

# Reflexões sobre o aprendizado formal em Humanidades com base no projeto “Práticas de leitura e escrita acadêmicas”

MARCUS SACRINI<sup>I</sup> e VALÉRIA DE MARCO<sup>II</sup>

## Breve histórico

O PROJETO “Práticas de leitura e escrita acadêmicas”, doravante PLEA, foi elaborado por um grupo de professores de diferentes departamentos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), que, no segundo semestre de 2014, reuniu-se com o objetivo de discutir respostas institucionais para as dificuldades de leitura e escrita constatadas em grande parte dos ingressantes nas carreiras da faculdade.<sup>1</sup> Na estruturação do projeto participaram os seguintes professores: Caetano E. Plastino, Marcus Sacrini e Ricardo R. Terra (Filosofia); André Singer e Cícero Araújo (Ciências Sociais); Marcos Napolitano (História); Valeria De Marco (Letras); Esmeralda V. Negrão e Ronald Beline (Linguística).

A proposta inicial tinha dois eixos: a interdisciplinaridade, como caráter indispensável para a formação em quaisquer das carreiras da área das Humanidades, e a leitura crítica, como habilidade necessária para a escrita de textos acadêmicos. A escolha desses eixos deve-se à concepção de formação universitária partilhada pelo citado grupo de professores: o processo de desenvolvimento do espírito crítico é condição para a conquista da autonomia de pensamento, e somente ela prepara o estudante para o exercício pleno da cidadania. Um dos pilares para a maturação do espírito crítico em cursos acadêmicos é a leitura criteriosa do amplo legado teórico constitutivo das Humanidades. Estimular o pensar crítico exige identificar métodos de trabalho e elaborações discursivas no trânsito entre as disciplinas, nos repetidos percursos de aproximação a elas e nos de distanciamento delas; exige a busca do rigor na leitura, com a suspensão temporária de julgamentos, e na escrita, com a necessária supressão da linguagem cúmplice que tende a se instalar entre os frequentadores do mesmo campo disciplinar. Com esses fundamentos, o curso propunha-se a criar um espaço institucional para a vivência do caráter interdisciplinar da faculdade: os alunos, os monitores, os professores e os textos deveriam advir das diferentes carreiras da FFLCH.

Para colocar o projeto em andamento, propusemos um curso livre, com explícito caráter experimental, que só pôde ser viabilizado pelo apoio da Pró-Reitoria de Graduação,<sup>2</sup> os entendimentos com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação materializaram-se em dez bolsas do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), para alunos de doutorado, selecionados mediante um edital. Os alunos interessados no curso se inscreveram pelo envio de uma mensagem eletrônica a um departamento da faculdade. Uma hora após a abertura das inscrições, essas haviam superado em alta proporção o número de vagas oferecidas, indicativo claro da demanda dos alunos. Em linhas gerais, a dinâmica posta então em prática nas aulas permanece, tendo havido, no entanto, mudanças significativas a cada semestre, resultantes da avaliação feita por todos os participantes das turmas. Na proposta, o curso se desenvolveria com a participação de professores das diferentes carreiras; cada um deles escolheria um texto representativo de sua área de estudos para examinar com os alunos em duas ou três aulas consecutivas. Na primeira metade de sua primeira aula, o professor caracterizaria em linhas muito gerais o trabalho acadêmico de sua área, por exemplo, o do historiador ou o do crítico literário; situaria o texto escolhido na tradição à qual pertence e na trajetória de pensamento de seu autor, visando oferecer ao aluno informações importantes para sua leitura do texto. Para a semana seguinte, os estudantes deveriam reler o texto em exame, realizar uma tarefa a ser corrigida pelos monitores antes da segunda aula daquele professor, dedicada a exposição e comentário de sua própria tarefa. Essa, no primeiro experimental, consistia na elaboração de um resumo ou uma resenha, textos que poderiam ser escritos a partir do exercício do fichamento para o qual foram oferecidos dois modelos. Na segunda metade de ambas as aulas, a classe seria dividida em pequenos grupos, cada um coordenado por um monitor que orientaria os alunos para reconhecerem suas dificuldades em ambas as etapas do exercício.

Já no primeiro módulo do curso, isto é, após a leitura do primeiro resumo produzido pelos alunos, os professores perceberam que as dificuldades de escrita decorriam de carências da própria leitura dos textos. No diálogo com a classe, todos os alunos concordaram com essa avaliação e apontaram mais um entrave nessa tarefa inicial que consistia na extensão e, em alguns casos, no grau de complexidade dos textos do programa. Criou-se uma perplexidade entre professores e monitores, pois os textos escolhidos eram os que alunos do primeiro ano de cada carreira deveriam ler, ou supostamente liam, no primeiro semestre de sua vida universitária. E, considere-se: a extensão desses textos variava de trinta a setenta páginas; na classe havia apenas 5% de ingressantes e quase metade dela era constituída por alunos já graduados em outras carreiras da própria Universidade de São Paulo. Assim, já no segundo módulo, o curso concentrou a tarefa dos alunos na elaboração de fichamentos e ofereceu a eles um modelo mais simplificado que os dois anteriormente elaborados pelo professor Marcus Sacrini e disponibilizados para todos os alunos. Na avaliação feita coletivamente

desse curso experimental, os alunos sugeriram que a escolha de textos se pautasse por um critério temático, mesmo tendo compreendido que o curso tomava o texto como pretexto e não para o estudo de um certo conteúdo. Incorporando essas sugestões, no segundo semestre de 2015, o grupo propôs um novo curso experimental e passou a contar no exercício da monitoria com alunos de graduação selecionados pelo edital do Programa Unificado de Bolsas promovido anualmente pela reitoria da Universidade de São Paulo.

Com esse formato, em 2016, o PLEA transformou-se em disciplina optativa para os alunos de todas as carreiras da faculdade e, dada a demanda dos alunos, começou-se a planejar a expansão de oferta do curso. Ao longo de 2017, houve significativa ampliação. Novos docentes se incorporaram ao projeto<sup>3</sup> e houve um maior número de monitores: no primeiro semestre foram abertas três turmas, com vinte bolsas do Programa Unificado de Bolsas (PUB/USP) para o exercício da monitoria e, no segundo semestre, foram quatro turmas, com a complementação de vinte bolsas para a monitoria oferecidas pela própria FFLCH. Também como decorrência da prática de contínua avaliação coletiva, experimentalmente, no segundo semestre de 2017, foram introduzidas duas aulas sobre a escrita da dissertação: uma com caráter de introdução, declinando atributos e estruturação desse tipo de texto, e outra centrada na construção da argumentação. Passou-se a estimular os alunos a, depois do terceiro módulo do curso, desenvolverem o texto argumentativo de modo progressivo, com correções dos fragmentos produzidos por eles e discutidos na segunda parte de aulas sucessivas. Outra decorrência dessas avaliações é, neste primeiro semestre de 2018, a implementação de dois novos modelos experimentais que permitirão examinar uma recomendação frequente dos estudantes que terminam o PLEA, qual seja, a de que o curso deveria ser oferecido no semestre de ingresso dos alunos e, para parte deles, deveria ser disciplina obrigatória. Nesse caso, uma primeira experiência foi iniciada pela disciplina de Política I frequentada por todos os ingressantes em Ciências Sociais. O desafio será compatibilizar as atividades características do PLEA com a necessária bibliografia de um programa com conteúdo definido pelos departamentos. Outro modelo experimental também decorrente do PLEA está sendo iniciado como atividade paralela para os ingressantes em Letras, na disciplina de Introdução à Linguística I. Nesse caso, as atividades de leitura e escrita serão desenvolvidas pelos alunos que se inscreverem voluntariamente. Para esses dois projetos experimentais a congregação da faculdade autorizou a concessão de recursos para a atividade de monitoria: cada um deles conta com nove bolsistas de graduação e três bolsistas de pós-graduação. Avaliar esses projetos trará novos elementos para a reflexão dos corpos discente e docente engajados no trabalho, podendo, portanto, contribuir para a proposição de outras práticas e talvez de linhas prioritárias de atuação dos professores, pois, como se pode observar por esta apresentação do projeto, é impossível contar com um conjunto de docentes e monitores para oferecer o curso nesse formato aos mais de 1.500 alunos

