



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

ENSINO DE HUMANIDADES A PARTIR DO PROJETO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO NORTE DO BRASIL

*TEACHING HUMANITIES FROM THE ACADEMIC READING AND WRITING
PRACTICES PROJECT AT A PUBLIC UNIVERSITY IN NORTHERN BRAZIL*

Cleidson De Jesus Rocha¹
José Mauro Souza Uchôa²
Maria Aldecy Rodrigues De Lima³

Resumo

Este artigo aborda a experiência realizada no âmbito de um projeto de extensão desenvolvido no Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, intitulado “Prática de Leitura e Escrita Acadêmica – PLEA-Ufac”. O objetivo deste trabalho é demonstrar que a prática de leitura e escrita acadêmica, treinadas com recursos técnicos adequados, no caso, dois tipos de fichamento específicos – fichamento expresso e fichamento detalhado – pode gerar resultados satisfatórios aos alunos envolvidos. O PLEA constitui-se como um curso livre, com explícito caráter experimental, que visa instrumentalizar os alunos de graduação e de pós-graduação em técnicas de leitura e escrita acadêmica. O curso cumpriu a meta de instrumentalizar os alunos no registro sistemático das unidades temáticas por meio do fichamento expresso e da apreensão das funções ilocutórias, por meio do fichamento detalhado, habilitando os alunos a alcançarem a posição de intérprete do texto, avançando da projeção precipitada de certos preconceitos para uma visão da estrutura ilocutória efetivamente em vigor nos textos.

Palavras chave: Leitura e escrita acadêmica; Técnicas de leitura e escrita; Texto argumentativo.

¹ Universidade Federal do Acre.

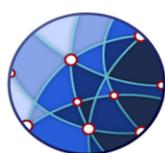
² Universidade Federal do Acre.

³ Universidade Federal do Acre.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1695-1715, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN
Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



Abstract

This article addresses the experience carried out within the scope of an extension project developed at campus Floresta of Universidade Federal do Acre, entitled “Academic Reading and Writing Practice – PLEA-Ufac”. The objective of this work is to demonstrate that the practice of academic reading and writing, trained with appropriate technical resources, in this case, two specific types of records – express records and detailed records – can generate satisfactory results for the students involved. PLEA is a free course, with an explicit experimental nature, which aims to equip undergraduate and postgraduate students in academic reading and writing techniques. The course achieved the goal of providing students with tools in the systematic recording of thematic units through express recording and the apprehension of illocutionary functions, through detailed recording, enabling students to reach the position of interpreter of the text, advancing from the hasty projection of certain prejudices for a vision of the illocutionary structure actually in force in the texts.

Keywords: Academic reading and writing; Reading and writing techniques; Argumentative text.

Introdução

O projeto Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas (PLEA), vem sendo desenvolvido, originalmente, por um grupo de professores e alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), desde o segundo semestre de 2015. Nasceu da percepção comum entre docentes de que havia necessidade, no âmbito institucional da FFLCH, de discutir e implementar proposta alternativa para enfrentar as dificuldades dos alunos em relação às práticas de leitura e escrita, especialmente daqueles alunos ingressantes.

No ano de 2019, o Prof. Cleidson Rocha, docente do Centro de Educação e Letras do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre (Ufac), que participava do Programa Pesquisador Colaborador da Faculdade de Filosofia da USP, deparou-se, nos corredores da FFLCH, com cartazes de um evento onde ocorreria uma palestra intitulada “Pensando a leitura acadêmica em Filosofia: considerações a partir da experiências do PLEA”, que seria ministrada pelos doutorandos Guilherme Grané Diniz e Victor Danilo Moraes, que atuavam como monitores do PLEA. A palestra viria abordar a problemática em torno de como se lê textos clássicos, um problema metodológico que se enfrenta desde a graduação até a pesquisa especializada. O debate ocasionado pela palestra girou em torno das formas que são empregadas no projeto PLEA.

Essa primeira aproximação do projeto PLEA, se prolongou na experiência de

acompanhar o desenvolvimento do curso, e, no retorno do Prof. Cleidson Rocha à Ufac, se intensificou na ideia de replicar o Projeto no âmbito do campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, com o apoio do Grupo da USP, que forneceu todo o material bibliográfico, os modelos de e-mail enviados aos alunos/cursistas e dos fichamentos elaborados pelo Prof. Marcus Sacrini⁴, além de apoio no esclarecimento da natureza e etapas do curso. De posse das informações e do material, recebido por e-mail em 26/10/2019, o Prof. Cleidson Rocha iniciou as tratativas com um grupo de professores do Centro de Educação e Letras⁵, visando a implementação do projeto no campus Floresta.

A proposta inicial, no encalço da experiência da USP, tinha dois eixos: a interdisciplinaridade e a leitura crítica. A primeira, por ser considerada indispensável para a formação em humanidades e a segunda, por ser uma habilidade necessária para a escrita de textos acadêmicos. Esses eixos se justificam pela ideia de que não é possível pensar em formação do espírito crítico sem levar os alunos a pensarem com autonomia, com vistas ao exercício pleno da cidadania.

A leitura de textos argumentativos é um dos pilares para a maturação do espírito crítico em cursos acadêmicos. Felizmente, na área de humanidades, existe um vasto legado teórico que constitui esta tradição, acessível, entre outros instrumentos, pela leitura. Contudo, a prática para uma leitura produtiva exige identificar métodos de trabalho adequados, pois para esse tipo de leitura, impõe-se a necessidade de suspensão temporária de julgamentos sobre o conteúdo lido. No que diz respeito a escrita acadêmica deve-se perseguir livrar-se da linguagem cúmplice, em geral comum, entre os frequentadores de um mesmo campo disciplinar. Apoiado nessas ideias fundantes, o PLEA-Ufac se propõe contribuir com o desenvolvimento de proficiência em trabalhos acadêmicos de alunos de graduação e de pós-graduação, tendo por base o caráter interdisciplinar das humanidades.

