

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO

Junia Freguglia Machado Garcia

**SENTIDOS DA LEITURA MEDIADOS PELA EXPERIÊNCIA DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Belo Horizonte, Maio de 2014

Junia Freguglia Machado Garcia

**SENTIDOS DA LEITURA MEDIADOS PELA EXPERIÊNCIA DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação em Ciências

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Emília Caixeta de Castro Lima

Belo Horizonte, Maio de 2014

Junia Freguglia Machado Garcia

**SENTIDOS DA LEITURA MEDIADOS PELA EXPERIÊNCIA DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESTUDANTES DA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós
graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais – UFMG para obtenção do
título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação em
Ciências

Data da aprovação: 16 de Maio de 2014

Banca examinadora:

Profª Dra. Maria Emília Caixeta de Castro Lima – UFMG

Profª Dra. Maria Amélia Dalvi – UFES

Profª Dra. Mirian do Amaral Jonis Silva – UFES

Prof. Dr. Helder Figueiredo Paula – UFMG

Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho - UFMG

*Esta tese é dedicada a todos (as) os (as) professores (as)
e formadores (as) de professores (as) deste país,
em especial aos que trabalham pela Educação em Ciências.*

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho, várias histórias se entrelaçaram. Histórias de vida – pessoal, acadêmica – minha e de muitos amigos, alunos, professores, parentes, pessoas amadas que compartilharam os acontecimentos dos últimos quatro anos. Não há ordem de importância, pois cada um deles, fazendo parte da minha história, enriqueceu a construção da pesquisa aqui narrada, ao seu modo, no momento certo.

Os nomes que citarei representam também aqueles que devo ocultar por uma questão de pertinência, diante das formalidades da comunicação científica. Os recortes são necessários para adequar o trabalho aos propósitos de uma tese.

A lista que segue tem como critério uma certa ordem cronológica de produção da pesquisa. Os primeiros da lista serão sempre a minha motivação para o esforço de qualquer empreitada.

Extensivo a todos e a todas que me querem bem e valorizam este trabalho, agradeço:

Aos meus pais, Carlos e Zelia, que sempre respeitaram e apoiaram as minhas escolhas; ao Fábio, meu marido e companheiro; à Lorena, minha filha e companheira; às minhas irmãs, Dindinha, Tania, Marcinha, Jane e Cristiane que me acompanham mesmo à distância.

À professora Dra. Maria Emília que sempre me acolheu, mostrou caminhos e me deu pernas e asas para trilhá-los. Para minha sorte, orientadora desta pesquisa. Mais do que isso, orientadora de um modo de ser e de estar no mundo. Seus “discípulos” são privilegiados. Sou grata por ser um deles. Seguindo, fazendo história.

Aos estagiários do segundo semestre de 2011, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFES, que permitiram o registro de suas vozes e de seus relatos para além daquele momento de formação.

Aos professores Helder Paula e Delaine Cafiero que compreenderam as minhas dificuldades e contribuíram imensamente no momento da qualificação.

À professora Andréa Horta, nova amiga, companheira de conversas bakhtinianas e outros assuntos...

Aos professores Mirian Jonis, Patrícia Trazzi, Geide Coelho e Mari Inez Tavares, companheiros do Laboratório de Educação em Ciências do Centro de Educação da UFES que acompanharam todo o percurso desta tese. Teremos muitas histórias para contar!

Aos demais professores do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da UFES, em especial ao chefe do departamento, professor Jair Ronchi Filho, que apoiam a qualificação e o crescimento de todos do grupo.

Ao pessoal da Secretaria da pós graduação da Faculdade de Educação da UFMG, em especial à Rose e à Dani que sempre tornam a vida acadêmica mais simples.

Ao amigo Hugo Sérri que fez a revisão do Abstract.

Aos professores da banca, sempre atenciosos, compreensivos e gentis diante das dificuldades colocadas no caminho até a defesa e dispostos a dialogar com a minha tese.

À Universidade Federal do Espírito Santo que autorizou o meu afastamento para a conclusão do doutorado.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que me oportunizou uma formação de qualidade.

*Não tenho álibi, corro riscos
Corro o risco de me esconder, de me calar, de errar
Corro o risco de me expor, de dialogar, de acertar
Corro o risco de fazer escolhas
Corro o risco da minha audiência
Corro o risco da minha experiência
(A autora, inspirada por Bakhtin e Larrosa)*

RESUMO

Esta tese se insere no diálogo entre as áreas da Linguagem, da Educação em Ciências, da Formação de Professores e do Estágio Supervisionado da Licenciatura, numa perspectiva histórico cultural. Trata-se da análise da própria prática da professora/pesquisadora imbuída pelo desejo de compreender o processo formativo de estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas quando orientados a analisar práticas escolares de mediação de leitura durante um dos períodos do Estágio Supervisionado. Investigo os sentidos flagrados nos enunciados orais e escritos de cinco estagiários a partir de duas atividades realizadas no período do Estágio Supervisionado em Ensino II e selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa: (i) as histórias narradas durante a interação discursiva que se deu no primeiro dia de aula entre os participantes deste encontro – professora/pesquisadora e estagiários; (ii) o relatório reflexivo elaborado pelos estagiários, resultante da observação das práticas escolares de leitura. Baseadas especialmente na obra de Bakhtin, Benjamin e Larrosa, a produção e análise dos dados foram orientadas pela interpretação que faço das teorias que compreendem a singularidade dos sujeitos e de suas trajetórias de vida, bem como admitem a formação como processo de transformação proporcionado pela experiência. A pesquisa e a reflexão sobre a prática também são compreendidas como eixos formadores tanto dos estagiários quanto da própria professora-pesquisadora. Nessa perspectiva, este trabalho também se insere no conjunto de pesquisas que se propõem a discutir a construção de uma epistemologia da prática que tem como representantes Tardif e Zeichner. No campo específico da leitura, busco dialogar com pesquisadores os quais me foram apresentados no percurso da elaboração da tese, especialmente, Solé, Geraldi e Kramer. A análise dos dados teve como suporte as teorias que sustentam este trabalho, complementadas pela Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galliazzì. Os sentidos que emergem das análises criam categorias sobre o ato de ler e sobre as práticas escolares de leitura, os quais denotam os modos de ler dos estagiários e conduzem à resignificação do papel mediador do professor de Biologia na utilização de textos de Ciências em sala de aula. O aspecto mais relevante das análises refere-se à indissociabilidade entre as concepções de linguagem, de leitura e de ensino de Biologia, chamando a atenção para a necessidade de professores formadores se engajarem na formação de futuros professores para que eles utilizem a leitura como objeto de ensino na Educação em Ciências.

ABSTRACT

The present thesis regards the the connection between the reserach fields of Reading, Science Education, Initial Formation of Teachers and Training under Supervision on Graduation in cultural and historical perspectives. The research consists in the analysis of the professor/researcher practice prompted by the intent of comprehending the formation process of graduate students of Biological Sciences whose assignment was to assess school practices of reading mediation during a certain stage of the Training under Supervision. The purposes evidenced on the expressions of five different trainees were the subject of the investigation. The results the of activities they developed throughout the Training under Supervision in Teaching II were selected and Consist of the corpus of this research: (i) the accounts brought in the course of the dircursive interaction that took place on the first day of classes between the participants of the conference – professor/researcher and trainees; (ii) the report presented by the trainees as a result of the observation oh school practices of reading. Especially based on the work of Bakhtin, Benjamin and Larrosa, the research and the thinking over the practices are considered to be structures on the formation of both trainees as well as that of the professor/researcher. From such perspective, the present work can also be considered as part of the group of other researches which purpose is to discuss the creation of an epistemology of prattice, whose representatives are Tardif and Zeichner. On the particular field of reading, the purpose is to keep a dialogue with other researches whose works were brought into consideration throughout the elaboration of this work, particularly Solé, Geraldi e Kramer. The analysis of the data took into consideration the theories on which this work is based upon complemented by the Textual Dircursive Analysis as proposed by Moraes e Galliazzi. The significance that emerges from the different analysis result in various types regarding the act of reading itself as well as the school practices related to it. Such considerations indicate the tarinee’s particular reading practices and the acceptance of the mediating role as Biology teachers when making use of Science texts in clasroom environment. The most relevant aspect of the analysis refers to the fact that the conceptions of language, reading and the teaching of Biology are indissociable, therefore stressing the need of having professors more involved on the supervision of teachers undergoing training in order to have the latter making use of reading as subject of teaching also on Science Education.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 – Experiência e exotopia – o que move esta tese	18
1.1.Narrar a própria experiência - exercício de exotopia	18
1.2.Experiência e formação	21
Capítulo 2 – O Estágio Supervisionado – contexto da pesquisa	25
Capítulo 3 – O Estágio como acontecimento – as condições de produção e análise dos dados	28
Capítulo 4 – A construção do referencial teórico-metodológico	37
4.1. A questão da leitura e da formação do leitor	40
4.1.1. O ato de ler e as práticas de leitura	44
4.1.2. Leitura de textos de Ciências/Biologia	50
4.2. A questão da formação de professores	56
4.2.1. Sujeitos em interação, histórias compartilhadas, produção de sentidos	57
4.2.2. Saberes docentes, reflexão e apropriação de saberes	60
Capítulo 5 - Aquilo que me passa - análise do vivido	71
5.1. Primeira Atividade - Sentidos das experiências leitoras dos estagiários	78
5.1.1. Sobre o ato de ler	79
5.1.2. Sobre a escolarização da leitura	95
5.1.3. Que leitores são eles?	111