que ingressam na faculdade a cada ano, sem contar que há demanda do curso em muitas unidades da universidade. Assim, a necessidade e a eficácia do PLEA repõem minimamente dois problemas sempre comentados no cotidiano da nossa universidade: sua própria configuração – não é uma universidade de massa, como a UNAM, nem de elite, como tantas citadas em tantos *rankings* – e sua relação com a reconhecida carência não só material, mas também intelectual do ensino secundário formal orientado para um suposto sucesso no ingresso no ensino superior.

Os docentes e monitores, especialmente os que estão engajados há alguns semestres, têm consciência dos desafios e das dificuldades de elaborar novos formatos. Certamente partilhar reflexões é compromisso coletivo a ser realimentado. Até o momento, como membros organizadores do PLEA durante esses anos, temos hoje mais clareza acerca de certo núcleo de procedimentos ou de temas relacionados às atividades de ensino e aprendizagem que caracterizam a contribuição principal desse projeto para a formação acadêmica, independentemente do formato oficial assumido. Gostaríamos, na sequência deste texto, de expor essa contribuição, de forma a tomar o PLEA como ocasião para problematizar o horizonte geral da formação acadêmica em Humanidades.

### **Renovação das formas de interação no aprendizado formal**

Cabe perguntar: em que os cursos PLEA contribuem para a formação acadêmica em Humanidades? A fim de esclarecer esse ponto, partamos de um modelo bastante amplo do processo de aprendizado *formal* (ocorrido em instituições de ensino).<sup>4</sup> Ficará mais fácil, então, explicitar a importância de nosso projeto. Consideremos, dessa maneira, cinco elementos constituintes do aprendizado. Para que esse ocorra:

- o *sujeito* desse processo (estudante), dotado de certo *conhecimento prévio* e de certo grau de *motivação*;
- a exposição a esse sujeito de certo *conteúdo* teórico ou prático;
- as formas de *interação* de ensino, o que envolve certa configuração do ambiente, certa escolha de formas didáticas e avaliações;
- a ação desse sujeito para *organizar* os dados e procedimentos estudados e
- a finalidade dessa ação é adquirir o *domínio* dos tópicos estudados e *integrá-los* em suas práticas pessoais, profissionais e políticas (formação).

Ainda que passível de várias complementações, esse esquema busca capturar os *condicionantes ideais* da aprendizagem formal: deve haver sujeitos motivados a aprender, e naturalmente dotados de inúmeros conhecimentos prévios que facilitam ou, por vezes, dificultam o estudo; eles serão expostos a certo conteúdo temático em sucessivas interações de ensino, sendo essas, habitualmente, aulas, e espera-se que eles sejam capazes de organizar de tal maneira os saberes apresentados que possam compreendê-los em profundidade e os integre às suas práticas cotidianas. Almeja-se que o estudante possa assimilar variados

tópicos e, assim, modificar opiniões e métodos de ação prévios, enriquecidos à luz do conhecimento sedimentado. Isto é, em sentido bem geral, *formar-se* em uma área do saber. Certamente que a formação *concreta* depende de efetivações bem-sucedidas dessas condições ideais nas circunstâncias sócio-históricas reais em que o processo de aprendizado ocorre. Muitas vezes são carências materiais de variados tipos que incidem em diferentes etapas da aprendizagem, impedindo sua progressão satisfatória. Sem dúvida, há um entrelaçamento complexo entre condições estruturais e reais. Em todo caso, gostaríamos de salientar que certas divergências de *concepção* acerca dos constituintes do aprendizado também podem interferir nos resultados almejados. O projeto PLEA permite problematizar certos modos privilegiados de conceber o processo de aprendizado e, muito embora as alternativas aventadas exijam amplo suporte material, ao menos abre a possibilidade de perceber que várias limitações tantas vezes constatadas acerca do aprendizado efetivo se originam não necessariamente em carências materiais, e sim em concepções do que *deve ser* tal processo.

Considere-se, em primeiro lugar, que o aprendizado formal, enquanto sustentado por instituições de ensino que tendem a permanecer para além do cumprimento dos papéis docente e administrativo exercido por sucessivas gerações, *se tradicionaliza*.<sup>5</sup> Cada geração lega um modo privilegiado de trabalho à geração seguinte, que muitas vezes reproduz os procedimentos herdados sem repor claramente o sentido originário de tais práticas, sentido interligado a um contexto histórico muitas vezes já transformado. Dessa maneira, não é incomum que haja reprodução de práticas de ensino sem a concomitante reativação do sentido sócio-histórico que as legitimou. Em outras palavras, a tradicionalização das práticas, embora talvez inescapável, leva a uma reprodução irrefletida dos procedimentos. Nem sempre há uma reflexão simultânea acerca da pertinência e eficácia do cumprimento de tais práticas no contexto em que elas se dão. Na sucessão das gerações, pequenas distorções do sentido originariamente almejado podem se acumular na execução dos procedimentos, ou mesmo certas limitações intrínsecas, porém toleráveis sob certas circunstâncias sociais, mostram-se claramente inadequadas sob outras. Sem dúvida, as instituições de ensino mais bem-sucedidas no processo formativo, tal como nossa Faculdade, incorporam formas de correção de distorções históricas e fomentam, em várias dimensões da vida acadêmica, uma postura crítica aos próprios hábitos institucionais. De nossa parte, gostaríamos de acentuar que o projeto PLEA é somente mais uma maneira de manter vivo o exercício da reflexão institucional. Há nele um potencial reflexivo em relação ao aprendizado formal, pois, cremos, suas atividades nucleares instituem uma ocasião acadêmica para *reativar* o sentido geral do processo formativo e mesmo para *renovar* algumas maneiras tradicionais dos constituintes centrais do aprendizado que têm se efetivado na graduação em Humanidades. Em particular, parece-nos que o potencial renovador de nosso projeto se faz notar principalmente em relação a *dois* daqueles cinco tópicos mencionados acima.