Para colocar a proposta em andamento, inscrevemos o projeto na plataforma de ações de extensão da Ufac, como forma de institucionalizar a iniciativa, pleiteando

⁴ Marcus Sacrini é professor livre-docente em regime integral no Depto. de Filosofia da Universidade de São Paulo e um dos idealizadores do Projeto Prática de Leitura e Escrita Acadêmica. Dedicou-se ao estudo de teoria argumentativa e sua aplicação no ensino. É de sua autoria a construção dos modelos de fichamento – expresso, detalhado e expandido -, empregados no Projeto Prática de Leitura e Escrita Acadêmica.

⁵ Da estruturação do projeto inicial participaram os seguintes docentes: Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha (Coordenador); Profa. Me. Ana Paula Gouveia do curso de Letras Inglês; Profa. Me. Simone Nieto Blanco do curso de Letras Espanhol e Profa. Me. Maria Arlete Costa Damasceno.

aval para o funcionamento da primeira turma experimental. Uma vez aprovado o projeto, abriu-se inscrição para alunos e monitores, que manifestaram seu interesse junto às coordenações de seus cursos de origem, preenchendo formulário físico. A primeira edição do projeto iniciou em 01/08/2019, com data de conclusão prevista para 28/04/2020, mas as atividades foram interrompidas, na sua forma presencial, pela pandemia da Covid19, que se alastrou a partir de fevereiro de 2020. Ocorre que o quadro pandêmico deu origem a um Decreto do Governo do Estado do Acre, que suspendeu as atividades escolares/acadêmicas e impôs medidas de afastamento social a partir do dia 17 de março de 2020. No compasso de espera de solução para a continuidade das ações, a Ufac ficou fechada até o mês de agosto de 2020, quando retornou a rotina, mas em formato *on-line*. A turma do PLEA-Ufac ficou suspensa, ainda por um tempo, até que se formasse juízo sobre a validade de seu retorno, de forma *on-line*. O atraso levou ao encerramento do curso para o dia 26 de junho de 2021.

A primeira turma do PLEA-Ufac foi formada por 35 alunos de Letras Português, 33 do curso de Pedagogia, 4 do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, 4 de Letras Espanhol, 3 de Letras Inglês, 1 de Enfermagem e 3 servidores técnicos, sendo 2 do Instituto Federal do Acre e 1 da Ufac, totalizando 80 participantes, com 3 professores envolvidos na organização e 1 coordenador geral. Esse quantitativo de alunos demonstra claramente a demanda por programas alternativos de formação em leitura e escrita acadêmica.⁶

As aulas aconteceram no bloco de Letras Inglês, no campus Floresta da Ufac, às terças-feiras, no horário das 8 às 11 horas. A organização espacial da sala em geral se dava com a formação de círculos. O professor, na primeira aula, explica, em linhas gerais, a natureza do texto em estudo e a tradição em que se inscreve, e, em alguns casos, comenta sobre a biografia e obra do autor, visando oferecer ao aluno informações importantes para sua leitura. Para a semana seguinte, os estudantes deveriam ler o texto em exame e realizar o fichamento, segundo o modelo demandado pelos monitores, que no primeiro momento era o do “fichamento expresso” e no segundo, o “fichamento detalhado”. Estas atividades seriam corrigidas pelos

⁶ A dissertação de mestrado de Ana Gláucia Pereira da Silva, intitulado *Práticas de leitura e escrita acadêmica de alunos do curso de licenciatura em letras/português do Campus Floresta/Ufac*, desenvolvida no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Ufac, aborda as dificuldades de leitura e escrita argumentativa de alunos da graduação e aponta as consequências desencadeadas pelas limitações da formação dessas habilidades.

monitores, que dedicam um tempo para comentar as tarefas desenvolvidas pelos alunos. O trabalho com os monitores incluía também a divisão da sala em pequenos grupos, cada um coordenado por um monitor, que orientaria os alunos a reconhecerem suas dificuldades na realização das atividades.

O primeiro módulo do curso teve como objetivo discutir a natureza da escrita acadêmica, destacando os aspectos técnicos que envolve, uma vez que estes não são imediatamente óbvios, destacando que a leitura destes textos, não é uma leitura qualquer. Embora os estudos atuais digam que hoje em dia se produza mais textos que em qualquer outro tempo⁷, isso não quer dizer que, ao fazer isso, se esteja treinando os componentes da escrita acadêmica, em particular da escrita argumentativa, que é a que interessa ao curso. O treino para a escrita acadêmica pressupõe uma tarefa preparatória, que é a leitura, prática bastante executada no âmbito universitário.

O presente artigo se constitui como um relato da experiência vivenciada no âmbito do projeto de extensão PLEA-Ufac, apresentando os procedimentos teóricos-metodológicos e as ações desenvolvidas nessa vivência. O objetivo deste trabalho é demonstrar que a prática de leitura e escrita acadêmica, treinadas com recursos técnicos adequados, no caso, dois tipos de fichamento específicos – fichamento expresso e fichamento detalhado – pode gerar resultados satisfatórios aos alunos envolvidos.

A pergunta que deu causa a elaboração deste relato é a seguinte: como um curso voltado à prática de leitura e escrita acadêmica, que tem protocolos específicos de registro do movimento argumentativo dos textos, pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita de estudantes universitários? O relato demonstra como foram registrados os fichamentos, e como se deu o processo de aproximação das técnicas de registro das leituras de dois textos trabalhados no curso. A ordem deste artigo está assim estruturada: inicialmente apresentamos o aporte teórico, seguido dos encaminhamentos metodológicos, dos resultados e discussões e por fim,

⁷ Ney Willians Salgado Mazzaro, em sua dissertação de mestrado, intitulada *As marcas dos novos letramentos em uma escola de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul/AC: da itinerância dos discursos escritos às práticas sociais*, desenvolvida no Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade (2018), discute que o advento da utilização das ferramentas digitais pela grande maioria dos alunos e as várias formas como estão sendo incorporadas às vivências do cotidiano sustentam as preocupações com um novo tempo de comunicação e escrita até então desconhecido nas produções textuais, com ampla produção em diferentes meios e equipamentos. Segundo o pesquisador, hoje se escreve e se lê mais do que antigamente.

trazemos as considerações finais e referências.