5.1.4. Velhas práticas, novos sentidos	120
5.2. Segunda Atividade - A observação e a resignificação de práticas de leitura	129
5.2.1. Observação - Prática de ensino e a leitura em aulas de Biologia	131
5.2.2. Relatos reflexivos – o retorno a mim, estagiário (a)	136
Capítulo 6 - Lições da experiência – novos professores, outra formadora	155
6.1. Lições dos estagiários	156
6.2. Lições da professora	160
6.3. Lições da professora-pesquisadora	164
Referências Bibliográficas	175
Anexo 1	183

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível resignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser. (AMORIM, 2004, p.11)

No prefácio de sua obra, *O pesquisador e seu outro*, Amorim (2004) relata o processo de construção da pesquisa que se iniciou quando ela percebeu a possível articulação entre as experiências do trabalho junto à comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, e as leituras de Bakhtin realizadas com o grupo de estudos, na Universidade. Assim, a autora chama a atenção para as reflexões provocadas pelo olhar bakhtiniano sobre as suas experiências e que a levaram a produzir novas ideias depois de realizada a atividade.

Revisitar o passado também é a proposta de Lima (2003) quando, em sua tese de doutorado, examina os diálogos mantidos durante um curso de formação continuada junto a um grupo de professores de Minas Gerais. Ao tomar os enunciados dos professores como dados de sua pesquisa, Lima busca identificar os sentidos do trabalho docente para este grupo, extraíndo lições dessa experiência.

Ambas as autoras, assim como outros pesquisadores (FURGERI, 2007; KRAMER, 2011; VARANI, 2005) mostraram, em suas pesquisas, como a experiência provocou inquietações que os conduziram, a partir do caminho percorrido, a uma mudança no olhar sobre o próprio caminhar.

Essa também é a possibilidade de investigação que me move e que apresento nesta pesquisa, por entender que “o passado é inacabado e pode ser continuado pelo narrador do presente” (KRAMER, 2008, p. 21). Estou de acordo com Amorim e Lima quando me proponho a rever o passado buscando responder a questões que são colocadas a

posteriori, pela experiência, embora a constituição do objeto de pesquisa se inicie com a própria experiência. Unir a pesquisa à experiência é, nas palavras de Benjamin (1994), uma forma de me inserir na história, significando o vivido. De outra forma, a experiência que compartilho poderia ser descrita por conhecimento mensurável, generalizável, com informações úteis, porém desprovidas daquilo que eu aprendi de forma particular ao longo da minha existência e que desejo intercambiar com meus leitores.

Na condição de professora da Educação Básica até o ano de 2007, muitas questões tornaram-se alvo dos meus estudos que incluíam não só atualizações de conceitos do campo das ciências¹, mas, principalmente, tentativas de respostas para o mau desempenho dos estudantes no encontro com a leitura e com a escrita, próprias das disciplinas escolares, embora eles demonstrassem compreender os fenômenos naturais quando abordados a partir de outros modos de mediação. Uma dessas inquietações originou a minha pesquisa de mestrado que mostrou, dentre outros caminhos, as potencialidades do uso das narrativas de animação na aproximação com o conhecimento prévio dos estudantes, bem como da linguagem imagética como um pretexto para o estudo de temas da Biologia.

A entrada no doutorado se deu na sequência dos estudos no mestrado, ao mesmo tempo em que eu assumia o cargo de professora efetiva do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, após aprovação em concurso, no ano de 2010. Embora eu já carregasse na minha bagagem outras histórias vividas na docência no ensino superior, sempre acompanhando as atividades da Prática de Ensino como

¹ Neste texto, faço referência à *ciência(s)* como um campo do conhecimento sistematizado; e *Ciências* como disciplina escolar. Para enfatizar o campo em que esta pesquisa se desenvolveu, destaco com iniciais maiúsculas a *Educação em Ciências*.

componente curricular (na Universidade do Estado de Mato Grosso, entre 1999 e 2002 e na Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2006 e 2007, em ambas na condição de professora contratada), a minha inserção como professora concursada apresentou-se como um desafio, mas, também, como a oportunidade de consolidar a pesquisa como prática.

Acompanhando as atividades do Estágio Supervisionado das licenciaturas da UFES como membro da Coordenação responsável por esse componente curricular, percebi a continuidade dos ritos que sacralizam certos modos de ensinar e de aprender e o quão distante esses ritos estão do ensino da leitura e da escrita, tanto na universidade quanto nas escolas básicas.

Neste trabalho, compartilho uma das minhas experiências como professora responsável pelo Estágio Supervisionado em Ensino II (Estágio II)², da Licenciatura em Ciências Biológicas, no semestre em que propus aos estagiários³ que as atividades de observação e regência fossem desenvolvidas na perspectiva da formação de leitores em Biologia.

A inserção do tema Leitura no plano de ensino do Estágio II se deu em função do meu interesse pelos estudos recentes relativos a questões da linguagem na Educação em Ciências e, como não poderia deixar de ser, da minha própria história como professora de Ciências e Biologia e como formadora de professores. Interessava-me, naquele momento, introduzir e avaliar um tema até então não abordado na formação inicial de professores de Ciências/Biologia dessa universidade. Desse modo, também me portei como estagiária, entendendo este momento como um acontecimento novo do qual

² Na referência ao contexto da pesquisa, no capítulo X, a constituição do Estágio Supervisionado da Licenciatura da UFES pelo Estágio I e Estágio II será detalhada.

³ Neste texto, para efeito de distinção dos estudantes da educação básica, os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas participantes da pesquisa serão denominados estagiários ou licenciandos.

deveria extrair lições que me auxiliassem a resignificar o meu trabalho de formadora de professores.

Terminado o semestre, iniciei o trabalho de sistematização dos registros das atividades realizadas pelos estagiários a fim de compor os dados da pesquisa. O que emerge dos estagiários na relação com a leitura, bem como a interpretação que faço das lições proporcionadas por essa experiência de formação de professores e de formadores é o que o leitor vai encontrar nesta tese.

Portanto, esta pesquisa se inscreve na perspectiva sócio-histórica de formação de sujeitos, com foco sobre a formação inicial de professores com vistas à formação de mediadores de leitura de textos de interesse da Biologia, tendo a pesquisa e a reflexão sobre a prática como eixos formadores tanto dos estagiários quanto da própria professora-pesquisadora. Nessa perspectiva, este trabalho também se insere no conjunto de pesquisas que se propõem a discutir a construção de uma epistemologia da prática (Tardif, 2009, 2010).

De modo particular, investigo os sentidos produzidos por futuros professores quando orientados a refletir sobre suas histórias pessoais de leitura e sobre a observação de práticas escolares de leitura em duas atividades realizadas durante o Estágio II, selecionadas para serem descritas e analisadas no decorrer deste trabalho. A partir dos enunciados⁴ orais e escritos produzidos nessas duas atividades, analiso os sentidos que emergem sobre o ato de ler e sobre as práticas escolares de leitura, os quais denotam os leitores que são esses estagiários e devem conduzir à resignificação do papel mediador

⁴ Na teoria de Bakhtin (2006) o enunciado é definido como a unidade real da comunicação discursiva, situado no espaço e no tempo da enunciação (esta entendida como realização exterior da atividade mental), distinta das unidades da língua (palavras e orações). De acordo com o GEGe (2009, p.36), há três principais particularidades do enunciado: (i) alternância entre os sujeitos falantes; (ii) conclusibilidade; (iii) escolha de um gênero discursivo.

do professor de Biologia na utilização de textos de conteúdos das ciências⁵, em sala de aula.

A partir desse contexto formativo/investigativo, proponho reflexões sobre a formação de professores de Ciências/Biologia para a atuação deles como formadores de leitores de textos com conteúdo científico. Tais reflexões são também as lições que aprendi no caminho trilhado junto aos licenciandos e me constituem como pesquisadora e como formadora de professores. Por isso, tais reflexões não têm um caráter prescritivo, embora, nas palavras de Benjamin, as narrativas de experiências tenham uma dimensão utilitária e as análises contenham elementos para novas propostas de formação. Podemos dizer que a utilidade ou a aplicação do conhecimento produzido nesta tese ficará a cargo do leitor que, segundo Kleiman (2013), é também sujeito responsável por este texto na medida em que a sua leitura produzirá novos significados.