Primeiramente, gostaríamos de explicitar de que maneira a centralidade atribuída à *monitoria* no PLEA leva a refletir sobre possibilidades de enriquecimento das formas canônicas de *interações de ensino*, isto é, das formas privilegiadas pelas quais os estudantes recebem certo conteúdo temático e são avaliados a partir do que produzem sobre ele. Notamos no ensino de Humanidades certa predominância, quando não hegemonia, da forma “aula expositiva, com avaliação final” como modo tradicional de interação entre professor e estudante. Explícite-se que a “aula expositiva” é uma forma interativa na qual o professor transmite o conteúdo por ele anteriormente estudado e ordenado aos alunos, que habitualmente o assimilam, por vezes com pouca chance de propor questões de esclarecimento. Ela cumpre uma função importante, talvez insubstituível, na progressão acadêmica, pois veicula de modo organizado e em progressões claras certo repertório temático basilar, pressuposto para muitos outros níveis de estudo aprofundado na área em questão. Aulas expositivas permitem, dada a experiência do professor, concentrar grande quantidade de informações, sem as quais, muitas vezes, os estudantes mal podem compreender operações e posicionamentos teóricos fundamentais da disciplina estudada. Por vezes, pode ser desejável, antes de fomentar discussões complexas sobre os temas, dotar os alunos de certo conhecimento mínimo para que o aluno possa efetivamente tomar posições e arriscar interpretações acerca de temas variados no campo de saber em pauta. Para tanto, as aulas expositivas são instrumentos poderosos de uniformização do repertório e de procedimentos comumente associados à disciplina estudada.

Além disso, em um nível mais complexo, aulas expositivas são bastante apropriadas para que o docente desenvolva paulatinamente os resultados de uma pesquisa em curso. Nesse caso, ela se torna espaço privilegiado para a elaboração de um pensar ainda não fixado, circunstância em que os estudantes se tornam espectadores das articulações lógicas de uma reflexão que se constrói, de modo contingente, em sala de aula, o que por si só é instrutivo. Pensemos na inestimável importância dos cursos expositivos para o desenvolvimento das ideias filosóficas de autores contemporâneos tão diferentes como Henri Bergson, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Michel Foucault, entre muitos outros. Em seus cursos, esses autores elaboraram muitas ideias originais, com força para complementar ou mesmo transformar certos núcleos conceituais de suas obras anteriormente publicadas.<sup>6</sup> Em grande medida, nessas aulas, os pesquisadores simplesmente liam certo material produzido no correr do período letivo. A aula já se encontrava então praticamente pronta antes da sua execução, diante dos alunos. É claro que uma ou outra interação circunstancial com os estudantes podia levar a alguma modificação, mas no geral, os cursos desses grandes filósofos consistiam na leitura de um material preparado. Muitas vezes esse material (as notas de aula) é publicado postumamente como parte significativa da obra de tais autores. Sem dúvida, para muitos



estudantes desses grandes cursos expositivos havia pouca ou nenhuma chance de se manifestarem, mas, ainda assim, a experiência de acompanhar o desenrolar paulatino de uma reflexão filosófica original oferecia oportunidades únicas de aprendizado.

Sem pretensão de nos deter em variações das aulas expositivas, reconhecemos, assim, que há boas razões para seu emprego no ensino de Humanidades. No entanto, muitas vezes, a “aula expositiva” é privilegiada institucionalmente sem que se tenha clareza quanto a justificativas acadêmicas para empregá-la ou, mesmo quando essas são mencionadas, nem sempre há modos de avaliar se de fato suas virtudes se verificam durante o período letivo. Por vezes, o uso preponderante dessa prática deve-se a um misto de reprodução passiva das principais formas didáticas empregadas pelas gerações anteriores e certa conveniência diante de pressões materiais, como uma classe com uma centena de alunos. Nessas condições, é mais fácil, *logisticamente*, conduzir uma disciplina por meio de um docente que mantém a palavra todo ou a maior parte do tempo enquanto os alunos apenas ouvem silenciosos do que abrir espaço para que tantos estudantes façam seus comentários. Talvez a precariedade material explique até certo ponto a simplificação conceitual; em todo caso, interessa-nos acentuar que o emprego hegemônico de aulas expositivas favorece excessivamente o desenvolvimento de certas habilidades discentes em detrimento do coamadurecimento de outras capacidades igualmente importantes para a formação nos campos disciplinares das Humanidades. Em particular, nas aulas expositivas há pouca margem para que os estudantes treinem suas habilidades expressivas relativamente ao conteúdo exposto e, na ausência da possibilidade de formular autonomamente a compreensão do tópico, há, por conseguinte, pouca margem para o estudante adquirir consciência de suas próprias limitações de entendimento e para exercitar, durante a aula, estratégias de aperfeiçoamento de suas habilidades analíticas e interpretativas. Nas aulas expositivas, ganham destaque as habilidades de acompanhar reflexões complexas, de registrar fielmente informações importantes; em suma, nelas aprende-se a seguir certa exposição e a bem reproduzir as interpretações apresentadas. Certamente essas são habilidades importantes; porém, se no decorrer de uma graduação aos estudantes são oferecidas apenas ou quase apenas aulas expositivas, é muito provável que se formarão antes como espectadores de um saber que lhes cumpre memorizar ou repetir que como participantes ativos da construção contínua do conhecimento. As *formas de interação de ensino* sugerem explícita ou implicitamente certos comportamentos marcantes da atuação em tal campo disciplinar. Sem dúvida, as formas didáticas privilegiadas veiculam também certo modo típico de comportar-se diante do saber. Ao menos parcialmente, o que se sugere nas aulas expositivas acerca desse comportar-se típico é uma relação bastante assimétrica entre professor e estudante, na qual o primeiro detém o saber e ao segundo cabe assimilá-lo. Muitas vezes, pode-se induzir o entendimento de que as interpretações oferecidas pelo docente são a

forma definitiva do conteúdo estudado e, mesmo quando este tem o cuidado de evitar uma abordagem unilateral, é comum reconhecer entre alunos acostumados ao saber “expositivamente construído” a perspectiva de a opinião do professor acerca do assunto ser a única levada em conta, simplesmente porque ela decorre desse lugar hierárquico superior ocupado pelo docente no espaço didático. Quanto a isso, que se considere como, nos últimos anos, repetidamente estudantes dirigem ao seu professor a pergunta: “De que maneira o senhor *quer* a monografia?”.