Aporte teórico

O projeto PLEA da USP se sustenta na prerrogativa de que “a escrita é um fenômeno psicossocial complexo, enraizado nas etapas básicas da alfabetização e exercido com diferentes funções em contextos sociais variados” (Sacchini, 2020, p. 255). Não é, portanto, dispositivo que se apresente espontaneamente aos indivíduos, pois não se trata de um dom natural, destinado a algumas pessoas iluminadas. Assim, as facilidades para escrever bem, são, em geral, sinal de um longo processo de contatos com a linguagem escrita, “ao longo do qual o escritor assimilou sofisticados padrões de expressão literária” (Sacchini, 2020, 256).

No processo de formação do escritor, incrusta-se como necessário, o treino regular de estratégias de leitura, que contribuem para superar concepções simplificadoras das dificuldades dos estudantes, em desenvolverem a contento as atividades acadêmicas. Nesse sentido, a leitura está sujeita a constantes aperfeiçoamentos e a exercícios bastante especializados, como a técnica dos fichamentos, que são procedimentos metodológicos para o completo domínio dos recursos textuais. Trata-se de entender que a leitura argumentativa está intimamente ligada à leitura abrangente. Assim, ao praticar exercícios como os fichamentos, o leitor já reúne boa quantidade de material escrito, como elementos de consulta particular. Estes são meios privados de sedimentar o conhecimento, mas que contribuem para o desenvolvimento e sedimentação de várias habilidades para a construção de diferentes tipos de textos, tais como: nomear operações ilocutórias, sintetizar trechos, reconstruir argumentos, esboçar críticas etc. A realização esmerada da leitura abrangente implica certo desenvolvimento da expressividade escrita.

As práticas pedagógicas atuais ainda não se desvencilharam totalmente da visão de que ensinar significa disseminar o conteúdo temático nas aulas, para que os alunos os registrem. Este tipo de visão leva alguns professores a tomarem por foco das aulas, as tratativas de temas determinados, sem questionar se os estudantes dominam as técnicas de abordagem e sedimentação adequadas para a inteligibilidade dos conteúdos. Muitas vezes os professores supõem que se os estudantes chegaram à universidade, é porque já dominam as habilidades necessárias para enfrentar o regime de estudos acadêmicos, o que nem sempre é verdade, tanto no estrato das

peças que enfrentam as insuficiências da escola pública, quanto daquelas de camadas mais abastadas. Ou seja, as principais dificuldades no manejo do texto teórico da área de humanidades parecem decorrer da carência de domínio do caráter técnico de atividades como leitura e escrita, pois quase sempre, os textos teóricos são complexos e envolvem conceitos, que nem sempre são imediatamente óbvios, além da forma de apresentação dos argumentos, que nem sempre é clara.

Por outro lado, as dificuldades oriundas da educação básica, não se mostram suficientes para dar conta das especificidades da leitura e escrita acadêmica, o que justifica projetos suplementares de formação dessas habilidades, uma vez que os esquemas habituais de compreensão e expressão, sedimentados no Ensino Médio, podem ser insuficientes para lidar com a complexidade dos textos teóricos essenciais aos cursos superiores.

A marca da discursividade argumentativa, contudo, é a intertextualidade. Isso quer dizer que os temas argumentativos raramente são invenções individuais, pois são desenvolvidos em tradições textuais, que devem ser retomadas pela leitura. Normalmente os temas sobre o que se argumenta decorrem de uma contribuição de vários autores, registrados em vários textos, no decorrer de décadas, formando tradições do pensamento, no interior do qual as questões são pensadas. Os temas são, assim, desenvolvidos paulatinamente em contextos teóricos que vão formando o corpo de uma certa disciplina, um certo campo disciplinar, forjando certas regras interiores. Dessa maneira, escrever academicamente, implica conhecer essa tradição, por meio da leitura.

Isso posto, desmistifica-se a ideia de que escrever é um dom, destinado a gênios, que por inspiração começam a escrever coisas maravilhosas sozinhos. Ao contrário dessa percepção enganosa, escrever implica reativar, ao menos em parte, o sentido já construído do tema em vista, o que supõe a leitura de temas inseridos em tradições intelectuais. Relativamente aos temas das humanidades, percebe-se um fio histórico-conceitual, que perpassa os argumentos na tessitura do texto.

Além do aspecto da interdisciplinaridade, um outro ponto merece destaque na leitura e escrita: escrever supõe boa leitura, ou seja, a adoção de certos aspectos técnicos. Isso significa que para se ler bem, supõe-se paralelamente, o exercitar-se na escrita, ou seja, lê bem já é, em certa medida, escrever. Dessa maneira, a proposta do PLEA-Ufac é produzir fichamento das leituras, realizando assim, os registros do que se lê. Isso sedimenta o movimento argumentativo dos textos, que em geral são

complexos, e por isso, o sentido não é imediato, precisando de um movimento técnico para fixar seu sentido. Escrever fichas é prospectar os modos como a argumentação avança. Deve-se considerar, na leitura acadêmica, que todas as notas, fichas, marcas, riscos, são formas de registros que cumprem a função de fixar e consolidar a compreensão do que é lido.

Encaminhamentos metodológicos

Em linhas gerais, a comissão e coordenação do curso, acatando a sugestão bibliográfica disponibilizada pelo grupo da USP, disponibilizou o conjunto dos textos em versão digital, sendo estes, ligados às áreas de formação dos alunos, obedecendo a diferentes gradações de complexidades. Para cada texto, o curso contou com quatro momentos diferentes sendo: 1º) exposição contextual da produção do texto/autor (por um professor/a); 2º) leitura e produção do(s) fichamento (exercício mediado pelo monitor/a); 3º) correção do fichamento (feito pelo monitor e professor); 4º) aula expositiva sobre o(s) texto(s) trabalhado.