Para dar suporte às reflexões que faço a partir da história narrada e compartilhada com os estudantes da licenciatura que participaram das atividades promovidas no semestre 2011/2, trago a minha interpretação das teorias que compreendem a singularidade dos sujeitos e de suas trajetórias de vida; a formação como produção de sentidos a partir da experiência e a interação como princípio formativo. Esses princípios estão baseados nos pensamentos de Bakhtin, Benjamin, Larrosa e Tardif, autores que guiam a minha trajetória docente e, por isso, não poderiam deixar de orientar o olhar também da pesquisadora sobre a experiência da professora.

No campo específico da leitura, busco dialogar com pesquisadores os quais me foram apresentados no percurso da elaboração da tese pelos diversos colaboradores que

⁵ Este trabalho se insere no campo da Educação em Ciências, entendendo que o ensino de Biologia é parte deste campo. Por isso, a referência a textos de ciências corresponde ao campo e não à disciplina Ciências, como já foi esclarecido também em nota.

encontrei pelo caminho das minhas leituras e outros que declaradamente entendem o ato de ler na perspectiva daqueles pensadores que já me acompanhavam. Assim, tateando um terreno com o qual assumo ter pouca familiaridade, a oportunidade maior deste trabalho foi de aproximar a bióloga licenciada professora de futuros professores de Biologia da professora bióloga pesquisadora/formadora de professores leitores e formadores de leitores em Biologia.

No primeiro capítulo, faço um esforço de aproximação teórica com os autores que me apoiam neste exercício de exotopia, de extraposição em relação ao acontecimento narrado para analisar a experiência do Estágio II.

Para situar o leitor, na sequência da narrativa, no segundo capítulo, descrevo o contexto da pesquisa – o Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo.

Em seguida, no capítulo 3, narro o vivido, o contexto específico de onde extraio lições - o acontecimento do Estágio II - componente curricular no qual foram realizadas as duas atividades descritas e analisadas nesta pesquisa.

No capítulo 4, relato a construção do referencial teórico que se deu antes, durante e depois da produção e análise dos dados. O diálogo com a teoria é o que me permite dar acabamento ao acontecimento narrado. Neste capítulo, exploro especialmente a questão da leitura e da formação do leitor; e a questão da formação de professores, entendendo que estas são os objetivos formativos e os próprios objetivos da pesquisa se orientam por estas questões.

No capítulo 5, buscando me apropriar da teoria, narro e analiso o vivido – as duas atividades selecionadas a partir da experiência do Estágio II – respondendo às questões

que os dados suscitaram e que se referem aos sentidos mediados pela experiência dos estudantes.

Encerrando a tese, no capítulo 6, proponho reflexões, a partir das lições que a professora-pesquisadora extraiu dessa experiência.

CAPÍTULO 1 – Experiência e exotopia - o que move esta tese

Entendo que esta tese se construiu a partir de um exercício de exotopia no qual busco compreender o *outro*, pelas lentes da pesquisadora, sendo este *outro* os estagiários e, também, a professora responsável pelo Estágio II.

Para situar o leitor, trago este termo associado ao pensamento bakhtiniano, a partir da transcrição da definição produzida pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe), na obra *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin* (GEGe, 2009, p. 46):

Exotopia e extralocalidade são categorias filosóficas de base sobre as quais Bakhtin desenvolverá as discussões sobre Ética e Estética e, principalmente, suas considerações sobre as relações dialógicas entre o Autor e o Herói [o outro e eu], possibilitando o desenvolvimento da ideia de excedente de visão. (...) Diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. Apenas do meu lugar, único, singular, ocupado apenas por mim, é que posso compreender o outro. (...) Se outro vivesse minha vida, se pudesse ver o mundo como apenas eu vejo, se tivesse os mesmos pontos de vista que eu, então eu não precisaria pensar, e não haveria a necessidade de expressar meu olhar único sobre as coisas e a vida. A exotopia é minha possibilidade de responder. E também é minha obrigação de assumir minha responsabilidade. Ser responsivo e responsável são decorrências de minha extra localização em relação ao Outro. O que penso não é uma cópia do pensamento do outro, e vice-versa. É antes uma busca de completude. (...)

1.1.Narrar a própria experiência – exercício de exotopia

Quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, e passam a fazer parte da vida do outro (LARROSA, 1996, p. 38).

Vejo a necessidade de expor, de início, algumas considerações sobre o texto e a abordagem investigativa que o leitor vai encontrar. Trata-se de um exercício de escrita e de produção de conhecimento que imprimem certa dificuldade a quem teve, como eu,

uma educação escolar marcada pelo distanciamento do que é particular de cada sujeito, reforçada por uma formação em nível superior pautada em uma concepção positivista de produção e transmissão do conhecimento, tal como aquela oferecida na Licenciatura em Ciências Biológicas que cursei na década de 1990. Focadas mais nas generalizações e conceituações do que nas exceções ou especificidades dos fenômenos naturais, a produção e a comunicação do conhecimento nas Ciências Naturais ou Biológicas diferem da perspectiva que adoto para dissertar sobre fenômenos das Ciências Humanas.

Embora consciente do debate acerca da cientificidade dos trabalhos de pesquisa desses campos, não tratarei de questões dessa natureza, limitando-me a justificar e explicitar as opções teóricas e metodológicas que fiz ao realizar a tarefa de encontrar novos sentidos para uma experiência docente. Em vez das generalizações, dou visibilidade às singularidades dos sujeitos e de suas histórias.

Inspirada pelo *Narrador*, de Walter Benjamin (1994), trago histórias de um espaço que frequento desde a minha infância, mas que passei a ocupar assumindo outro lugar social há quase vinte anos, como professora e formadora de professores de ciências. Essas histórias estão na minha bagagem de viagem para o presente, não como objetos guardados, inertes, mas como extratos de vida ressignificados por uma nova leitura que faço das minhas vivências a partir do que sou hoje. Dessa bagagem destaco uma história recente para contar aqui, trazendo as lições que aprendi com ela. Faço a opção por narrar parte da minha trajetória docente, com especial atenção para a experiência do Estágio Supervisionado que se tornou contexto desta pesquisa. Desse modo, recupero a faculdade de intercambiar experiências, buscando romper com a neutralidade e a imparcialidade próprias das pesquisas no campo das Ciências Naturais.

Ao narrar a experiência do Estágio II, me coloco ao mesmo tempo no lugar de autora e personagem dessa história. Como nos ensina Bakhtin, este é um exercício de exotopia⁶, em que a autora (pesquisadora) vê e descreve a personagem (professora), revendo seus posicionamentos, refletindo sobre suas atitudes, abrindo espaço para a própria formação e para a formação daqueles que compartilham interesses comuns aos deste trabalho.

Pela narrativa, também dou a ver o que trago de teorias, de valores e posicionamentos. Dessa afirmação decorre a condição singular dos relatos individuais e das interpretações que farei das histórias narradas pelos estagiários e da própria história do Estágio Supervisionado. Connelly e Clandinin (1990) estabelecem uma diferença entre narrativa e história que vale a pena esclarecer. Para os autores, o fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa. Pode dizer-se que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza a narrativa como método descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos (CARTER, 1993).

Ao se buscarem os registros da memória, novos sentidos são a eles atribuídos, pois o tempo dos acontecimentos não é o mesmo em que eles são narrados, assim como os sujeitos também já são outros. Assim, a compreensão do vivido por meio das próprias experiências, no diálogo entre elas, antevê possíveis mudanças nos modos de ver, interpretar e propor novas práticas. Esta rememoração que coloca passado, presente e

⁶ O termo exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Etimologicamente a palavra exotopia “ex” que significa fora e “topos” que significa lugar. Olhar externo. Visão que o outro tem de mim e que eu não posso ter. (fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/exotopia/>). Como já informado no início deste capítulo, o conceito de exotopia é encontrado na obra de Bakhtin e aqui será utilizado na perspectiva do distanciamento da minha imagem (professora) para me enxergar a partir do outro (pesquisadora) e dessa forma trazer elementos para a auto objetivação (BAKHTIN, 2006). Na condição, nesta tese, de pesquisadora, me coloco externamente à professora (o outro) para descrevê-la e analisá-la.

futuro em conexão, segundo Benjamin (1994), possibilita tecer caminhos futuros para a história caracterizando a narrativa como possibilidade de formação profissional e de pesquisa.

Assim como Benjamin, acredito que o conhecimento produzido nesse contexto poderá incorporar coisas novas à minha experiência e à experiência dos leitores, em especial daqueles a quem explicitamente me dirijo e convido a dar continuidade a essa história – os professores de Ciências/Biologia e os formadores de professores. Pretendo, com isso, portar-me como o narrador que “deixa os traços do seu conhecimento no ouvinte” (KRAMER, 2008, p. 19) ou, nesse caso, no leitor.