De nossa parte, julgamos que as aulas expositivas devem ser *complementadas* com outras formas didáticas ao longo da graduação em Humanidades, para que os estudantes desenvolvam mais plenamente as capacidades intrinsecamente ligadas ao sentido amplo de formação vigente no horizonte de tais carreiras. Adotamos, como componente essencial do PLEA, as monitorias *durante* as aulas, e não como uma prática acessória, a ocorrer em um horário diferente daquele da aula. Construimos, assim, uma forma didática híbrida, em que aulas expositivas e grupos de discussão se desenvolvem harmonicamente. O tempo da aula dedicado ao trabalho entre alunos e monitores propõe, assim, outra forma de interação de ensino, na qual os alunos são levados a maturar habilidades que dificilmente floresceriam espontaneamente, em um nível desejado de complexidade, nas aulas expositivas. Para viabilizar esse trabalho, cada aluno matriculado deve integrar um pequeno grupo de discussão, coordenado por um monitor previamente treinado pelos professores do PLEA nas técnicas de estudo a serem praticadas conjuntamente. Minimiza-se o “anonimato” do alunado das salas de aula numerosas, favorece-se nesse momento que cada estudante seja reconhecido em sua individualidade e respeitado em suas particularidades de ritmo, de estilo de pensar, de eloquência etc. A situação da monitoria encoraja a participação ativa dos estudantes; o monitor esforça-se por ouvir a opinião de todos sobre a tarefa proposta, e os possíveis dissensos manifestados são ocasião importante para o reconhecimento de divergências legítimas de interpretação. E, como em cada grupo há alunos de carreiras diferentes da faculdade, cria-se um ambiente de discussão que facilmente inclui certa variedade de perspectivas acerca do tema estudado, paulatinamente aperfeiçoadas pelos próprios estudantes durante as aulas. Dessa maneira, a divergência de opiniões sobre o conteúdo não aparece na monitoria como um empecilho a ser rapidamente silenciado, e sim como oportunidade para que os estudantes desenvolvam as habilidades de formular hipóteses interpretativas, acompanhar a aplicação de conceitos, reconhecer movimentos argumentativos e, principalmente, *oferecer justificativas racionais para as posições defendidas*. Essa é sem dúvida uma das habilidades centrais para que a formação acadêmica sedimente modos autônomos de pensar e não somente um apelo constante à autoridade dos professores. Além disso, acostumar os estudantes desde o início das carreiras a oferecerem razões para as opiniões familiarizá-los com um dos aspectos técnicos nucleares das disciplinas humanas, a saber, a



*discursividade argumentativa*. Por vezes, a profusão de escolas e autores divergentes no campo das Humanidades desconcerta e, se o ensino se limita a listar as particularidades de cada posição, tem-se a impressão de que o avanço do conhecimento nas Humanidades se dá por um mero acúmulo de opiniões subjetivas mais ou menos equivalentes. É imprescindível explicitar que cada posição teórica se constrói em resposta a certa problemática específica e esse processo se dá por meio de razões explicativas ou conceituais. Conectar as teses ao seu movimento argumentativo justificador é essencial para a boa compreensão das posições teóricas nas Humanidades. Nas monitorias, os estudantes se acostumam, certamente que de modo modesto, a perfazer esse percurso argumentativo e, assim, não só entendem abstratamente, mas, por assim dizer, “praticam” o papel central das razões na constituição das posições em exame. Deve-se notar também que esses resultados são facilitados pela atmosfera hospitaleira e acolhedora nas quais, espera-se, as monitorias se desenrolam. Os monitores não se apresentam como portadores únicos do saber, em uma relação assimétrica com os “monitorados”, e sim como colegas mais experientes, capazes de orientar os estudantes a perceberem suas próprias dificuldades e mobilizarem estratégias de aperfeiçoamento dos procedimentos ali mesmo aprendidos e postos em prática.

### **O exercício metódico de técnicas de estudo**

Eis então o sentido maior de atribuir centralidade às monitorias no horário das aulas: favorecer formas de interação de ensino nas quais os estudantes exerçam constantemente e, assim, aperfeiçoem gradativamente, sob a orientação de estudantes mais experientes, suas habilidades analíticas e expressivas. Cabe notar agora que, nos cursos PLEA, as monitorias não ocorrem aleatoriamente, mas seguem um programa determinado de técnicas de compreensão de textos. E aqui localizamos a segunda contribuição potencialmente renovadora do PLEA em relação àqueles aspectos constituintes do aprendizado formal: os *modos pelos quais os estudantes organizam o conteúdo* que lhes é transmitido nas interações de ensino.

Esse ponto não raro é negligenciado pelas instituições educacionais. Muitas vezes, julga-se que o ensino se resume a veicular o conteúdo temático nas aulas, o qual os alunos deverão simplesmente registrar. Foca-se, assim, exclusivamente no objeto de estudo e ignora-se se os estudantes dominam as técnicas de abordagem e sedimentação adequadas para a inteligibilidade do objeto de estudo. Normalmente, nesses casos, supõe-se que os estudantes, se chegaram até a universidade, já dispõem das habilidades necessárias para avançar no estudo, o que nem sempre é verdade. Em parte, em razão de precarizações diversas sofridas pelo ensino médio, os estudantes não amadurecem satisfatoriamente as habilidades de leitura e escrita. Contudo, embora certamente agrave a situação, tal precariedade não é causa única das dificuldades de entendimento constatadas em boa parte dos ingressantes dos cursos de Humanidades. Tal como reiteradamente atestamos nos cursos PLEA, mesmo estudantes oriun-

dos de escolas abastadas, ou seja, os que supostamente cursaram um Ensino Médio satisfatório, demonstram tais dificuldades. Isso parece se explicar, em grande medida, pelo *caráter técnico* mesmo das tarefas mais básicas da graduação em Humanidades, tais como leitura e escrita. Normalmente, os textos teóricos de Humanidades são complexos, envolvem entrelaçamentos conceituais pouco óbvios e argumentos por vezes longamente articulados. Amiúde, as formas tradicionais de leitura praticadas no Ensino Médio não são suficientes para capturar as particularidades expositivas de tais textos, e certo estímulo à capacitação técnica promovido pelas instituições de Ensino Superior não deve ser tomado como frivolidade. A insistência exclusiva nos objetos de estudo, no conteúdo a ser transmitido, sem a correspondente qualificação dos estudantes para reconhecerem e superarem dificuldades específicas da área de estudo, parece-nos um fator marcante do fracasso estudantil em muitos cursos superiores. É verdade que os ingressantes sabem ler ou escrever, ou nem mesmo teriam sido aprovados nos processos seletivos. Entretanto, os esquemas habituais de compreensão e expressão, sedimentados no Ensino Médio, podem ser amplamente deficientes para enfrentar a complexidade dos textos teóricos essenciais aos cursos superiores. Esses esquemas compõem aquilo que chamamos acima de “modos de organizar” o conteúdo. É ilusório acreditar que nas interações de ensino o conteúdo será, por assim dizer, impresso no espírito dos estudantes. O conteúdo é transmitido conforme certo tipo de interação didática privilegiada (aula expositiva, seminário, debate etc.), mas sua efetiva assimilação depende da eficácia dos esquemas de apreensão mobilizados pelos estudantes, desde os mais simples, tais como habilidades em tomar notas, capacidade de distinguir dados essenciais de secundários, até mais densos, como as habilidades para reconstruir e avaliar longos argumentos, bem como discernir a abrangência de conceitos. Vale notar que a convivência frutífera com o conhecimento complexo pode ser cultivada e renovada pela combinação eficaz de vários esquemas organizatórios aplicados corretamente nas várias fases do estudo: ouvir, ler, sedimentar, reconstruir, produzir, reavaliar etc.

Nos cursos PLEA, as monitorias se centram em técnicas de estudo específicas para enfrentar as dificuldades dos objetos típicos das Humanidades. Sugerimos, assim, uma *inversão* da perspectiva didática voltada comumente aos conteúdos transmitidos, e tornamos tema os procedimentos metodológicos que permitem uma apreensão inteligível de tais conteúdos. Trata-se de exercitar explicitamente técnicas básicas (e não supor que os estudantes já as dominam) para o trabalho com os principais objetos de estudo da formação em Humanidades, a saber, os textos teóricos ou argumentativos.

