

Livros e Bibliotecas: encontros (in)dispensáveis no processo de aprendizagem?¹

Madalena Alarcão²

RESUMO

O presente artigo foca-se na importância dos livros, e de uma leitura reflexiva, no processo de aprendizagem e na qualidade da formação do estudante universitário.

Interroga-se sobre como pode a Universidade estimular caminhos de aprendizagem em que os estudantes sentem necessidade de ler livros e de frequentar bibliotecas. Se os docentes podem, nesta matéria, ser importantes modeladores do comportamento dos estudantes, também os bibliotecários, enquanto “curadores de informação” e “conselheiros de procedimentos” têm um papel muito relevante na promoção de sessões de consulta de bases de dados e utilização de sistemas de referenciação e escrita científica.

PALAVRAS-CHAVE

Bibliotecas; Livros; Ensino Superior; Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article focuses on the relevance of books, and reflexive reading, for the learning process and the excellence of university students.

-
- 1 Texto apresentado por ocasião do lançamento do livro *A Biblioteca da Universidade de Coimbra: permanência e metamorfoses*. BGUC, Sala de São Pedro, 10 de dezembro de 2015.
 - 2 Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Educação, Vice-Reitora da Universidade de Coimbra.

We raise some questions about how the University can stimulate ways of learning in which students feel the need to read books and attend libraries. Although the teaching staff can be an important role model for students, librarians, being “information curators” and “procedure advisors”, play a very important role in promoting some courses about how to use bibliographic databases and know the scientific writing style.

KEYWORDS

Libraries; Books; Higher Education; Teaching-learning process.

O livro que hoje se apresenta traz à estampa a reflexão que aconteceu, há cerca de dois anos, no auditório da reitoria, a propósito dos 500 anos da Biblioteca da Universidade de Coimbra.

A Biblioteca da Universidade: Permanência e metamorfoses (2015), editado pela Imprensa da Universidade de Coimbra, constitui-se como um excelente pretexto para (re)ler e refletir sobre o papel das bibliotecas universitárias, nomeadamente sobre a biblioteca da Universidade de Coimbra, o seu passado, presente e futuro. Na pessoa dos coordenadores da obra, Professor Doutor José Cardoso Bernardes, Dr^a Ana Migueis e Dr^a Carla Ferreira, cumprimento todos os autores, agradecendo-lhes as horas de leitura, aprendizagem e reflexão que me proporcionaram. Sendo vários e diversos os contributos, umas vezes ecos de experiências mais intimistas, outras de saberes mais técnicos ou de reflexões mais teóricas, este é um livro que podemos ler de trás para a frente, da frente para trás, do meio para o fim ou para o princípio, interpolando visões ou insistindo na mesma temática. Dá-nos uma liberdade de leitura que não só aprecio como se ajustou muito bem ao ritmo com que o li, entrecortado por diversos outros compromissos. Mas a minha presença, hoje, aqui, tem, a pedido do Professor Cardoso Bernardes, uma outra intenção. A de estimular algum diálogo e alguma reflexão sobre a forma como, pedagogicamente, podemos tornar a leitura uma atividade indispensável no processo de aprendizagem e de construção do saber.

A atração pelos livros e pelas histórias é uma constante na vida das crianças pequenas. Para muitas, essa sedução aumenta quando percebem o poder que a leitura lhes proporciona: não só lhes abre novos horizontes como lhes permite fazer algo que, até aí, apenas aos adultos estava reservado. Por certo, todos nós assistimos já ao orgulho da criança que começa a ser capaz de ler, assim como ao prazer que experimenta quando se torna capaz de devorar umas páginas atrás das outras. Há, no entanto, crianças que seguem um caminho diferente, deixando de lado os livros e a leitura. Quando procuramos perceber o que se passa, descobrimos que, geralmente, vivem em contextos desprovidos de livros e de hábitos de leitura e que tiveram experiências verdadeiramente desastrosas no início da sua escolaridade. Em vez de iniciarem um caminho de conquista de conhecimento e de apetência pela aprendizagem, experimentaram situações recorrentes de (maior ou menor) insucesso que as afastaram dos livros e da leitura como forma de não se confrontarem com as suas próprias dificuldades.