Nessa perspectiva, Galvão (2005), Lima (2003); Martins (2006b) nos fazem ampliar as possibilidades investigativas apresentando e problematizando a narrativa como processo de investigação, como reflexão pedagógica e como processo de formação, sob diversas perspectivas. Conforme define Galvão (2005, p. 343), posso dizer que utilizo, nesta pesquisa, a “narrativa como forma de relato da realidade experienciada” em que o investigador organiza as histórias pessoais e lhes confere sentido. Assim, a abordagem da narrativa recupera a historicidade dos fenômenos em estudo, admitindo também o papel formativo/formador, pois, contar a própria história possibilita rever as próprias ideias, confrontá-las ou conformá-las, produzindo outros sentidos para o vivido e, também, para o que ainda está por vir.

1.2.Experiência e formação

No percurso do trabalho, reporto diversas vezes à experiência, seja dos estagiários, seja a minha própria, ressaltando, com isso, um modo de conhecer o mundo que, segundo

Larrosa (2002, 2011), está sendo esquecido ou negligenciado. Por isso, considero que vale a pena dedicar uma seção a esta questão para deixar claro o valor que se quer atribuir ao tipo de formação inicial dos estagiários e ao tipo de pesquisa que foi utilizado na produção do conhecimento aqui enunciado.

Um diálogo com os escritos de Larrosa nos mostra que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Partindo de princípios que se complementam, Larrosa define a experiência mais detalhadamente. Pelo princípio da *exterioridade, alteridade ou alienação*, Larrosa entende que a experiência se caracteriza por um acontecimento, algo externo, que independe e é diferente daquilo que se sabe, daquilo que se sente ou se pensa. Porém, o acontecimento não é a própria experiência, pois esta se passa no sujeito. Ao afirmar que o lugar da experiência é o sujeito, Larrosa define, então, o princípio da *subjetividade*, por meio do qual podemos dizer que não há experiência geral. Ao contrário, a experiência é particular, única e irrepetível para cada sujeito.

Se o sujeito é o lugar da experiência e o acontecimento é exterior a ele, o princípio da *reflexividade* (do qual tratarei mais detalhadamente no capítulo 4, subseção 4.2.2) supõe um movimento de saída do sujeito, para o encontro com o acontecimento, e de retorno a si. Nesse movimento de ida e volta, esse sujeito, aberto e exposto, ao experimentar o acontecimento, transforma-se, sendo o princípio da *transformação* aquele do qual quero tratar aqui de forma particular para entendermos a experiência como formação.

Se lhe chamo “*princípio de transformação*” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o

sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência (LARROSA, 2011, p.7).

As palavras de Larrosa nos mostram a relação entre experiência e formação pela transformação que ocorre no encontro de cada sujeito com o acontecimento exterior a ele, simultaneamente à enunciação ou no trabalho de escavação e memória do passado. Com isso, o autor nos ajuda a pensar a potencialidade do estágio como experiência quando este produz transformação nos modos de olhar, de sentir e de pensar sobre os fenômenos educacionais passados e presentes de todos os envolvidos – futuros professores, professores universitários e professores da educação básica. Entendo que tal transformação só poderia ser narrada pelos próprios sujeitos, considerando-se a marca da subjetividade impressa nas atividades/ações por eles desenvolvidas. Por isso, ao narrar a experiência do Estágio II, na realidade, faço a interpretação dos significados produzidos pelos estagiários e tomo também como minha essa experiência. Apoiada pela semelhança com a experiência de Andrade (2007), também na formação de professores, reafirmo que, ao interpretar histórias e enunciados, imprimo as minhas marcas e revelo a minha própria formação, pois o que vejo a partir dos dados é fruto da transformação do meu olhar e do meu pensamento sobre o vivido na condição de professora formadora de professores e pesquisadora do meu próprio fazer.

Considero que este trabalho tem como marca uma forma de conceber a interpretação da realidade que Benjamin e Larrosa buscam recuperar. Crítico da sociedade capitalista pós era industrial, Benjamin (1994) observa o declínio da experiência no mundo moderno. Para ele, a perda da experiência está relacionada à automação dos sujeitos, ao autoritarismo dos governos, à transformação da arte em mercadoria. Larrosa (2002)

confere ao excesso de informação, excesso de opinião e falta de tempo as causas da pobreza de experiências que caracteriza o mundo atual:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2002, p. 22).

Para Larrosa, a acentuação do valor atribuído à informação anula a possibilidade da experiência, pois saber coisas não significa, necessariamente, ser tocado por elas, transformar-se, sendo este o sentido da experiência. Por isso, o saber da experiência precisa ser separado do saber coisas, estar informado. O autor, crítico da sociedade que se constitui sob o signo da informação, ainda nos alerta para o equívoco de se considerar conhecimento sinônimo de acúmulo de informação ou para a confusão entre esses termos. Para ele, conhecer é mais do que saber sobre ou emitir opinião sobre algo.

Sendo assim, a ideia de intercambiar experiências traz uma concepção de construção de conhecimento distinta daquela centrada na informação. Por isso, faço a opção por compartilhar aquilo que me passa, nas palavras de Larrosa, e não viso a aplicação técnica daquilo que aprendi, mas, antes, vislumbro a possibilidade de transformação, minha e dos outros, pela narração e pela interpretação das histórias que vivemos.

CAPÍTULO 2 - O Estágio Supervisionado – contexto da pesquisa

O Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas, campo desta pesquisa, caracteriza-se pela imersão do licenciando no cotidiano escolar, mais especificamente no contexto educativo dos campos disciplinares, com o objetivo de acompanhar as atividades de professores, gestores e alunos, visando à preparação profissional para a atuação docente.

Mais recentemente, com as mudanças advindas da legislação pertinente às atividades de estágio nas licenciaturas⁷ e das pesquisas relacionadas à formação de professores, a concepção de formação docente no campo do estágio supervisionado obrigatório dos cursos de graduação também sofreu alterações e tem levado à construção de novas estratégias de acompanhamento dessa atividade pelo professor supervisor, da Universidade⁸, em colaboração com o professor da escola básica, ambos formadores de novos professores.

O Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFES é dividido em dois componentes curriculares, sendo o Estágio Supervisionado em Ensino I (Estágio I) ofertado no 7º semestre do curso e realizado em escolas de ensino fundamental; e o Estágio Supervisionado em Ensino II (Estágio II) ofertado no 8º semestre e realizado em escolas de ensino médio. Em cada um desses componentes curriculares, as atividades são desenvolvidas em 210 horas, incluídos momentos de reunião presencial com a professora supervisora, na universidade, e em etapas de observação, coparticipação e regência, na escola básica, sendo a carga horária dessas

⁷ Referência especialmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 e à Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1/2004.

⁸ O termo “professor supervisor” será utilizado neste texto para nos referirmos ao professor responsável pelo estágio, na universidade, conforme consta nos documentos pertinentes ao estágio das licenciaturas da UFES. É necessário esclarecer, pois há divergência entre universidades quanto à denominação “supervisor” e “orientador” como referência aos professores da universidade e da escola básica.

ações distribuída conforme o plano de trabalho e cronograma estabelecido com o(a) professor(a) da escola.

Há uma preparação para o período de observação que consiste em discutir com os estagiários procedimentos básicos fundamentados em orientações teórico-metodológicas das pesquisas qualitativas (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002). Ainda no âmbito do trabalho de observação, o olhar problematizador que perpassa todo o processo formativo do licenciando é reforçado nesta etapa.

A fase de coparticipação, assim como a de observação não é estanque. A dinâmica de participação do estagiário nas atividades do professor é estabelecida no contexto de cada escola e de cada sala de aula, de acordo com o plano de atuação do professor como coformador dos futuros docentes.

Para a regência, a orientação contida no plano de trabalho do estágio é que cada estagiário planeje e execute um mínimo de 12 aulas, não devendo ser todas ministradas na mesma turma nem uma só aula em cada turma. A elaboração das aulas deve ser orientada pela perspectiva de ensino e de aprendizagem que compreende a participação ativa do aprendiz como estratégia de trabalho do professor. Assim, o plano deve mostrar uma sequência didática sobre o tema a ser ensinado, priorizando-se a ação do estudante⁹ em atividades introdutórias e outras atividades de construção de conceitos e de avaliação.

As atividades analisadas nesta pesquisa foram realizadas no Estágio II, cujas ações ocorreram no segundo semestre do ano de 2011, em parceria com nove escolas estaduais, nos municípios de Vitória e Serra, ambos no Espírito Santo, onde atuaram 19

⁹ O termo “estudante” será utilizado para nos referirmos ao estudante da educação básica, distinguindo-os dos estudantes da Licenciatura que, neste trabalho são denominados “estagiários” ou “licenciandos”.

estagiários. Neste semestre, a discussão sobre questões de linguagem que antes já acontecia nos encontros presenciais ganharam um novo enfoque com a introdução do tema “Leitura no ensino de Ciências e Biologia”. Sendo assim, as ações previstas no plano de estágio – observação, coparticipação e regência – foram orientadas no sentido de promover a formação e, também, com a intencionalidade de permitir a identificação de indícios para a pesquisa sobre essa temática.