Tratemos um pouco mais detidamente desse “objeto”. Não importa qual a carreira escolhida nas Humanidades, grande parte do processo formativo se dará pelo estudo de textos argumentativos. É nesse tipo de texto que os temas são constituídos em âmbito acadêmico, é nesse tipo de texto que os autores to-

mas posições, desenvolvem teorias ou ao menos análises sistemáticas dos mais diferentes fenômenos do mundo social, lançam hipóteses explicativas e propõem posições interpretativas. É somente pela mediação da discursividade argumentativa que os estudantes são informados sobre os aspectos relevantes dos fenômenos e conhecem as principais linhas interpretativas a eles aplicadas. E deve-se aqui reconhecer: por vezes é muito difícil compreender satisfatoriamente textos argumentativos. Não é incomum que as posições defendidas não sejam claramente formuladas, que as razões para justificá-las não sejam facilmente compreensíveis; por vezes, o estilo da escrita dos autores dificulta a própria compreensão conceitual. Em suma, várias são as dificuldades para tornar plenamente inteligíveis os textos argumentativos, que exigem, nesse sentido, uma *leitura metódica*. Saber ler não equivale a ler bem textos argumentativos das áreas de Humanidades.

Há muitos recursos disponíveis para tornar plenamente inteligíveis os textos argumentativos. Nos cursos PLEA, temos empregado técnicas que facilitem a *fixação* do conteúdo lido. Dada a complexidade de muitos textos argumentativos, sugerimos que a leitura não se encerre em si mesma, o que deixaria ampla margem para uma assimilação simplificada do andamento expositivo. Parece-nos importante insistir em que a leitura rigorosa de textos argumentativos *se estende* em exercícios de reconstrução do movimento expositivo, por meio dos quais o leitor acostuma-se a assumir a postura de um intérprete ativo da obra estudada. O método privilegiado por nós para obter tais resultados é um tipo específico de *fichamento*. Construir fichas é um dos modos mais eficazes de organizar o sentido lido e de efetivamente sedimentar os conteúdos confrontados. Entre muitas outras possibilidades, praticamos nas monitorias do PLEA o assim chamado “fichamento de estrutura expositiva”,<sup>7</sup> objetivando justamente recuperar o sentido global da exposição, ao tornar explícita a ordenação lógica das “tarefas” de que o texto se compõe. Vejamos isso com mais detalhe.

Propomos que os alunos ganhem aptidão em três níveis desse tipo de fichamento. Designamos o nível mais básico como “fichamento expresso”, cuja prática permite corrigir certo tipo de leitura “fragmentada” a que muitos estudantes estão acostumados. Um vício não tão incomum de leitura é acentuar somente aquilo que já se sabe ou que, de algum modo, agrada o leitor. Perde-se, assim, a articulação entre as várias partes expositivas e a compreensão resume-se a repor certos trechos enfiadamente acentuados. O exercício central do fichamento expresso contrapõe-se a essa tendência irrefletida. Os estudantes devem numerar os parágrafos do texto (supomos aqui que os estudantes leem cópias físicas dos textos, nas quais podem fazer notações variadas) e então buscar agrupá-los em partes. Em uma ficha, devem atribuir um título às partes reconhecidas e distinguir claramente sua extensão, isto é, indicar os parágrafos que constituem cada parte. Pode-se também acrescentar um pequeno resumo do conteúdo temático correspondente a cada parte. Eis o modelo sugerido de tal ficha:

### Fichamento expresso

**Texto:** XXX

1ª parte: ... [*Título dado pelo aluno*] (§§ 1-5) [*a quais parágrafos do texto a divisão corresponde*]

Neste trecho, o autor... [*acrescenta-se pequeno resumo do trecho*]

2ª parte: ... [*Título dado pelo aluno*] (§§ 6-8)

Neste trecho, ...

Figura 1 – Fichamento expresso.

É verdade que vários textos, em particular artigos contemporâneos, já contêm diversas subdivisões intituladas, o que praticamente resolve esse primeiro nível de análise. Ainda assim, deve-se considerar que mesmo textos divididos pelos autores podem conter desenvolvimentos expositivos complexos, por meio de várias subpartes no interior dessas grandes partes já explicitadas, o que justifica a aplicação do método. Além disso, muitos textos clássicos de diversas áreas das Humanidades contêm poucas divisões internas e exigem, para o bom entendimento, uma consideração bastante atenta da articulação de suas partes expositivas. A escrita das fichas expressas tem se mostrado um exercício relativamente simples com grande impacto no estudo. Ao produzi-las para os textos lidos em seus vários cursos de graduação, os alunos se esforçam por formular uma visão abrangente das obras lidas, sem fixarem atenção em trechos específicos em detrimento do “plano expositivo” global que ordena os textos argumentativos. Começam a aparecer mais claramente as estratégias típicas usadas no desenvolvimento dos textos e se passa a entender melhor as formas de articulações entre os temas. Além disso, torna-se mais fácil e mesmo significativo encontrar informações particulares nos textos, uma vez que elas são remetidas às partes em que estão incluídas, o que por si só já dá uma ideia do papel argumentativo ali utilizado. O exercício qualifica o estudante para participar de modo confiante e bem-informado das aulas. Em suma, por meio desse tipo de fichamento básico, o aluno atinge um nível minimamente técnico de compreensão dos textos estudados, o que o insere de modo qualificado na formação teórica na carreira escolhida.

Em seguida, após a prática desse formato básico de fichas de leitura, passamos a um segundo tipo de fichamento, o “fichamento detalhado”. Nesse novo nível, acrescenta-se uma tarefa à ficha expressa, tornando-a, assim, mais complexa.<sup>8</sup> Trata-se aqui de explicitar as tarefas lógico-conceituais realizadas no interior de cada parte. Desse modo, alcança-se não somente uma visão genérica do sentido de cada parte do texto, mas também um entendimento pormenorizado de como esse sentido geral se constrói paulatinamente. É justamente na articulação