Nos nossos dias, começamos, desde muito cedo, a tornar difícil a aproximação das crianças à leitura porque as envolvemos numa sobreestimulação que é pouco compatível com o tempo e a calma que a leitura exige. Estamos a aproximar-nos do natal, um período em que todas as crianças devem poder experimentar a alegria de receber presentes. Mas, em muitas, muitas casas, as prendas sucedem-se a um ritmo que obriga a criança a saltar de um para outro objeto sem ter tempo para disfrutar de cada um deles. Na fúria de descobrir novidades, os livros, mesmo quando são também oferecidos, ficam esquecidos porque desfolhá-los, e descobrir os seus segredos, não é compatível com a agitação e com o ruído que se instala nesses momentos. E quem fala de natal, fala de festas de anos. Se evoco esta experiência pessoal, mas que, imagino, deve ser partilhada por muitos dos presentes, é porque me parece que devemos ter cuidado em não curto-circuitar um apelo quase natural da criança pelo livro

e pela descoberta de conhecimento. Já pensaram nas muitas vezes em que as crianças nos puxam para feiras de livros e nos pedem que compremos alguns? Já pensaram na quantidade de “porquês” com que nos questionam quando são pequenas?

Esta curiosidade e abertura ao conhecimento são, por vezes, cerceadas por experiências escolares menos positivas. Dizemos, frequentemente, que é na escola primária que “se lançam os dados” e é verdade que podem iniciar-se, aí, carreiras de insucesso. Permitam-me que partilhe uma pequena história. Na década de 90, do século passado, numa escola primária da periferia de Coimbra, não mais distante do que 5 km relativamente ao centro da cidade, havia um conjunto de crianças sinalizadas como tendo dificuldades de aprendizagem. Isso ditou um pedido de intervenção psicossocial no contexto da qual se combinou a assistência e gravação de parte de uma aula. A professora escolheu como atividade o “reconto” que consistia na reprodução de uma pequena história que tinha sido lida na aula anterior e relativamente à qual os alunos, do 4º ano, tinham tido que, em casa, fazer uma cópia e explorar o significado de algumas palavras. Uma das crianças sinalizadas foi negativamente avaliada no reconto porque, em determinada passagem da história, não utilizou a mesmíssima ordem no relato da história, ainda que isso não alterasse em nada o teor da mesma nem a sequência dos factos. Esta era uma criança que “chorava porque não conseguia progredir na escola”. Tinha já prometido ir “a pé a Fátima” se conseguisse passar de ano. Reprovou e, no ano seguinte, numa outra escola, deixou a “fila dos burros” para passar a ser o melhor aluno do seu ano. O ensino básico e secundário, mesmo quando são marcados por boas experiências de aprendizagem, não criam nem valorizam, na maior parte das vezes, o contacto e a exploração do livro como fonte de informação nem a utilização da biblioteca (presencial ou virtual) como uma rotina na vida do aluno. Depois de uma curta experiência em que Vitorino de Magalhães Godinho substituiu os manuais escolares

por textos de apoio quando foi Ministro da Educação dos 2º e 3º Governos provisórios pós 25 de abril, a escola voltou à filosofia do manual escolar. A fonte de informação adicional, para a realização de alguns (poucos) trabalhos é, vulgarmente, a *wikipédia* e a utilização dos textos copiados da *internet* muito raramente merece uma leitura crítica por parte do professor.

Quando chega à universidade, o estudante não aprendeu a viver a biblioteca como o “centro da vida intelectual” da sua escola, muito menos como “centro dinâmico de informação”. E, no entanto, os estudantes, pelo menos os da Universidade de Coimbra (UC), reclamam, da sua universidade, um maior tempo de funcionamento das bibliotecas, considerando que não têm horários compatíveis com as suas necessidades de estudo. É verdade que as usam, com muita frequência, como salas de estudo, sem que se sirvam dos livros ou das revistas que nelas se acolhem. No ano de 2014, entre empréstimos e devoluções, movimentaram-se nas bibliotecas da UC 178.734 obras, sendo que até 15 de outubro de 2015 o movimento foi de 137.272 obras. Estes dados integram públicos diversos, pelo que não são todos estudantes. Se fossem, teríamos, provavelmente, uma média de 7 livros requisitados, por estudante. Mesmo considerando que, hoje em dia, há um acesso facilitado a diversas referências, seja porque estão em *open acces*, seja porque estão em bases de dados a que temos acesso enquanto comunidade académica, seja porque há material bibliográfico que é disponibilizado pelos docentes como material de apoio, este não é um número muito interessante.