Aqui, os indícios estão sendo entendidos de acordo com Eco (1991) e Ginzburg (1990), isto é, como pistas ou marcas que ligam a presença ou a ausência de objetos e hábito ou possíveis comportamentos. São marcas próprias por meio das quais se pode compreender um fazer docente pessoal e autoral como interpretação sógnica. Os indícios imprimem as características dos sujeitos envolvidos nas interações verbais flagrados por uma presença ausente, ou uma ausência na presença durante os estágios curriculares.

CAPÍTULO 3 – O estágio como acontecimento – as condições de produção dos dados

O passado é uma obra inacabada sobre a qual devemos trabalhar como intelectuais e professores (...). A história passada está inacabada, se abre para novas interpretações, para infinitas leituras, o que implica uma fusão dos tempos e o encontro do efêmero do passado com o presente (KRAMER, 2008, p. 21).

Neste trabalho, assumo o estágio supervisionado como um acontecimento, na concepção de Larrosa. Trato de modo especial o Estágio II que foi realizado no segundo semestre de 2011 para dele extrair lições que me transformaram e potencialmente produziram transformações nos estagiários. Digo “potencialmente” porque, como sujeito da experiência, narro o que aconteceu e o que aprendi, não podendo estender as minhas reflexões aos demais participantes – os estagiários - pois cada um deles terá vivido de forma única e singular este mesmo acontecimento do estágio. Portanto, o que faço é compartilhar minha experiência trazendo a interpretação do que foi dito ou escrito no espaço-tempo das enunciações minhas e dos estagiários durante o referido semestre letivo, entendendo que, ao falar das minhas experiências, as vozes dos estagiários constituem polifonicamente meu texto.

É preciso ressaltar que, de acordo com Bakhtin, o movimento discursivo (oral e escrito) objeto deste trabalho só é possível de ser interpretado e analisado nesta unidade espaço-temporal, pois todas as ações são relativizadas pelo posicionamento de cada participante da interação no momento da enunciação. Para esse autor, a interação social e, mais especificamente, a verbal é o lugar gerador de processos e de construção da linguagem, portanto, de onde emerge o material empírico de estudo sendo, por excelência, o *locus* de construção das subjetividades.

O mesmo afirmam Machado (*in FARACO et al.*, 2007) e Martins (2006b) quando explicitam o olhar bakhtiniano sobre as pesquisas que realizam afirmando que é necessário considerar os lugares sociais e posições enunciativas dos participantes, imagens que estes constroem a respeito de si mesmos e dos seus interlocutores, e posicionamentos em relação aos temas em questão.

Diante dessas colocações, devo dizer do meu posicionamento neste trabalho o qual deve ser compreendido em dois momentos: o momento da enunciação, na sala de aula, na condição de professora supervisora do Estágio II, ouvindo os relatos e orientando as reflexões e as ações didáticas dos estagiários; e o momento atual, me valendo da extraposição, em outro espaço-tempo, na condição de professora/pesquisadora, no esforço de interpretar os dados e construir novos sentidos para o já dito, tentando enxergar um ponto de vista originado no campo de visão do outro, através dos registros dos enunciados orais e escritos dos estagiários, cotejados com diversos autores que tratam desse objeto também como encontro de vozes. Para isso, também recorro à memória e aos estudos que fiz no percurso da pesquisa, trazendo a obra de autores e outros pesquisadores, a fim de dialogar com os dados que produzi, para deles tirar lições que me encaminhem a novos investimentos tanto na docência quanto na pesquisa.

Pelo interesse em investigar as experiências do Estágio, todos os registros escritos, produzidos e utilizados durante as ações formativas do referido semestre foram guardados e as aulas gravadas, sendo este o material sobre o qual me debrucei com a intenção de selecionar e sistematizar as primeiras reflexões sobre a formação de professores para formar leitores em Ciências e Biologia. Para este trabalho, o que fiz foi selecionar etapas desse processo formativo nas quais foram produzidos textos orais e escritos que considere mais significativos e constituem o *corpus* da pesquisa. A partir

dos registros dessas etapas que serão detalhadas mais adiante, tomei enunciações produzidas por mim e pelos estagiários como primeiros dados para a investigação.

Assim como encontramos nas asserções de Possenti (1996), esses primeiros recortes só se tornaram dados quando identificados e tomados como ponto de partida para a busca de autores, sentidos ou consciências a serem cotejadas com as minhas. Portanto, a construção dos dados da pesquisa decorreu do trabalho de significação de um conjunto de dados decompostos, desconstruídos e reconstruídos ideologicamente.

As questões que marcam o início deste trabalho de produção de dados resultam das inquietações que emergiram da minha trajetória como professora, intensificadas pela experiência do trabalho realizado no Estágio. A produção do *corpus* da pesquisa resultou de um projeto de ensino que visava levar os futuros professores de Biologia a compreenderem o papel deles na mediação da leitura na educação básica, bem como reconhecerem as especificidades da leitura de textos didáticos de ciências.

Inseridas na proposta pedagógica de formação de professores do curso, na perspectiva da reflexão como aspecto fundamental para a formação docente, foram realizadas diversas ações de orientação e acompanhamento do Estágio II, pela professora/pesquisadora¹⁰, sendo selecionadas, como já mencionado, três atividades principais que constituem momentos significativos de reflexão, diálogo e significação sobre o tema desta pesquisa:

1ª atividade selecionada: Como é comum na minha prática docente, o primeiro encontro com os estudantes é de fundamental importância para inaugurar o diálogo que se pretende manter ao longo do semestre, visando a acompanhar o movimento de

¹⁰ Na condição de pesquisadora da própria prática, passo a denominar a “professora supervisora”, responsável pelo Estágio também “professora/pesquisadora”.

construção de sentidos sobre vários aspectos que são tratados sobre a docência. Assim, os licenciandos são convidados a se manifestarem, desde a discussão do plano de trabalho e as expectativas com relação ao desenvolvimento das atividades até reflexões pessoais, o que chamamos de conhecimentos prévios. Especialmente neste semestre, o diálogo com os estagiários que ocorreu no primeiro dia de aula foi pautado por uma conversa informal sobre leitura, tema de interesse particular do trabalho que foi desenvolvido. Para esse momento, não houve a preparação de um roteiro ou questionário, mas apenas uma conversa com a livre participação dos cinco estagiários presentes.

Com duração de 60 minutos, o diálogo foi gravado e somente foi transcrito ao término do período do Estágio II, quando selecionei esta ação como a primeira a constituir o estudo do processo formativo desenvolvido no semestre, uma vez que as enunciações traziam histórias e percepções pessoais dos estagiários com relação ao ato de ler e à formação do leitor que me pareciam pertinentes e mereciam um olhar mais criterioso sobre as concepções prévias desses estudantes.

Nos registros desta aula, encontrei indícios que me levaram às seguintes questões: (i) quais são as concepções que os futuros professores possuem sobre o ato de ler? (ii) Como ocorre(u) a escolarização da leitura e o que ela produz(iu) em termos de formação de leitores? (iii) Os estagiários se dizem leitores? Que tipo de leitores são eles? (iv) Na condição de futuros professores, como eles significam as práticas escolares de leitura?

Portanto, o *corpus* de análise do primeiro momento do Estágio é a interação discursiva que ocorreu entre os cinco estagiários presentes na primeira aula com a presença e participação da professora/pesquisadora.

É necessário esclarecer que não é raro no meu trabalho como professora solicitar permissão aos estudantes para gravar em áudio alguns de nossos encontros, especialmente aqueles em que as atividades conduzam a interações verbais mais intensas como é o caso, por exemplo, dos seminários e das aulas inaugurais. Esta é uma perspectiva de trabalho que pode ser considerada nos limites da pesquisa como atitude cotidiana do professor e dos estudantes, que incorpora a prática e a teoria, tal como proposto por Demo (1997) e Galliazzi (2003). Ou, ainda, na perspectiva de Nóvoa (1995) e Zeichner (1998) que apontam para uma formação que valoriza os aspectos técnicos, mas enfatiza a reflexão da e sobre a própria prática, a partir da formação-ação e formação-investigação (MARANDINO, 2003).

Nesta situação, na qualidade de professora, a minha posição de extraposição em relação aos licenciandos me permite avaliar os discursos e as atitudes deles, complementando, confrontando e colocando em circulação os sentidos produzidos pelo grupo nos encontros dos quais também participam os autores dos textos que utilizamos. Este movimento objetiva auxiliá-los na aproximação dos signos apreendidos de outros signos já conhecidos e, desse modo, compreender os fenômenos estudados (BAKHTIN, 2003). Do mesmo modo, a posição dos licenciandos, também externa a mim, permite o mesmo movimento de transformação e constituição da professora/pesquisadora.