lógica de sucessivas tarefas que se molda a estrutura textual. Entendemos aqui por “tarefas” as ações ilocutórias que se cumprem no correr do texto, ainda que não sejam enunciadas explicitamente. Por exemplo, em parágrafos típicos de um texto da área de Humanidades, um autor *retoma* a origem histórica de certa problemática, *critica* a abordagem de outros autores sobre o tema, *estipula* certa definição conceitual pertinente para a exposição, *formula* hipóteses, entre tantas outras possibilidades. Muitas vezes, esses atos linguísticos não são anunciados, pois o autor não nomeia qual tarefa lógica realiza a cada ponto do seu trabalho. Para bem entender como um texto argumentativo se desenvolve é necessário reconhecer tais atos expressivos. Por exemplo, se, ao ler um texto, confunde-se a *formulação* de um argumento com uma *objeção* a um argumento alheio, distorce-se gravemente a compreensão de como tal texto se articula. Um exercício importante para capturar a tessitura expositiva é *nomear explicitamente* as tarefas cumpridas no interior de cada parte do texto, parágrafo a parágrafo. Essa é uma atividade passível de vários graus de detalhamento. Não é esperado, e talvez nem mesmo desejado, que, de início, os estudantes enumerem as funções ilocutórias linha a linha, embora em estudos mais especializados isso possa e por vezes deva ser feito. Importa que pouco a pouco se acostumem com essa diferença entre a face explícita do texto e as operações lógicas implícitas utilizadas para estruturá-lo. Essa é a principal razão para escrever a ficha detalhada. Nela, listam-se, de forma esquemática, as tarefas ilocutórias centrais de cada parágrafo. O resumo, que ainda podia ser empregado na ficha expressa, é deixado de lado. Em vez disso, o conteúdo temático de cada parágrafo, ou parte do texto, será retomado em função da intenção ilocutória específica que lhe dá origem. Por vezes, nos resumos, os alunos se servem repetidamente de formas ilocutórias genéricas que não capturam a especificidade das articulações lógicas ali tecidas. São comuns, por exemplo, formulações do tipo “o autor *diz* que...; em seguida, *diz* que...; por fim, *fala* também que...”. Essa limitação expressiva revela a falta do hábito de identificar e nomear rigorosamente a sequência de tarefas ilocutórias realizadas. Contra isso, recomenda-se o treino no fichamento detalhado, conforme o modelo a seguir (Figura 2).

A prática do fichamento detalhado promove uma maturação intelectual sólida. Primeiramente, notamos, exige-se um engajamento considerável do aluno com o texto. Foco, memória, inventividade expressiva são ativados constantemente nesse tipo de fichamento. O leitor reconhece-se mais claramente como um intérprete, já que em muitas passagens lidas torna-se visível certa indeterminação ao menos aparente do sentido, o que requer tomadas de posições justificadas para a construção ativa do entendimento. É comum que o aluno aprenda a propor ponderações do seguinte tipo: “mas qual tarefa cumpre esse trecho? Se for a tarefa X, parece então que se retoma aqui o parágrafo anterior; se for a Y, acredito que uma nova subparte se inicia”. Além disso, tendo em vista a participação nas diversas disciplinas de graduação, o estudante adquire um entendimento bem mais aprofundado da bibliografia lida, o qual, mesmo se imperfeito, permite localizar de modo muito mais preciso e relevante as dificuldades

conceituais apontadas pelo docente ou por colegas. Se se buscou ler e subdividir detalhadamente um texto, é muito mais significativo identificar, durante uma discussão, as dificuldades inerentes de uma passagem, que, lida ingenuamente, sem nenhuma técnica, poderia nem ter sido notada pelo leitor. Outro resultado positivo da aplicação recorrente desse fichamento é que, ao acostumar-se a tornar explícita a estrutura ilocutória *efetivamente em vigor* nos textos, o estudante minimiza a projeção precipitada de certos preconceitos e habitua-se a buscar a reconstrução do movimento expositivo *em sua versão mais forte*. Por vezes, é comum que os estudantes, antes mesmo de compreender pacientemente uma obra, já tomem posição *valorativa* em relação a ela, passando então muito mais a combater, ou a absolutizar, o texto do que a lê-lo visando um entendimento inicial neutro das teses do autor. Ao contrário, a ênfase na explicitação da estrutura lógica do texto habitua o leitor a reconstruir sem distorções valorativas o movimento expositivo proposto pelo autor. Ora, é esperado que em certas circunstâncias se tome posição valorativa em relação à bibliografia, o que é desejável na progressão formativa estudantil. No entanto, para dar eficácia a tal posicionamento valorativo exige-se a reconstrução criteriosa das teses contidas no texto lido. Se se reconstroem apressadamente essas teses, corre-se o risco de distorcê-las, normalmente fazendo-as parecer mais fracas do que realmente o são. Então, muitas vezes, alguns alunos apressados julgam terem refutado tal autor, quando, na verdade, lutaram contra um certo, digamos, “espantalho” daquilo que é exposto no texto, construindo uma versão que se pode vencer facilmente, porém que pouco ou nada revela da real força lógica das teses efetivamente defendidas pelo autor.

<b>Fichamento detalhado</b>
Texto lido: XXX
1a. parte: ... [título proposto pelo aluno] (§§ 1-5) [divisão proposta]
[Seguem as subdivisões]
a) No início do texto, autor formula sua posição (§§ 1-2): ... [aqui o conteúdo é retomado]
b) Em seguida o autor define os conceitos centrais de sua posição (§§ 3-4): ...
b1) O conceito X quer dizer...
b2) O conceito Y quer dizer...
c) Por fim, o autor diferencia sua posição de dois outros autores (§ 5): ...
c1) O primeiro autor considerado é Z...
c2) ...
2.a parte [título] (§§ ...)

Figura 2 – Fichamento detalhado.



Após a prática desses fichamentos, propomos um terceiro nível, que complementa de modo diferente essas duas técnicas iniciais designado como “fichamento expandido”. Se nos dois modelos anteriores os estudantes devem cumprir tarefas analíticas, nas quais as partes textuais e seus componentes lógico-conceituais são explicitados, trata-se agora de acrescentar aos resultados dos níveis anteriores uma operação de ordem “sintética”, isto é, afastar-se do texto e construir um fichamento amplia ou expande o entendimento com uma nova direção. Portanto, cumpre agora, após dissecar as etapas sucessivas da exposição do texto lido, apreender *globalmente* o sentido ali expresso. Para tanto, sugerimos uma reconstrução do movimento expositivo geral do texto guiada por três amplos ordenadores ou marcadores lógicos. Esses três marcadores são tão gerais que se aplicariam praticamente a qualquer texto argumentativo, uma vez que parece correto reconhecer que todo texto desse tipo é escrito tendo em vista certo *estado de coisas problemático* digno de investigação, e esse “ter em vista” implica alguma *tomada de posição*, o que se efetiva em certo *caminho expositivo*. Em outras palavras, parece plausível compreender a ordenação global de textos argumentativos identificando o *problema* central a que o texto se dedica a investigar (seja para respondê-lo, suspender o juízo em relação a ele ou mesmo dissolvê-lo), a *tese* ou *posição* assumida pelo autor relativamente a esse problema e a *argumentação* oferecida para sustentar tal posição. Assim, após o trabalho analítico guiado pelos modelos anteriores de fichamentos, sugerimos que os estudantes acrescentem à ficha de leitura três perguntas eficazes para capturar esse tipo de estruturação bastante comum em textos argumentativos:

- Qual o problema central enfrentado pelo texto?
- Qual a tese ou posição proposta pelo autor?
- Qual a argumentação oferecida pelo autor para sustentar sua tese?

Figura 3 – Perguntas eficazes para capturar esse tipo de estruturação bastante comum em textos argumentativos.