A execução do curso deu centralidade à atuação dos monitores durante as aulas, favorecendo formas de interação em que os estudantes exerceram e aperfeiçoaram gradativamente, suas habilidades analíticas, com a ajuda de estudantes mais experientes, que contribuíram com os modos pelos quais os cursistas organizaram os conteúdos dos textos lidos. A lógica das monitorias é promover uma inversão da perspectiva didática centrada no professor. Trata-se de exercitar explicitamente a técnica dos fichamentos, organizados em modelos específicos para cada finalidade da leitura. São assim, trabalhados 3 tipos de fichamento: 1) Fichamento expresso (Quadro 1); Fichamento detalhado (Quadro 2) e Fichamento expandido (Quadro 3). Abaixo descrevemos a forma de organização de cada um deles, segundo propõe Sacrini e De Marco (2018).

De posse dessa estrutura, os alunos poderiam produzir textos, como resenha, trabalhos dissertativos e outros gêneros, ou mesmo ter material de apoio para sustentação oral sobre o texto lido. Já o exercício do fichamento detalhado (Quadro 2), contribui para nortear a maturidade intelectual nos alunos, pois aciona algumas condições fundamentais no processo de aprendizagem, tais como foco, memória, inventividade expressiva e criatividade.

Quadro 1: Fichamento expresso: construção da ficha**1ª etapa: Leitura do texto**

1.1 Numeram-se todos os parágrafos do texto

1.2 Lê-se o texto buscando reunir ou separar os parágrafos em blocos temáticos. Recursos gráficos aplicados diretamente ao texto são úteis: sublinhas, traços para divisão, símbolos, notas

2ª etapa: Escrita da ficha

2.1 Atribui-se um título para cada parte encontrada durante a leitura, tentando exprimir a principal tarefa lógico-conceitual ali cumprida.

Fonte: Sacrini e De Marco (2018)

Quadro 2: Fichamento detalhado: Construção da ficha**2ª. Etapa: Escrevendo as fichas**

2.1 Sugerir divisões das partes (e subpartes) do texto conforme as tarefas reconhecidas na leitura. Atribuir títulos às partes discernidas.

2.2 Reconstruir sinteticamente as partes com ênfase na exibição das tarefas cumpridas (exs.: o autor “constata...”, “defende...”, “exemplifica...”, “objeta...”, “complementa...”, “retoma...”, “define...”, “distingue...”, etc.). Resumir o conteúdo no interior de um esquema que revela os passos lógicos que compõem o movimento expositivo global. Assim, o conteúdo não é simplesmente repetido, mas remetido às etapas lógico-conceituais constituintes da exposição.

2.3 Espera-se uma reconstrução *linear* do desenvolvimento narrativo do texto segundo o cumprimento das tarefas expositivas de cada uma das suas partes.

Fonte: Sacrini e De Marco (2018)

Quadro 3: Fichamento expandido: Construção da ficha

Em um fichamento expandido, acrescenta-se à exibição da estrutura expositiva do texto analisado uma reconstrução narrativa em torno de três articuladores lógicos: problema/tese/argumentação. Essa reconstrução guia-se por três perguntas básicas, em que esses articuladores orientam o leitor a formular uma interpretação abrangente do sentido do texto:

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

Fonte: Sacrini e De Marco (2018)

Nesse momento, o leitor passa a alcançar a posição de intérprete do que está lendo, pois é comum em certas partes do texto, pairar uma certa indeterminação do sentido, que exige do leitor, uma tomada de posição frente ao que não está claro, nem que seja para identificar dificuldades conceituais que ainda não consegue resolver. Já o modelo de fichamento expandido, apresentado no Quadro 3, não é objeto de estudo desse artigo.

Esclarecemos que para efeito do registro da experiência aqui exposta, apresentamos os somente os dois primeiros tipos de fichamento (Quadro 1 e Quadro 2), exemplificando como foi realizado o exercício e seu resultado prático.

Resultados e Discussão

Considerando esses fundamentos, o primeiro texto apresentado na primeira edição do PLEA-Ufac foi *Experiência e Pobreza*, de Walter Benjamin⁸. Após a aula inicial que situou o lugar de Walter Benjamin na tradição da Escola de Frankfurt, discutindo aspectos biográficos e epistemológicos pertinentes à leitura proposta, passou-se ao exercício do fichamento expresso (Quadro 1), o primeiro e mais simples modelo de trabalho com o texto. As estruturas dos fichamentos aprestam-se em duas formas distintas, como nas figuras abaixo:

Quadro 4: Fichamento expresso

<p>Texto: XXX</p> <p>1ª parte: ... [Título dado pelo aluno] (§§ 1-5) [a quais parágrafos do texto a divisão corresponde]</p> <p>Neste trecho, o autor... [acrescenta-se pequeno resumo do trecho]</p> <p>2ª parte: ... [Título dado pelo aluno] (§§ 6-8)</p> <p>Neste trecho...</p>

Fonte: Sacrini e De Marco (2018)

Quadro 5: Fichamento detalhado

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

Fonte: Sacrini e De Marco (2018)

1. FICHAMENTO EXPRESSO: Uma primeira experiência de leitura e escrita argumentativa a partir do texto “Experiência e Pobreza”, de Walter Benjamin

O exercício do fichamento expresso inicia com a contagem dos parágrafos e/ou partes do texto. No caso de “Experiência e Pobreza”, de Walter Benjamin, verifica-se que o texto se compõe de 9 parágrafos, distribuídos das páginas 114 a

⁸ BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In: BENJAMIM, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

119, (Editora Brasiliense, 1987). O conteúdo do texto foi dividido em 8 unidades temáticas, como demonstramos abaixo:

Unidade Temática 1 (§ 1)

- 1.1. Inicia com parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos;
- 1.2. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro;
- 1.3. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região;
- 1.4. Concluem que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho;
- 1.5. A experiência sempre fora comunicada aos jovens;
- 1.6. O que foi feito de tudo isso?