O segundo encontro com a turma se deu na semana seguinte, com a presença de mais nove alunos, além dos cinco que compareceram ao primeiro encontro. É uma característica dos cursos desta universidade a descontinuidade inicial das atividades das disciplinas em função da organização do processo de matrícula que se estende por um longo período, após o início das aulas. Desse modo, a turma de Estágio II só se completou no quarto encontro, ou seja, um mês depois de iniciadas as atividades, com a

presença dos dezenove alunos matriculados. Do início das aulas até este momento, solicitei aos licenciandos a leitura dos textos de referência¹¹ para a atividade de observação, sobre os quais discutimos em sala de aula. As demais atividades desenvolvidas nos encontros foram basicamente relacionadas à organização da inserção dos estagiários nas escolas, à resolução de dificuldades próprias desta etapa do estágio. Apesar de todos dos estagiários terem participado de todas as ações do Estágio II (à exceção da atividade dialógica da primeira aula, as demais atividades de leitura, reflexão e aquelas realizadas na/com a escola foram desenvolvidas por todos os estagiários, mesmo que em tempos/aulas diferentes), nesta pesquisa, serão considerados apenas os registros e o percurso formativo dos cinco estudantes que estiveram presentes desde o primeiro encontro.

2ª atividade selecionada: Seguindo o plano de trabalho tradicionalmente realizado no Estágio II, os estagiários são encaminhados para as escolas parceiras onde são recebidos por professores (as) e pedagogos (as) previamente contatados (as).

Para efeito de registro das atividades realizadas, os estagiários anotam, diariamente, as observações que fazem, em formulário próprio. No semestre em questão, o procedimento foi o mesmo, porém, os profissionais das escolas não receberam a informação de que os estagiários observariam com mais atenção aspectos relacionados à leitura. Também não havia qualquer orientação para os estagiários sobre omitir ou transmitir essa informação. No encontro que antecedeu o início do período de observação, os estagiários receberam orientações da professora supervisora sobre como proceder, tendo como suporte alguns princípios teórico-metodológicos do campo das

¹¹ Refiro-me aos seguintes textos cuja referência bibliográfica encontra-se neste trabalho: entrevista de Ana Espinoza à revista Nova Escola sobre a leitura no ensino de Ciências; capítulo 4 – “Ler e escrever para aprender” - do livro da mesma autora intitulado “Ciências na escola: Novas perspectivas para a formação dos alunos; e bibliografia referente à observação na pesquisa qualitativa.

pesquisas qualitativas. Eles também foram orientados, pela professora supervisora, com alguns exemplos de situações normalmente observadas nas escolas, no que se refere ao uso do livro didático e estratégias de leitura utilizadas pelos professores orientadores do estágio, inclusive recorrendo à memória do que os cinco estagiários haviam declarado a partir de suas histórias.

No semestre em que se desenvolveu a atividade de observação das práticas de leitura, os estagiários deveriam destacar pelo menos uma situação que envolvesse prática(s) de leitura para socializar com os colegas, em forma de seminário. O seminário deveria ser organizado a partir da narração da situação observada, complementada por uma reflexão. Preferencialmente, essa reflexão deveria estar respaldada por argumentos de pesquisadores e/ou teóricos que tiveram seus trabalhos publicados sobre a mesma temática da situação observada. O seminário poderia ser individual ou em duplas, desde que os membros da dupla estivessem realizando o Estágio na mesma escola. O fechamento dessa dinâmica de observação ocorreu em cinco encontros nos quais foram apresentados doze seminários. Cada seminário teve a duração de 40 minutos, aproximadamente, entre exposição e discussão com todos os estagiários presentes. A narração da situação observada, assim como a análise/reflexão produzida a partir dos textos/artigos foi registrada em um *texto reflexivo* (nome dado ao produto desta atividade) anexado ao relatório individual entregue ao final do Estágio II, por cada um dos estagiários.

A observação e a problematização do cotidiano da sala de aula ou de outro espaço escolar tem como referência a proposta de Tardif (2000a) para a realização de práticas que busquem aproximação com as produções acadêmicas, na formação de professores.

No contexto da pesquisa, os registros dessa ação servem de fonte para a interpretação dos sentidos atribuídos às práticas de leitura pelos estagiários. O registro das situações observadas é o modo de acesso ao vivido e ao conhecimento que neste espaço-tempo se produziu.

Os textos reflexivos dos cinco estagiários participantes da primeira aula foram selecionados para a pesquisa, complementados por trechos do relatório nos quais eles descrevem ou comentam as práticas de leitura observadas na escola. Esses registros escritos constituem o *corpus* desta segunda etapa.

A leitura dos textos produzidos pelos estagiários suscitou vários questionamentos, dentre eles: (i) quais são as práticas de leitura identificadas pelos licenciandos a partir da observação da atividade docente na educação básica? (ii) Que sentidos eles atribuem a essas práticas? (iii) Qual foi a situação observada? Por que e como essa situação foi problematizada? (iv) Quais foram os textos acessados por eles para buscar argumentos e construir o texto reflexivo? (v) Como os estagiários se apropriaram e utilizaram os textos para analisar as situações observadas? (vi) As reflexões são pertinentes, ou seja, atendem ao propósito da atividade/da professora?

As questões suscitadas pela leitura dos registros produzidos por mim e pelos estagiários tinham um caráter avaliativo tanto da aprendizagem dos estagiários sobre o conteúdo específico estudado durante os encontros, quanto do meu trabalho de introduzir um tema ainda ausente na maioria dos cursos de formação de professores de Biologia.

Outras atividades foram realizadas, porém, não foram selecionadas para esta pesquisa. Após ou mesmo durante o período de observação e aproximação com professores e estudantes da escola básica, o plano de trabalho do Estágio II prevê a coparticipação dos

estagiários em atividades realizadas pelos professores que eles acompanham. Além disso, como atividade obrigatória, cada estagiário deve elaborar e realizar uma proposta didática. O objetivo da proposta de formação, nesta ação, é a objetivação dos conhecimentos construídos, tanto no campo pedagógico quanto na área específica, em um plano de ensino e na própria ação docente que é realizada nas turmas acompanhadas durante o período de observação. Os estagiários elaboram os planos em conjunto com a professora supervisora e com os professores da educação básica que os acompanham e são avaliados por eles na regência.

O registro escrito dos planos e o relato da regência encerram o relatório final do Estágio. Por uma questão de adequação aos limites da tese, os registros desta etapa não foram tomados como dados para análise, embora a leitura dos mesmos amplie as possibilidades de reflexão sobre os sentidos produzidos pelos estagiários nas demais etapas.

CAPÍTULO 4 - A construção do referencial teórico-metodológico

Coerente com a perspectiva dialógica que caracteriza o meu trabalho como professora e que orienta esta pesquisa, busquei construir um referencial teórico à medida que os dados apontavam caminhos, embora o contato com as ideias de alguns dos autores e a minha identificação com os pressupostos que os unem antecede o próprio projeto de ensino que deu origem aos registros e aos dados.

Defendo a pertinência de tratar, nesta tese, de modo especial, do meu encontro com os textos sobre leitura, pois a minha experiência nos estudos desse campo pode evidenciar as dificuldades e possibilidades de atuação de professores que, assim como eu, não possuem formação específica para formar leitores. Além disso, é sobre a temática da leitura que esta tese se desenvolveu.

Como já mencionado, antes de realizar a atividade que deu origem a este trabalho, minhas experiências docentes me levaram a indagar as práticas pedagógicas de professores de Ciências e Biologia, dentre elas o rito sacralizado de exposição do resumo do conteúdo pelo professor associada à leitura desassistida do livro didático pelos estudantes. Na busca por respostas, tive acesso às pesquisas e ensaios de alguns autores do campo da educação em ciências cujo foco também recaía sobre a leitura de textos nessa área. Inicialmente, o contato com Espinoza (2010) trouxe a discussão da leitura e da escrita como instrumentos para a aprendizagem em aulas de Ciências. Partindo de uma concepção de ciência como produção social e cultural, a autora problematiza a leitura de textos didáticos de Ciências chamando a atenção para a complexidade que envolve a compreensão desses textos, por eles apresentarem especificidades que exijam uma intervenção mais adequada e eficaz por parte do

professor da área. Dessa forma, a autora responsabiliza os professores de Ciências pela formação de leitores e destaca alguns aspectos importantes que devem ser considerados nas práticas de mediação de leitura, tendo em vista a prática escolar de ler para aprender.

Na interseção entre os campos da leitura e do ensino de Ciências, também encontrei o artigo de Andrade e Martins (2007), resultado de uma pesquisa em que as pesquisadoras e colaboradores analisaram os discursos de professores de Química, Física e Biologia visando a identificar os sentidos que eles atribuem à leitura. A pesquisa mostra, assim como nossa observação empírica indica, que os professores não tiveram oportunidade de refletir sobre o papel da leitura na aprendizagem de ciências durante a formação inicial ou mesmo na formação continuada. Além disso, os resultados sugerem que há uma associação entre os tipos de discurso e os modos de ler desses professores, sendo a leitura deles caracterizada pela busca e assimilação de informações.