Faz então sentido que nos interroguemos sobre se a UC estimula caminhos de aprendizagem em que os estudantes sentem necessidade de ler livros e de frequentar bibliotecas, presencial e/ou virtualmente. A UC tem mais de 23 mil estudantes: entre eles haverá os que estudam apenas os *power-point* usados pelos docentes e os apontamentos feitos por colegas; haverá os que consultam alguma da bibliografia sugerida; há os que leem os manuais aconselhados

e há os que trabalham sobre fontes bibliográficas diversas, entre as quais livros e artigos. Mas é verdade que podemos, e devemos, ajudar a construir percursos mais ricos e mais exigentes, logo desde a licenciatura.

São várias as vozes, neste livro, que sublinham a importância que as bibliotecas universitárias, e os bibliotecários, podem ter na forma como os seus utilizadores acedem e processam a informação que elas acolhem. O bibliotecário é apresentado como um mediador, como “um curador da informação”, como alguém que “aconselha e ajuda os estudantes a construírem autonomamente as suas pesquisas”. Como um “conselheiro sobre procedimentos, qualidade, rigor, relevância e ética da informação”. Os testemunhos de alunos de doutoramento trazidos por Maria José Fernandes Carvalho são disso exemplo. Embora existam já ações de formação promovidas pelas nossas bibliotecas, considero que seria fundamental que todos os estudantes da UC fossem obrigados a frequentar sessões sobre consulta de bases de dados, utilização de sistemas de referência e de escrita científica.

Estes podem ser conteúdos que a Universidade disponibiliza presencialmente e/ou a distância. Mas considero que deviam ser de frequência obrigatória. Há algum receio, na universidade, em afirmar-se a obrigatoriedade de certas aprendizagens, considerando que ao estudante universitário deve ser dada total autonomia para decidir o que quer fazer do seu percurso académico. Prezo muito a autonomia e a liberdade mas há experiências que são fundamentais para que a escolha seja, realmente, efetiva. Dificilmente se escolhe na ignorância e, já vimos, o secundário não permite (quase) nenhum contacto com este tipo de conteúdos pelo que a opção por não frequentar ações como as que referi é um pouco como afirmar que não se gosta de um determinado alimento que nunca se experimentou. É possível introduzir este tipo de conteúdos em algumas unidades curriculares. Há diversos docentes que o fazem. Mas considero que estes

conteúdos deveriam ser abordados de forma transversal ao ciclo de estudos que o estudante frequenta, apresentados e debatidos por bibliotecários e por docentes com particular experiência nestas temáticas. Mais do que uma vez, pelo menos nas licenciaturas, pelo que seria útil que houvesse níveis diferenciados de tratamento destes assuntos. A possibilidade de, no 3º ciclo, haver algumas horas de tutoria, assumidas por aqueles profissionais e, também, por editores de revistas seria uma possibilidade muito interessante e útil, não apenas para estudantes, mas também para os seus orientadores e para os próprios bibliotecários. Estes seriam espaços de aprendizagens variadas, e ricas, pelas trocas de informação, pela necessidade de partilha de referenciais teóricos e de esclarecimento de conceitos, pela descoberta de conexões anteriormente impensadas.

A análise crítica das fontes, assim como a análise crítica do conhecimento veiculado em diversas obras é um tipo de aprendizagem e de exercício que a universidade devia cultivar de forma mais sistemática. De novo desde os primeiros anos. O ensino universitário tem-se aproximado, perigosamente, de um ensino liceal. Nas aulas apresenta-se e explica-se aquilo que os estudantes deviam ter lido em casa, deixando de haver tempo para trabalhar sobre a informação base, para questioná-la, para articulá-la com outras informações, estabelecendo conexões que podem não ser tão imediatas mas que são fundamentais para a construção do conhecimento. Nas aulas, é necessário ter tempo para suscitar dúvidas, para experimentar aplicações de conhecimentos com os quais o estudante já contactou, para suscitar debate. Só assim os estudantes se apropriam do conhecimento necessário para responderem aos (novos) desafios que o mercado de trabalho lhes coloca. Só assim conseguem envolver-se na construção de conhecimento avançado. Esta análise crítica implicaria aprender a avaliar a fiabilidade dos dados e a justeza das conclusões. Implicaria aprender a colocar problemas e a decidir sobre modelos e estratégias de recolha e tratamento de dados. Implicaria

aprender a analisar e a discutir esses dados bem como a difundir o conhecimento. Estaremos de acordo que nem todas as temáticas nem todas as etapas de aprendizagem se ajustam a este modelo. Mas é por isso que um ciclo de estudos não tem apenas duas ou três unidades curriculares, antes se esperando que os docentes reflitam não só sobre as competências de aprendizagem que a sua disciplina pode e deve proporcionar mas que se articulem entre si para clarificar como é que o conjunto de unidades curriculares contribui para as aprendizagens e as competências que se espera que o curso proporcione. Um ensino que assuma de forma consistente este tipo de posicionamento é muito exigente: para os docentes e, sobretudo, para os estudantes. Mas esse é/deve ser o desafio do ensino universitário.