Ao responder essas perguntas, os estudantes constroem uma interpretação abrangente do texto lido. As respostas a essas questões não são evidentes e, às vezes, comportam diversos graus de sofisticação, pois comumente o problema central não é simples, já que pode supor vários subproblemas constituintes de seu alcance geral. Da mesma forma, seria ingênuo imaginar que a posição assumida pelo autor em textos complexos se deixe exprimir por uma frase telegráfica. A posição global supõe, muitas vezes, a combinação de posições parciais apresentadas paulatinamente no correr da exposição. Quanto à argumentação, cabe entender aqui, inicialmente, a síntese das grandes operações expositivas

cumpridas no texto, por exemplo: “de início, o autor retoma a perspectiva histórica acerca do tema, em seguida, propõe uma renovação conceitual e, por fim, propõe novas interpretações acerca do escopo dos conceitos tradicionais”. Importa que o leitor saiba reconhecer as principais estratégias empregadas na sustentação das posições assumidas. Em sentido mais estrito, a resposta à terceira pergunta, exige análises detidas dos núcleos textuais em que há *argumentos*, isto é, estruturas linguísticas formadas por algumas sentenças, nas quais uma é a conclusão justificada pelas demais premissas. O exame e avaliação dos argumentos nesse sentido estrito exige o domínio de técnicas de lógica informal ou formal.<sup>9</sup> Vale notar que um aspecto bastante positivo da prática do fichamento expandido é certo treino mais elaborado da escrita. Conforme acentuado há pouco, as respostas às questões em vista exigem cuidado expressivo. Insistimos em que essas respostas sejam formuladas discursivamente, e não por esquemas, tal como ocorre com os dois primeiros níveis de fichamento. Assim, complementa-se a apreensão esquematizante do texto com a formulação expressiva desenvolvida. As respostas às três questões se constituem como um primeiro exercício de escrita acadêmica minimamente desenvolvida. Tendo exercitado a identificação do foco temático, a distinção entre dados primários e secundários, a descrição dos modos de construir a coesão textual, esse último nível de fichamento encaminha aspectos centrais para uma expressão escrita bem-sucedida.

### **Considerações finais**

De maneira resumida, vimos os modelos de leitura de textos argumentativos propostos nos cursos PLEA. Não há a menor pretensão de esgotar a riqueza expressiva inerente a tais textos, e outros tipos de análise seriam certamente pertinentes para o exame dos mesmos textos. Tampouco se pretende que tais esquemas sejam igualmente eficazes para o estudo de todo tipo de texto argumentativo. Certos autores constroem suas obras por meio de recursos expressivos não facilmente capturáveis pelos modelos aqui apresentados, basta pensar na escrita aforística de Nietzsche ou nos concisos parágrafos construídos por Wittgenstein. Cabe aos responsáveis pelas disciplinas formalmente oferecidas em cursos superiores avaliar a utilidade de adoção do fichamento de estrutura expositiva ante a bibliografia escolhida. Em todo caso, temos verificado que esse método produz ganhos consideráveis de compreensão. Muito mais do que uma amarra à liberdade dos estudantes, treinar os fichamentos os emancipa de certos vícios de entendimento irrefletidamente repetidos. Há assim um fortalecimento, e não um enfraquecimento, das capacidades de reflexão crítica acerca do material estudado e conquista da consciência da contiguidade existente entre a compreensão do pensamento – a leitura – e a exposição dessa compreensão – a escrita.

Interessa-nos, por fim, reunir as duas contribuições principais do PLEA ao processo formal de aprendizado, o que nos permitirá sistematizar mais claramente o potencial renovador do projeto. Os cursos PLEA não enfatizam certo conjunto particular de textos, não transmitem certo conteúdo temático parti-

cularmente ligado a textos específicos. Trata-se, antes, de treinar métodos que permitam ler bem uma infinidade de textos das diferentes áreas das Humanidades. Daí que o núcleo metodológico do curso possa ser reproduzido no interior de carreiras tão diferentes entre si como Ciência Política, Linguística, Geografia. Interessa capacitar os estudantes para enfrentarem satisfatoriamente, ao menos em um nível básico, os textos argumentativos comumente estudados no correr de sua graduação. Para textos teóricos quaisquer de História, Filosofia, Letras, são estratégias de leitura eficazes distinguir os grandes blocos expositivos e as tarefas lógico-conceituais de que se compõem, bem como refletir sobre a problemática em pauta e as posições assumidas pelos diversos autores que sobre ele se debruçaram. Deve-se ainda salientar que o PLEA, na avaliação de alunos, docentes e monitores, tem representado uma experiência renovadora nas interações de ensino na faculdade decorrentes de seu precípua objetivo de contribuir para que os estudantes adquiram as habilidades de leitura e escrita e nelas reconheçam as potencialidades de desenvolvimento do espírito crítico e as matrizes do conhecimento como trabalho a ser permanentemente retomado e transformado. Se temos atingido esses objetivos, parece-nos que, ao colocarmos a atuação dos monitores como motor do curso, deslocamos também os demais atuantes no espaço das aulas, não só pondo a nu a relevância do trabalho coletivo e cooperativo. Os estudantes deixam de guiar-se pela percepção do senso comum quanto ao caráter indecifrável de certos textos ou autores da tradição de uma determinada área; aprendem que as dificuldades podem ser superadas com esforços metódicos de estudo. Desloca-se ainda o lugar de atuação do professor, bem como a natureza de sua aula. Pelo caráter indisciplinar do projeto, há um ou dois docentes que acompanham as turmas, coordenando a articulação entre os professores das diferentes carreiras, os monitores e os alunos. O lugar da exposição é ocupado sucessivamente por um docente de cada uma das carreiras da faculdade, que traz a perspectiva própria de sua formação sobre o tema estruturador do curso. Além dessa mudança de vozes docentes, a própria aula supõe outro deslocamento: o professor precisa justificar o modo singular da produção acadêmica de sua área, justificar a escolha do texto feita por ele para aquele conjunto de alunos, que não são os habituais de sua prática docente, expor a eles o fichamento que fez para subsidiar a discussão da classe. Ou seja, o professor expõe seu método de estudo, demonstrando que suas aulas nas disciplinas regulares são a reflexão sedimentada que conquista fazendo repetidamente as tarefas que estão no centro do PLEA. Assim, os alunos têm a percepção de que a aula expositiva é também, por assim dizer, um texto, cuja estruturação lógica se subordina à exposição oral inscrita em um estudo de um problema examinado no período letivo de cada disciplina.

Cabe uma última observação, ou mesmo um testemunho: ao iniciarmos em 2014 o planejamento do projeto não suspeitávamos das potencialidades de trabalho que se abririam nem do prazer intelectual renovado, e compartilhado com colegas, alunos e monitores, diante dos desafios que nos coloca cada avaliação de final de semestre. Desde aquele primeiro curso experimental, houve des-

dobramentos do projeto nos âmbitos diversos da faculdade e não só na graduação, como contava em sua formulação inicial, mas também na pós-graduação, na atuação de nossos alunos em suas atividades docentes nas escolas de primeiro e de segundo graus, no auxílio ao setor de queixa-escolar do Instituto de Psicologia da USP e mais recentemente nas solicitações a nós encaminhadas a partir da gravação de aulas no Canal da USP no Youtube.<sup>10</sup> E nesse contexto do imprevisível, cabe registrar algumas atividades acadêmicas muito diferentes empreendidas por ex-alunos do curso em 2017 e agora em 2018: um curso experimental organizado e implementado por alunos do centro acadêmico de Ciências Sociais, em cujo planejamento o grupo de estudantes conta com a orientação do Prof. Rúrion Melo; o oferecimento de um workshop para os ingressantes do curso de Filosofia por monitores do curso PLEA em parceria com o centro acadêmico; desenvolvimento de um projeto de pesquisa no nível de pós-doutorado de Paula Martins de Souza cujo título, “Leitura e escrita acadêmicas: Parâmetros para o reconhecimento da consciência textual”, explicita que o objetivo do trabalho consiste em mapear os elementos discursivos que manifestam a consciência textual dos enunciadores. Entendemos que essas ramificações tão diversas apontam para a realização do ciclo virtuoso, historicamente caro à FFLCH, qual seja, a vinculação entre ensino e pesquisa como eixo da formação de alunos e docentes. Esperamos que o PLEA possa continuar desdobrando-se e transformando-se em outros projetos institucionais na esfera da faculdade e fora dela.