Os textos dessas autoras serviram de base para os estudos realizados com os estagiários que participaram da pesquisa e, também, constituíram as minhas primeiras referências para a compreensão da especificidade do ato de ler textos com conteúdo científico. Baseados em referenciais histórico culturais, os trabalhos citados mostram uma perspectiva de leitura com a qual esta pesquisa se identifica. Trata-se de uma perspectiva interacional, pautada na relação dialógica e dialética do leitor com o texto, na qual também se inserem as ideias de Bakhtin, principal referencial teórico deste trabalho.

Durante a realização das atividades do Estágio II, outros textos trazidos pelos estagiários permearam as discussões ocorridas nos encontros com a turma. Tais textos

contribuíram para a abordagem dos temas específicos dos grupos que realizaram os seminários servindo de base teórica para as reflexões sobre as práticas de mediação de leitura observadas por eles. Esses textos serão apresentados na seção 5.2.

Ao término do Estágio II, já no trabalho de cotejar os registros e torná-los dados da pesquisa, outros autores do campo da linguagem/linguística indicados pelos colaboradores deste trabalho de investigação (minha orientadora, professores colegas de trabalho, professores especialistas de outras universidades) também trouxeram contribuições para ampliar o conceito de leitura e auxiliar as análises. Dentre esses autores, Angela Kleiman, Isabel Solé, Sônia Kramer e João Wanderley Geraldi terão suas ideias tratadas aqui com mais proximidade por apresentarem uma abordagem interacional declarada nas obras de referência, embora as duas primeiras deem especial atenção ao aspecto cognitivo, individual da leitura.

No que diz respeito à formação de professores, tenho pautado minha ação docente em práticas reflexivas junto aos licenciandos, visando a aproximar os discursos das esferas de realização das pesquisas acadêmicas – universidade e escolas. Nesse sentido, parecem-me adequadas as proposições de Tardif (2000) no que se refere às possibilidades de intervenção por professores que atuam na fronteira entre a universidade e a escola. Segundo o autor, há que se considerar a distância entre os saberes universitários e as ações docentes observadas na prática para planejar e implementar intervenções eficazes tanto na formação inicial quanto em relação ao profissional em exercício. Como teóricos da epistemologia da prática, Tardif e outros autores (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1998, 2008) nos apresentam argumentos para o uso dessa prática no contexto do Estágio Supervisionado com o objetivo de problematizar a ação docente e o processo formativo no interior na universidade,

inserindo os participantes dessa atividade – licenciandos, professores universitários e professores da educação básica - em investigações que resultem em aprendizagem para todos.

O processo de produção e análise dos dados está pautado na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e na transformação dos sujeitos pela experiência, de acordo com a obra de Larrosa, como já apresentado no capítulo 1.

4.1. A questão da leitura e da formação do leitor

Palpita uma reflexão sobre as propostas de ampliar o trabalho de leitura a todos os níveis de escolaridade; de formulá-lo como uma questão de escola, de Projeto Curricular, que envolve todo o corpo docente e todas as matérias; de vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender. (SOLÉ, 1998, p. 11)

Devemos concordar com Solé (1998, p.32) que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas” e isso requer o entendimento de que é tarefa de todos os professores da educação básica ensinar a ler e a escrever. Não há divergências sobre essas afirmações entre estudiosos da questão da leitura e da leitura no ensino de Ciências (para citar apenas alguns: ANDRADE, 2007; CHARTIER, 2005; GERALDI, 2006, 2010; KLEIMAN, 2013; KRAMER, 2000, 2011; MATENCIO, 2005; PAULA E LIMA, 2010, 2011; SOLÉ, 1998), ou mesmo entre aqueles que, apesar de não se dedicarem aos estudos sobre o tema, convivem com o constante apelo da aprendizagem formal da leitura e da escrita estabelecidas como regra na nossa sociedade. Porém, diante dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro no que diz respeito ao mau desempenho dos estudantes da educação básica¹², concordo

¹² Sobre o desempenho dos estudantes brasileiros na educação básica consultar os estudos oficiais realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (disponível em <http://portal.inep.gov.br/>)

com Andrade e Martins (2007), Geraldi (2010) e Solé (1998) quando propõem problematizar a questão do ensino da leitura no que diz respeito às estratégias de mediação utilizadas no espaço escolar, bem como às próprias concepções historicamente construídas de professores e de futuros professores sobre o que é leitura e sobre o que é aprendizagem.

O reconhecimento da necessidade de professores de todas as áreas do conhecimento investirem na formação de leitores tem produzido efeitos em documentos oficiais, os quais apresentam recomendações explícitas sobre os usos da leitura e da escrita nas diversas situações de ensino de todos componentes curriculares e em todos os níveis de escolaridade, incentivando, inclusive, a prática da leitura para os professores.

As Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) mostram um posicionamento em favor do ensino da leitura e da escrita vinculado aos seus usos sociais e admite que a escola tem dificuldades para tornar os conteúdos interessantes pelo seu significado intrínseco. Em função disso, o documento traz como proposta a elaboração de novas formas de organização dos componentes curriculares de modo que os estudantes sintam prazer em ler e em aprender pela leitura, por meio da “valorização da leitura em todos os campos do conhecimento” (*idem*, p. 50).

Essas orientações visam a estimular outra abordagem para a leitura diferente daquela que Lemos (2002) encontrou em uma revisão de pesquisas realizadas em diferentes contextos de formação que identificam na leitura escolarizada o aspecto coercitivo das propostas pedagógicas, especialmente nas disciplinas de conteúdo específico como é o caso das ciências, em que ler significa basicamente buscar a única interpretação ou significação permitida, em textos de leitura obrigatória.

Associadas à ausência de motivação pessoal, as práticas escolares de leitura normalmente restringem-se à decodificação e oralização do texto, visando a uma formação técnica e à memorização do conteúdo. Copes *et al.*, (2009) argumentam que, tradicionalmente, a leitura que se faz na escola é predominantemente normativa e conceitual e Rojo (2002) mostra que o texto é utilizado como um recurso para outras atividades/produções e não como objeto de ensino em si mesmo. Ao utilizar tais práticas a escola produz um leitor passivo cujo domínio do código escrito se restringe a decifrar palavras e frases e não a utilizar-se das potencialidades da língua para produzir textos e comunicar-se (*idem*). Esse é o cenário descrito por Geraldini (*in* ZACCUR, 2011) quando ele mostra a persistência de práticas que separam os símbolos escritos dos significados do que se escreve e do que se lê.

A centralidade da importância da formação do professor para lidar com os problemas de leitura identificados na educação escolar é visível nas pesquisas, mas parece não corresponder às ações políticas de capacitação de professores das redes públicas ou aos currículos das licenciaturas. Temos como exemplos de pesquisas, os trabalhos divulgados pela Associação Brasileira de Leitura organizadora do Congresso de Leitura do Brasil (COLE) que ocorre bianualmente e é o maior da área. Nos cadernos de resumos e nas revistas que atualmente servem de veículo para publicação dos trabalhos que foram apresentados nas edições do evento de 2009 e 2011, observamos um número considerável de pesquisas com interesse na formação docente (seção *Produção de conhecimento, saberes e formação docente*), sendo grande parte delas dedicadas a responder questões relativas à mediação da leitura pelo professor da educação básica. Destacam-se como objetivos comuns a várias dessas investigações: (i) a identificação de estratégias de mediação/práticas de leitura realizadas por professores dos anos iniciais

ou finais do ensino fundamental; (ii) a reflexão de professores acerca de experiências leitoras e de propostas de intervenção no campo da leitura; (iii) reflexões sobre a preparação de professores em exercício e na formação inicial para formar leitores; (iv) e a identificação de habilidades leitoras de professores (perfil de leitor). Nesses mesmos trabalhos encontramos reflexões que remetem à escassez de propostas curriculares de formação inicial e/ou políticas de formação continuada que contemplem as necessidades identificadas.

No campo da Educação em Ciências, também percebemos um crescente interesse em investigações realizadas na interface Linguagem – Leitura – Ensino de Ciências. Uma revisão dos trabalhos apresentados nas edições de 2009 e 2011 do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), mostra o dobro de pesquisas com foco sobre a leitura apresentadas na última edição citada em relação à primeira. Esses trabalhos são encontrados especialmente na seção *Linguagem, cultura e cognição*, e são menos frequentes na seção *Formação de professores de Ciências*. Uma leitura desses trabalhos evidencia uma tendência maior a abordar aspectos relativos à aprendizagem e ao uso da leitura por parte de estudantes da educação básica, se compararmos àqueles que se dedicam a discutir a necessidade de formação de professores para formação de leitores, apesar da impossibilidade de dissociação dessas duas faces do mesmo processo.