Unidade Temática 2 (§2)

- 2.1. As ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história;
- 2.2. Observa-se que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos;
- 2.3. O fenômeno não é estranho;
- 2.4. Num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano.

Unidade Temática 3 (§ 3)

- 3.1. Uma nova forma de miséria surgiu com o monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem;
- 3.2. Verifica-se uma angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre, ou melhor, *sobre* as pessoas [...] é o reverso dessa miséria;
- 3.3. Não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização;
- 3.4. Na Renascença, embora terrível e caótica, tantos depositam suas esperanças;
- 3.5. Nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval;
- 3.6. Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?
- 3.7. Hoje em dia é uma prova de honradez confessar nossa pobreza;
- 3.8. Essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade.
- 3.9. Surge assim uma nova barbárie.

Unidade Temática 4 (§ 4)

- 4.1. Barbárie? [...] Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda;

4.2. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis;

4.2.1. Descartes, que baseou sua filosofia numa única certeza — penso, logo existo — e dela partiu;

4.2.3. Os artistas tinham em mente essa mesma preocupação de começar do princípio;

4.2.3.1 Klee se inspirava nos engenheiros.

4.3. [...] Obedecem ao que está dentro e não à interioridade: é por isso que elas são bárbaras;

4.3. [...] Obedece ao que está dentro. Ao que está dentro, e não à interioridade: é por isso que elas são bárbaras.

Unidade temática 5 (§ 5)

5.1. Melhores cabeças já começaram a ajustar-se a essas coisas. Sua característica é uma desilusão radical com o século e ao mesmo tempo uma total fidelidade a esse século;

5.2. Tanto um pintor complexo como Paul Klee quanto um arquiteto programático como Loos rejeitam a imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época;

5.3. [Adolf Loos, Paul Klee, Paul Scheerbart] Essas criaturas também falam uma língua inteiramente nova. Decisiva, nessa linguagem, é a dimensão arbitrária e construtiva, em contraste com a dimensão orgânica [...] tal linguagem recusa qualquer semelhança com o humano, princípio fundamental do humanismo: [...] nomes "desumanizados";

5.4. Nenhuma renovação técnica da língua, mas sua mobilização a serviço da luta ou do trabalho e, em todo caso, a serviço da transformação da realidade, e não da sua descrição.

Unidade temática 6 (§ 6)

6.1. Scheerbart [...] atribui a maior importância à tarefa de hospedar sua "gente", e os concidadãos, modelados à sua imagem, em acomodações adequadas à sua condição social, em casas de vidro, ajustáveis e móveis, tais como as construídas, no meio tempo, por Loos e Le Corbusier;

6.2. O vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério. E também o inimigo da propriedade;

6.3. Será que homens como Scheerbart sonham com edifícios de vidro, porque professam uma nova pobreza?

6.4. Se entrarmos num quarto burguês dos anos oitenta, apesar de todo o "aconchego" que ele irradia, talvez a impressão mais forte que ele produz se exprima na frase: "Não tens nada a fazer aqui". Não temos nada a fazer ali porque não há nesse espaço um único ponto em que seu habitante não tivesse deixado seus vestígios;

6.5. "Apaguem os rastros!", diz o estribilho do primeiro poema da *Cartilha para os cidadãos*, de Brecht. Essa atitude é a oposta da que é determinada pelo hábito, num salão burguês;

6.6. Scheerbart com seu vidro e pelo *Bauhaus* com seu aço: eles criaram espaços em que é difícil deixar rastros.

Unidade Temática 7 (§ 7)

7.1. Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso.

7.2. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles "devoraram" tudo, a "cultura" e os "homens", e ficaram saciados e exaustos.

7.3. Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças;

7.4. A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles;

7.5. A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga.

Unidade Temática 8 (§ 8)

8.1. Ficamos pobres: [...] recebermos em troca a moeda miúda do "atual";

8.2. A tenacidade é hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não são mais humanos que os outros; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido;

8.3. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo.

O primeiro módulo do curso funcionou como uma etapa de adaptação dos monitores, professores e, principalmente, dos alunos com a estrutura do fichamento proposto. O manuseio sistemático do material, desde a contagem dos parágrafos – primeira recomendação - até a formação das “unidades temáticas”, visava a identificação dos blocos argumentativos ali presentes. Uma percepção geral do grupo foi de que o texto trabalhado reunia complexidades, que desencadeavam dificuldades de entendimento. Essas impressões foram avaliadas como decorrentes da falta de costume com a leitura de textos teóricos. Isso posto, achou-se por bem realizar-se a leitura do texto e a construção do exercício do *fichamento expesso* fosse realizado coletivamente. Destaque-se que neste texto, composto por 9 parágrafos e 6 páginas, as dimensões do texto permitiam a realização do exercício em sala de aula. Assim, o texto *Experiência e Pobreza* (Benjamin, 1987) foi sendo projetado e lido, e os participantes iam apontando as principais ideias e formando os blocos temáticos. Nas

partes em que o autor menciona obras artísticas – duas situações – percebeu-se uma certa perplexidade dos participantes, por não conhecerem nem os artistas nem as obras mencionadas. Assim, achou-se por bem pesquisar na internet imagens dos quadros referidos, para uma visão preliminar sobre a natureza da argumentação a respeito dessas obras. Ao final, o fichamento ficou com 8 partes, e subdivisões, o que indica que foram encontrados 8 blocos temáticos, e reunidos os principais argumentos sobre esses temas.