Com um entendimento deste tipo acerca do que podem ser as horas de contacto, a leitura de livros e de artigos torna-se fundamental. E há estudantes que esperam que o ensino universitário tenha esse enquadramento: por isso solicitam, já nos anos finais, bibliografia para começar a ler antes de iniciar o estágio ou a dissertação; por isso se queixam, logo desde a licenciatura, de professores que não disponibilizam a bibliografia no início do semestre. Muitos dos colegas sabem que tenho lido centenas de fichas de unidade curricular (FUCs). Verifico que uma das capacidades que ainda não ativámos plenamente é a da definição clara dos resultados esperados da aprendizagem, das competências que esperamos que os estudantes atinjam no final da unidade curricular, os *learning outcomes* cuja importância Bolonha defendeu. Mas esse exercício é muito importante para que fique mais claro o caminho que professores e estudantes devem fazer, para que fiquem mais claras as estratégias de avaliação a utilizar e a forma como elas podem ser usadas pelos estudantes para a autorregulação da sua aprendizagem, se conhecida atempadamente a sua correção. Para que fique mais claro o sentido e as conexões entre os conteúdos programáticos que foram definidos. A definição dos resultados esperados da aprendizagem, antes

de definidos os conteúdos programáticos, permite ainda uma outra interação que é hoje muito relevante – o diálogo com a comunidade, nomeadamente com empresas e outros potenciais empregadores. A Universidade não deve formatar a sua oferta formativa ao mercado de trabalho. Mas deve dialogar ativamente com as diversas áreas de aplicação do saber porque é nesse diálogo que também afina o conhecimento que produz e que encontra novas questões para investigar e novos problemas para resolver.

Mas voltando aos livros e às bibliotecas. Nas centenas de fichas de unidade curricular que tenho lido, tenho encontrado algumas em que uma das primeiras referências bibliográficas são os apontamentos do professor e/ou os *slides* das aulas (nomeadamente em FUCs de 2º ciclo). Apontamentos não são livros didáticos. Se um professor considera que essa é uma referência, podemos esperar que a generalidade dos estudantes procure outras? O número de referências já do século XXI é, com muita frequência, extremamente diminuto, apesar da enorme produção científica que tem marcado os últimos anos. Acredito que seja por falta de espaço, mas não tenho encontrado qualquer distinção entre bibliografia fundamental e complementar. Pode considerar-se que essa divisão não faz sentido. No entanto, particularmente num 1º ciclo, em que fica muita coisa por aprender mas em que o estudante deve ficar com recursos para explorar mais tarde, penso que ela seria útil.

Tenho-me focado, essencialmente, na direção professo-aluno. Mas o processo de ensino aprendizagem é não só bidirecional como recursivo. Há, por isso, muitas oportunidades para que os estudantes possam também partilhar leituras, ou outros materiais (p.e. filmes, documentários, ensaios, artigos de opinião), com colegas e docentes. Assim se enriquecem as aprendizagens e assim se reforça a reciprocidade que alimenta o envolvimento e fortalece a motivação. Na Universidade de Coimbra, no nosso sistema de gestão académica – *Nónio* -, temos um recurso que estimula vários tipos de trocas, en-

tre as quais a informação e comunicação sobre artigos e livros cuja leitura pode ser proveitosa. Falo dos fóruns. Há cursos em que são utilizados. Mas no universo da UC, a sua utilização é reduzidíssima, correspondendo a cerca de 1-2% das edições criadas num determinado ano em cada Faculdade/Departamento, exceção feita para o departamento de Eng^a informática e mais um ou outro da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Numa universidade global, com mais de setecentos e vinte e cinco anos de história e de produção de conhecimento, os livros e as bibliotecas são companheiros indispensáveis do dia-a-dia dos docentes e dos estudantes.