## Notas

- 1 Buscamos, assim, tomar parte na corrente reflexiva que já há vários anos problematiza, em âmbito nacional, as dificuldades específicas do alunado no ensino superior. Cf., por exemplo, Assis et al. (2012); Kleiman e Matencio (2005).
- 2 Uma primeira avaliação da execução do primeiro semestre de oferecimento desse curso experimental foi apresentada no Primeiro Congresso de Graduação da USP, realizado na Faculdade de Medicina no campus de São Paulo em 2015, e posteriormente publicada no primeiro número da revista de graduação da USP, *Grad+* (Cf. De Marco; Sacrini, 2016).
- 3 Colaborando em um ou mais semestres, somaram-se ao grupo original os seguintes professores: Bruna Gisi, Edison Bertonecelo, Paula Marcelino e Rurion Soares Melo (Ciências Sociais); Alex de Campos Moura, João Vergílio G. Cuter, Moacyr Novaes e Silvana de Souza Ramos (Filosofia); Eduardo Giroto e Valeria de Marcos (Geografia); Ana Paula Torres Megiani, Antônia Calazans e Gabriela Pellegrino (História); Andrea Saad Hossne, Daniel Puglia, Lica Hashimoto, Margareth dos Santos, Safa Jubran e Tercio Redondo (Letras) e Marcos Lopes (Linguística).
- 4 Vários estudos buscam discernir e analisar os constituintes essenciais do aprendizado. Cf., por exemplo, Hasselhorn e Gold (2013); Ambrose et al. (2010).
- 5 Temos em vista aqui a noção fenomenológica de tradição, tal como desenvolvida por E. Husserl (2012) em *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*, texto em parte publicado na década de 1930 e em parte compilado postumamente.

- 6 A tradição do curso expositivo *reflexivo*, em que um pensamento original se constitui ou ao menos interpretações originais de obras teóricas relevantes são paulatinamente construídas, tem, sem dúvida, há gerações frutificado na FFLCH. Destacamos, como memoráveis exemplos desse tipo de reflexão viva em sala de aula, os cursos de Gérard Lebrun, Carlos Alberto R. de Moura, Milton Santos, Aziz Ab’Saber, Florestan Fernandes, Antonio Candido, Alfredo Bosi, Emília Viotti da Costa e Fernando Novais.
- 7 A exposição detalhada desse e de outros tipos de fichamentos, seguidos de exercícios de fixação, faz parte de um livro que sistematiza para o grande público (independentemente de participar de um de nossos cursos) as principais técnicas veiculadas no PLEA (cf. Sacrini, 2018). Vale notar que a escrita desse livro decorre da aprovação em edital lançado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP e a Edusp em 2016 para a consolidação de uma série de livros didáticos voltados para o Ensino Superior.
- 8 Detalhamos aqui a ordem do ensino formal das técnicas nos cursos PLEA. Uma vez aprendidas as técnicas, são facilmente empregadas de modo simultâneo, e não é preciso primeiro escrever a ficha expressa para só então escrever a detalhada.
- 9 Para uma exposição básica da análise *informal* de argumentos, cf. Sacrini (2016).
- 10 Eis o link para os vídeos do curso: Disponível em: <[https://www.youtube.com/playlist?list=PLAudUnJeNg4vWJhEJ\\_da26C-QW5qiS7uZ](https://www.youtube.com/playlist?list=PLAudUnJeNg4vWJhEJ_da26C-QW5qiS7uZ)>.

## Referências

- AMBROSE, S.; BRIDGES, M. W.; LOVETT, M. C.; DIPIETRO, M.; NORMAN, M. K. *How learning works*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- ASSIS, J. A.; RINCK, F.; SILVA, J. Q. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? *Scripta*, Belo Horizonte, v.16, n.30, p.7-15, 2012.
- DE MARCO, V.; SACRINI, M. Breves considerações sobre o curso “Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades”. *Grad+*, v.1, n.1, p.91-4, 2016.
- HASSELHORN, M.; GOLD, A. *Pädagogische Psychologie*. 3.ed. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2013.
- HUSSERL, E. *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*. Trad. D. de Ferrer. São Paulo: Forense/GEN, 2012.
- KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- SACRINI, M. *Introdução à análise argumentativa*. Teoria e prática. São Paulo: Paulus, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e escrita de textos argumentativos*. São Paulo: Edusp, 2018 [no prelo].

*RESUMO* – O artigo apresenta o histórico e as principais características de uma disciplina de graduação com estrutura interdisciplinar – Práticas de leitura e escrita acadêmicas –, cujo projeto foi elaborado em 2014, vem sendo desenvolvido e ampliado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, desde 2015, com o en-

gajamento de crescente número de professores, alunos e monitores. Dado seu caráter inusual, a disciplina convoca seus participantes a um processo contínuo de avaliação, de reflexão e sucessivas transformações. Este texto destina-se a um balanço do “estado da questão”, pois a experiência coletiva acumulada ao longo de seis semestres permite, cremos, apontar o potencial inovador do projeto no que tange a dois dos constituintes centrais do processo de aprendizado formal, a saber, formas privilegiadas de interação entre corpo docente e discente e procedimentos de organização do conhecimento por parte dos estudantes.

*PALAVRAS-CHAVE:* Ensino e aprendizado, Humanidades, Leitura, Escrita, Fichamentos.

*ABSTRACT* – The article presents the history and main features of an interdisciplinary undergraduate course – Practices of Academic Reading and Writing – developed in 2014. It has been offered and expanded by FFLCH-USP since 2015, with a growing number of professors, assistants and students. The course requires an ongoing process of evaluation, reflection and successive transformations. This text provides an as is assessment, because we believe the collective experience from six semesters allows us to point to the innovative aspects of our project regarding two central elements of the process of formal learning: the privileged forms of interaction between professor and students and the ways students organize knowledge.

*KEYWORDS:* Teaching and learning, Humanities, Reading, Writing, Taking notes.

*Marcus Sacrini* é professor livre-docente do departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. @ – sacrini@usp.br

*Valéria De Marco* é professora titular do departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. @ – valmarco@usp.br

Recebido em 29.3.2018 e aceito em 18.4.2018.

<sup>1, II</sup> Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.