2. FICHAMENTO DETALHADO: Uma segunda experiência de leitura e escrita a partir do texto “A condição humana”, de Hannah Arendt

No lastro dos procedimentos realizados no *fichamento expresso* do texto *Experiência e Pobreza*, de Walter Benjamin, iniciamos o exercício de *fichamento detalhado* de *A condição humana*⁹, parte 1, de Hannah Arendt, com a contagem e organização das unidades temáticas, verificando que o texto se compõe de 19 páginas, iniciando-se com o Prólogo (página 9 a 14), seguido do título Capítulo 1 – A condição humana (páginas 15 a 20); 1. A *victa activa* e a condição humana (páginas 21 a 20); 2. A expressão *vita activa* (páginas 20 a 26); 3. Eternidade *versus* Imortalidade (páginas 26 a 30) A edição utilizada foi publicada pela Editora Forense Universitária (2007). O conteúdo do texto foi dividido em 9 unidades temáticas, como demonstramos abaixo:

1. Atividades fundamentais e condições básicas da vida humana: o labor, o trabalho, a ação. [Título dado pelo aluno]

(§§ 1-4) [a quais parágrafos do texto a divisão corresponde]

Neste trecho, a autora... [se possível, acrescenta-se pequeno resumo do trecho] discorre brevemente sobre a natureza de cada uma das atividades próprias da *vita activa*, sendo: que **o labor** diz respeito a um processo biológico executado pelo corpo vivo; que **o trabalho** é uma atividade que produz um mundo “artificial” de coisas, que se destinam a transcender todas as vidas individuais e que **a ação** é a atividade exercida entre “homens”, correspondente à pluralidade da condição humana.

2. Condições mais gerais e condicionantes da existência humana [Título dado pelo aluno] (§§ 5-6)

Neste trecho a autora sustenta que cada uma das três atividades fundamentais da *victa activa* cumprem um papel

⁹ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 2007.

específico, cada uma delas se configurando como condicionante para a vida humana. Assim, o labor “assegura a vida da espécie” (p. 16); “o trabalho [...] empresta permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano” (p. 16) e a ação funda e preserva “os corpos políticos” (p. 16): cria a história.

No § 5, a autora argumenta que tudo que adentra o mundo humano passa a ser condição de sua existência: as coisas criadas pelos homens possuem a mesma força condicionante que aquelas condições naturais que o homem herda. A existência humana seria impossível sem as coisas.

Nos §§ 6 e 8 a autora faz a distinção entre condição humana e natureza humana, argumentando que a primeira é aquilo que resulta do labor, trabalho e ação, enquanto a segunda, é imponderável, já que o homem é um ser em construção, e as condicionalidades que lhe fazem tal, podem ser produzidas pelo próprio homem.

No § 7, recolocando a questão da natureza humana em Agostinho, a autora afirma que o homem não é capaz de autodeterminar sua essência ou natureza, pois as formas de cognição humana não conseguem responder “quem somos nós”. As tentativas de definir a natureza do homem levam facilmente a uma ideia que nos parece definitivamente sobre-humana.

No § 8 a autora manifesta a posição da filosofia, que pressupõe total liberdade do espírito humano quanto à aceitação e adaptação às condicionalidades: “podemos dizer hoje que não somos meras criaturas terrenas. A ciência moderna tratou a natureza terrena “de um ponto arquimediano, olhando para fora da terra”. (p. 20)

3. Itinerário da expressão *vita activa*: § 1-3 (p. 20)

No § 1º a autora defende que a expressão *vita activa* é tão velha quanto a nossa tradição do pensamento político, sendo “produto de uma constelação histórica específica, que foi o julgamento de Sócrates e o conflito entre o filósofo e a polis” (p. 20) e prossegue até Karl Marx. A expressão *vita activa* “reflete seu significado original: “uma vida dedicada aos assuntos públicos e políticos” (p. 20).

No § 2, a autora apresenta três distinções aristotélicas sobre modos de vida (*bioi*) que os homens podiam escolher (...) sem nenhuma dependência das necessidades da vida (...), sendo elas: a) ocupar-se do belo, isto é, de coisas que não eram necessárias nem meramente úteis vida voltada para os prazeres do corpo; b) a vida dedicada aos assuntos da polis, na qual a excelência produz belos feitos; c) a vida do filósofo, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas.

No § 3 a autora demonstra a diferença entre o emprego aristotélico e o posterior emprego medieval da expressão “*bios politikos*”: a) Com esta expressão Aristóteles denota explicitamente a esfera dos assuntos humanos, com ênfase na ação, práxis: “nem o labor nem o trabalho eram tidos como suficientemente dignos para construir um modo de vida autônomo” (p. 21) uma vez “que serviam e produziam o que era necessário e útil, não podendo ser livres e independentes das

necessidades e privações humanas” (p. 21); b) A noção de *bios politikos* leva em conta “o conceito grego de polis” (p. 21) que é “um forma de organização politicamente especial e livremente escolhida, bem mais que mera forma de ação necessária para manter os homens unidos e ordeiros” (p. 21).

4. Novo sentido para a expressão *vita activa*: efeito do desaparecimento da antiga cidade-estado – (§§ 4-6)

No § 4 a autora argumenta que com o desaparecimento da antiga cidade-estado a expressão *vita activa* perdeu seu significado especificamente político e passou a denotar todo tipo de engajamento ativo nas coisas do mundo. A ação passa a ser vista como necessidade. Assim sendo, a *victa contemplativa* (a *bios theoretikos*) passa a ser vista como único modo de vida verdadeiramente livre.

No § 5 vemos que a superioridade da contemplação advém, não do cristianismo, mas do platonismo: superior discernimento do filósofo para com as coisas da polis. Liberdade em relação às necessidades da vida. À liberdade em relação às necessidades da vida, os filósofos medievais acrescentaram a cessação de toda atividade política, para ter tempo para a contemplação.

5. Outros sentidos para a expressão *vita activa* (§§ 6-8)

No § 6 a autora dilata o sentido da expressão *vita activa*, tomando-a como “absoluta quietude da contemplação”, “ocupação”, “desassossego”: *askholia* grega. Já desde Aristóteles a distinção entre “quietude” e “ocupação”: a abstinência de movimento físico externo (...) é mais decisiva que a distinção entre modos de vida político e teórico. Todo movimento deve cessar diante da verdade: quietude. (p. 23)

No § 7 vemos que a expressão *vita activa* carrega sempre a conotação negativa de “inquietação”. O primado da contemplação sobre a atividade baseia-se na convicção de que nenhum trabalho de mãos humanas pode igualar, em beleza, a verdade do cosmos físico. Essa beleza só se revela no repouso dos movimentos humanos.

No § 8 verificamos que a “limitada dignidade” da expressão ideia de *vita activa* deriva do fato de que o cristianismo, com a sua crença num outro mundo cujas alegrias se prenunciam nos deleites da contemplação, conferiu sanção religiosa ao rebaixamento da *vita activa* à sua posição subalterna e secundária” (p. 24)

6. Uso da expressão *vita activa* em conflito com a tradição (§§ 9-10)

No § 9 a autora argumenta que “o enorme valor da contemplação na hierarquia tradicional obscureceu as diferenças e manifestações no âmbito da própria *victa activa* e que, a despeito das aparências, esta condição não foi essencialmente alterada pela modernidade.

O § 10 finaliza a segunda parte, com a autora afirmando que se a estrutura conceitual moderna obedece a uma ordem hierárquica em que a contemplação tem prioridade simplesmente pelo peso da tradição que sempre a considerou

superior.

7. Dois tipos de engajamento nas coisas do mundo (§§ 1)

No § 1 a autora posiciona as duas formas de preocupações humanas: a) as várias formas de engajamento ativo nas coisas do mundo e b) o pensamento puro, que culmina na contemplação. Esta dualidade existe desde a ascendência do pensamento político, com Sócrates. Contudo, para frustração do pensamento político, percebeu-se que a esfera política não propiciava necessariamente as atividades superiores do homem.

8. Imortalidade e o afastamento da *victa activa*

No § 2 e 3 a autora ilustra o que significa imortalidade e eternidade, sendo a imortalidade a “continuidade no tempo, vida sem morte”, tal como os deuses do Olimpo grego. Os gregos experimentaram uma vivência entre os deuses imortais, que juntos, circundavam as vidas individuais dos homens mortais. A mortalidade tornou-se o emblema dos homens mortais. A tarefa e grandeza dos mortais está em sua capacidade de produzir coisas – obras e feitos e palavras -, inclusive feitos imortais, vestígios imorredouros, traçando a sua natureza divina e provando a sua condição de seres humanos: aqueles que são “os melhores (os *aristoi*), que constantemente provam ser os melhores (*aristeuein*) [...] e que ‘preferem a fama imortal às coisas mortais’, são realmente humanos”. (p. 28).

Nos § 4 e 5 a autora registra que foi Platão quem primeiro estabeleceu a preocupação com a contradição entre o mundo terreno e o mundo eterno, sendo, para ele, incompatível com a vida do filósofo o apego à vida mortal: a experiência do eterno é a missão do filósofo, mas só pode ocorrer fora da esfera dos negócios humanos e fora da pluralidade dos homens: “se morrer é o mesmo que ‘deixar de estar entre os homens’, a experiência do eterno é uma espécie de morte [...]”. (p. 29). Na idade média, era esse afastamento que separa a *vida contemplativa* da *vida activa*.

9. *Theoria* ou contemplação é a pauta dos filósofos

Finalizando a 3ª parte, no § 6 a autora conclui que a *theoria* ou contemplação “é a designação dada à experiência do eterno” (p. 29). A descoberta do eterno se origina na desconfiança dos filósofos de que a *pólis* não é território da imortalidade. A preocupação com a imortalidade não vai ser executada pelos filósofos, mas pelos teólogos: transformação da *vita activa* e do *bios politikos* em sérvios da contemplação.

O segundo exercício de leitura e escrita acadêmica realizado no curso PLEA-Ufac progrediu para uma nova tarefa acrescentada à ficha, tornando-a, assim, mais complexa, pois trata-se agora, de explicitar as tarefas lógico-conceituais realizadas no interior de cada parte. O exercício buscou alcançar um entendimento detalhado de como o sentido do texto foi sendo, paulatinamente, construído, a partir do

cumprimento de sucessivas tarefas cumpridas pelo autor. Por tarefas, entendemos as ações ilocutórias que vão sendo cumpridas ao longo do texto. Por exemplo: entre os parágrafos 1 e 4 do texto, afirmou-se: *Neste trecho, a autora discorre brevemente sobre a natureza de cada uma das atividades próprias da vita activa [...]*; dos parágrafos 5 e 6, é possível dizer: *Neste trecho a autora sustenta que cada uma das três atividades fundamentais da vita activa cumprem um papel específico [...]*; sobre o parágrafo 7, foi possível dizer: *No § 7, recolocando a questão da natureza humana em Agostinho, a autora afirma que o homem não é capaz de autodeterminar sua essência ou natureza, etc.*

No fichamento detalhado acima demonstrado, foi possível elencar as ações ilocutórias cumpridas, mas é interessante ressaltar que nem sempre esses atos linguísticos são anunciados claramente, pois nem sempre o autor nomeia qual tarefa lógica realiza a cada ponto do seu trabalho. Contudo, para bem entender como um texto argumentativo se desenvolve é necessário reconhecer tais atos expressivos, para evitar que se distorça a compreensão do argumento.

Após o exercício, pode-se perceber que nem sempre os estudantes conseguiram enumerar as funções ilocutórias do texto lido, mas que, pouco a pouco, foram compreendendo a diferença entre a face explícita do texto e as operações lógicas implícitas utilizadas para organizá-lo. No exercício, o conteúdo de cada parágrafo foi sintetizado a partir das funções ilocutórias que lhe deram origem, compondo-se um material que pode ser retomado pelos alunos na construção de seus trabalhos acadêmicos.

Destaque-se que a realização do exercício, sinaliza o rompimento com um hábito muito comum entre os alunos, que se servem de formas ilocutórias genéricas, que nem sempre captam a especificidade das intenções contidas no texto. Verifica-se o uso de expressões como: “o autor *diz* que...; o autor argumenta que...; mais adiante, diz ainda que...; e por fim, o autor conclui que... O costume de tratar o texto lido com esse tipo de limitação, começou a ser modificado com a captação das expressões ilocutórias empregadas, como se verifica no exercício acima, onde pudemos verificar pelo menos 14 tarefas ilocutórias identificadas no fichamento, como seguem no Quadro 6, logo abaixo:

Quadro 6: Funções ilocutórias encontradas

Autora	Ação ilocutória	UNIDADE TEMÁTICA
A autora	discorre brevemente	§ 1-4 (1ª parte)
A autora	sustenta que	§ 5 a 6 (2ª parte)
A autora	argumenta que	§ 5 (2ª parte)
A autora	faz a distinção entre	§ 6-8 (2ª parte)
A autora	afirma que	§ 7 (2ª parte)
A autora	manifesta a posição da filosofia	§ 8 (2ª parte)
A autora	apresenta três distinções...	§ 2 (3ª parte)
A autora	demonstra que	§ 3 (3ª parte)
A autora	argumenta que	§ 4 (4ª parte)
A autora	dilata o sentido da expressão <i>vita activa</i> ...	§ 6º (5ª parte)
A autora	argumenta que	§ 9 (6ª parte)
A autora	posiciona as duas formas de preocupação humana	§ 5 (7ª parte)
A autora	ilustra que	§ 2 e 3 (8ª parte)
Autora	conclui que...	§ 6 (9ª parte)

Fonte: Os autores

A identificação das dúvidas formais e/ou conceituais é sempre importante no trabalho dialógico de captação de sentidos, pois elas pautam discussões e sessões de esclarecimento coletivo, em uma turma de alunos. Além disso, quando se busca subdividir um texto detalhadamente, é muito mais simples identificar, durante as discussões, as dificuldades presentes em certas passagens, diferentemente de quando se lê sem nenhuma técnica. Além disso, outro ponto positivo do exercício de fichamento detalhado é garantir que o estudante avance da projeção precipitada de certos preconceitos para uma visão da linha argumentativa efetivamente em vigor nos textos. Isso evita que um leitor, antes mesmo de debruçar-se sobre a leitura sistemática de um texto, já tome posição valorativa em relação a ele.

Considerações finais

Os processos de formação em ciências humanas, segundo a tradição mais comum, são sustentados pela leitura de textos, responsável pela promoção da maturação intelectual e do espírito crítico, quando exercida como prática regular e sob certa organização metodológica. A leitura para a formação humanística, é a principal ferramenta que possibilita a escrita eficiente, especialmente para as funções acadêmicas

As atividades do projeto PLEA-Ufac se sustentam na construção de técnicas de estudo específicas para enfrentar as dificuldades dos objetos típicos das Humanidades, partindo de uma *inversão* da perspectiva didática, voltada comumente

aos conteúdos transmitidos, assumindo o enfrentamento do debate sobre procedimentos metodológicos que permitam uma apreensão inteligível dos conteúdos. Trata-se de exercitar experimentalmente técnicas básicas (sem supor que os estudantes já as dominam) no trabalho com os principais objetos de estudo da formação em Humanidades, a saber, os textos teóricos ou argumentativos.

Nos cursos PLEA-Ufac, empregamos 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* da de estrutura expositiva, objetivando justamente recuperar o sentido global da exposição, ao tornar explícita a ordenação lógica das “tarefas” de que o texto se compõe.

O objetivo central deste relato era apresentar a estrutura de funcionamento da ação, demonstrando como os protocolos executados para a leitura e escrita podem gerar resultados satisfatórios aos alunos envolvidos. A demonstração girou em torno de dois modelos de fichamento: o *fichamento expresso* – que se ocupa de identificar os blocos temáticos do texto lido, atribuindo-se, também, um título para cada parte encontrada durante a leitura, exprimindo a principal tarefa lógico-conceitual ali cumprida. Essa etapa do curso foi realizada com a leitura e fichamento do texto *Experiência e Pobreza*, de Walter Benjamin; o fichamento detalhado, cuja ficha se organiza em torno de demonstrar as divisões das partes e subpartes do texto, conforme as tarefas reconhecidas na leitura. O *fichamento detalhado* visa reconstruir sinteticamente as partes, com ênfase na exibição das tarefas cumpridas. Essa parte do curso foi cumprida com a leitura e fichamento do texto *A condição humana, parte 1*, de Hannah Arendt.

Nos exercícios praticados no curso PLEA-Ufac, e aqui relatado com o resultado de dois modelos de fichamento foi possível compreender que a produção das fichas é um recurso básico, acessível e produtivo para a formação de quem pretende ler e escrever academicamente. Sem a pretensão de substituir outros métodos de aprendizagem ativa, o Projeto PLEA-Ufac tem funcionado como uma

estratégia eficiente na complementação institucional da formação graduada e pós-graduada no Vale do Juruá.

Referências

BECKER, H. S. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2015.

CAIXETA, S. P. **Sofrimento psíquico em estudantes universitários: um estudo exploratório**. Dissertação (mestrado). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2011.

CRUZ, R. **Bloqueio da Escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido**. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZZARO, N. W. S. **As marcas dos novos letramentos em uma escola de Ensino Médio de Cruzeiro do Sul/AC: da itinerância dos discursos escritos às práticas sociais**. [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. Universidade Federal do Acre. Rio Branco-Ac, 2018.

NASCIMENTO, R. C. “Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário brasileiro atual?” In: **Psicologia & Sociedade**, nº 30, 2018.

ROCHA, C. de J. “A produção da pesquisa científica inicial”. In: UCHOA, J. M. S.; BEZERRA, M. I. S. (Orgs). **Caminhos Investigativos**. Curitiba-PR: Ed. CRV, 2017.

SACRINI, Marcus. **Leitura e Escrita de Textos Argumentativos**. São Paulo. Ed. EDUSP, 2020.

SACRINI, Marcus. **Introdução à análise argumentativa: teoria e prática**. São Paulo. 2016.

SACRINI, Marcus e DE MARCO, Valéria. **Reflexões sobre o aprendizado formal em Humanidades com base no projeto “Práticas d leitura e escrita acadêmicas”**. Revista Estudos Avançados 32 (93). p. 43-62, 2018.