Embora também já existam trabalhos de pesquisa acerca das especificidades da formação de professores visando à formação de leitores em Ciências (GIRALDI, 2010; NASCIMENTO, 2008; NASCIMENTO e MARTINS, 2009; PAULA e LIMA, 2011; SILVEIRA JR., 2012; SOUZA e NASCIMENTO, 2006), uma breve análise das ementas dos componentes curriculares pedagógicos dos cursos de universidades

brasileiras¹³ confirma a hipótese de que, via de regra, a preocupação com a formação dos futuros professores para essa finalidade não tem feito parte dos currículos das licenciaturas dos cursos da área de ciências de forma explícita. Em geral, estão presentes nas propostas curriculares discussões acerca do papel da experimentação, do ensino por investigação, da abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), do cotidiano e da contextualização, entre outros. Esta observação pode ser justificada pelo argumento de Espinoza (2010) de que até pouco tempo não havia reflexão sobre leitura fora da área do ensino da língua, especialmente nas áreas científicas. Ainda que os estudos da linguagem estejam presentes nas pesquisas, principalmente relacionados à interação em sala de aula, existe uma lacuna no que se refere às mediações de leitura de textos didáticos de Ciências tanto como objeto de investigação quanto de proposição para o trabalho docente. Isso nos remete ao caminho para a construção de um *corpus* sobre leitura que dialogue com as especificidades da Educação em Ciências.

4.1.1. O ato de ler e a prática de leitura

Indagar sobre o ato de ler é um princípio fundamental se quisermos inserir a questão da leitura em nossas atividades docentes voltadas para estudantes da educação básica e para professores em formação inicial ou continuada, especialmente na Educação em Ciências, a que este trabalho se refere, pois, como vimos, esse é um assunto pouco ou não explorado nas licenciaturas.

¹³ Foram consultadas as ementas dos componentes curriculares relacionados ao ensino de Ciências e Biologia de algumas Universidades brasileiras, disponíveis *online*. São exemplos a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Nos estudos sobre a leitura, encontrei perspectivas distintas entre autores de referência, mas é consenso entre eles que a leitura é uma atividade complexa que envolve aspectos cognitivos, históricos e culturais (GERALDI, 2010; KLEIMAN, 2013, SOLÉ, 1998). Reconhecendo a complexidade do ato de ler, Matencio (*in* MARI *et al.*, 2005) distingue dois polos, não excludentes, em que se situam as diferentes perspectivas teórico-metodológicas de abordagem da leitura: de um lado, as teorias que acentuam “a importância dos aspectos cognitivos na aprendizagem e desenvolvimento da atividade de leitura e, de outro, os adeptos da inserção, na escola, de abordagens da leitura como prática social” (p.16).

Kleiman (2013) argumenta que não há incompatibilidade entre teorias sobre o funcionamento da língua escrita. Para a autora, não há um só modo de ler e tanto as teorias cognitivas quanto as ciências da linguagem oferecem aportes teóricos que podem ser utilizados na análise de um mesmo fenômeno, embora se reconheça que os objetivos e os objetos de análise sejam distintos para essas teorias. Enquanto as teorias cognitivas abordam procedimentos mentais envolvidos na produção de sentidos, as teorias enunciativo-discursivas, no campo das ciências da linguagem, lidam com processos de produção de sentidos em situações de uso da linguagem. Ainda segundo Kleiman, é possível encontrar estudos que se complementam ao tratarem de processos sócio-históricos e culturais envolvidos na leitura. Portanto, a formulação do conceito de leitura ou de compreensão leitora depende do entendimento tanto dos aspectos linguísticos quanto dos aspectos extralinguísticos envolvidos no ato de ler.

Neste trabalho, considero a teoria enunciativa discursiva de Bakhtin (2006) a base sobre a qual podemos iniciar a descrição de aspectos fundamentais do ato de ler, dando ênfase

à leitura como, basicamente, um processo de interação dialógica, sendo este aspecto valorizado pelos estudiosos da área independentemente de sua posição teórica.

Embora não tenha se preocupado em formular uma teoria para o texto, a teoria do discurso de Bakhtin traz uma perspectiva interacionista que vem sendo estudada com vistas à compreensão do complexo sistema de signos que envolve o texto e, portanto, a relação entre autor e leitor (MACHADO *in* FARACO *et al.*, 2007). Nesse sentido, a atividade de leitura pode ser entendida como um ato dialógico que envolve o encontro entre pelo menos duas consciências – autor e leitor – que interagem por meio de signos compartilhados. Para Bakhtin (2006), os signos são criados no interior de grupos organizados no curso de suas relações sociais, ou seja, na interação entre sujeitos que compartilham sentidos e significados.

É importante acrescentar que, na perspectiva de Bakhtin, no encontro entre leitor e autor, não ocorre apenas a reprodução ou a tradução do significado das palavras já ditas/escritas pelo autor, mas são produzidos outros sentidos para o texto, caracterizando a leitura também como oferta de contrapalavras, pelo leitor, em resposta ao que é lido. Na perspectiva do pensamento bakhtiniano, a atitude ativa responsiva do leitor é condição para que haja compreensão dos enunciados escritos. Nas palavras do próprio autor

compreender consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Sendo assim, Bakhtin faz uma distinção entre o conceito de significação da palavra escrita e de compreensão do texto. O significado está limitado ao aspecto estrutural da língua e constitui o aparato técnico formal, repetível/reiterável, indispensável à comunicação escrita, mas insuficiente para a compreensão do texto. Para que haja tal compreensão, é importante que o leitor ative e utilize seus conhecimentos prévios/signos preexistentes na construção de uma coerência que é orientada por “um sistema de signos dinâmico e complexo adaptado às condições de um dado momento (...) e compartilhado pelos participantes de uma comunidade discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 124).

Bakhtin entende que cada sujeito que escreve elabora a sua obra a partir de motivações e representações construídas nas relações entre diferentes contextos e essas podem ser distintas daquelas de quem lê, pois, cada sujeito – autor ou leitor - é localizado temporalmente e constitui-se pelas vozes sociais da(s) comunidade(s) que ele integra, de modo que cada texto é compreendido de acordo com os sistemas simbólicos construídos no interior dessas comunidades e com o momento de quem lê ou de quem escreve. Nesse sentido, os limites de um texto não são impostos pelo autor, mas são dialogicamente alterados pelo leitor/co-autor que, ao ressignificar o texto, enriquece e modifica tanto a obra quanto a si mesmo.

Concordando com esses argumentos, Freitas (2002, p. 97-98), que se utiliza de referenciais bakhtinianos, considera a leitura como uma “atividade múltipla e aberta a uma infinidade de significados e sentidos, tendo em vista que uma obra, um texto, não possui um sentido único, estático, universal, fixo”. Para a autora e outros pesquisadores, isso ocorre porque o ato de ler “é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações ((inter) textualidade), interpretações de textos diversos, dialogicamente, (...)

adentrando o dizer do outro” (ROJO, 2002, p. 58). Essas afirmações e conceituações sobre leitura referem-se à dimensão interacional do ato de ler que coloca em evidência a responsabilidade mútua do leitor e do autor no processo de compreensão de um texto. Entretanto, Paula (2013)¹⁴ nos lembra que “embora se reconheçam as diversas possibilidades de atribuição de significados ao que é lido, é preciso lembrar a existência de procedimentos legítimos de interdição à leitura que permitem a sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade atribuir sentidos únicos aos mesmos textos” e que este é um aspecto importante da leitura para o campo das ciências dado que os sentidos, nesse campo, estão definidos em construtos tomados como verdades ainda que temporárias.

Nesse sentido, o ato de ler para aprender conteúdos disciplinares, por exemplo, das ciências, difere daquele que se realiza a partir dos textos normalmente utilizados nas aulas de língua portuguesa, com os quais, geralmente, aprende-se a ler (ESPINOZA, 2010; GERALDI, 2010; SOLÉ, 1998) e que acabam por padronizar ou legitimar um modo de ler, próprio do ensino da língua materna (SOLÉ, 1998).

Nesse sentido, Espinoza (2010), Geraldi (2010) e Solé (1998), dentre outros autores, consideram que a compreensão leitora que se pretende com a leitura de qualquer texto guarda estreita relação com os conhecimentos que o leitor dispõe (conhecimento prévio também já mencionado por outros autores de referência deste trabalho) e com os objetivos estipulados pelo leitor, ou por outros (desde que o leitor tome os objetivos para si).

Solé (1998) ainda argumenta que existem alguns objetivos ou finalidades mais gerais, os quais estão presentes em nosso cotidiano com mais frequência, e podem ser considerados nas situações de ensino. Dentre os objetivos selecionados e descritos pela

¹⁴ PAULA, H. em notas de orientação para qualificação.

autora, destaco alguns a título de exemplo ou de correspondência com a leitura que realizamos dos textos escolares: (i) ler para obter uma informação precisa; (ii) ler para seguir instruções; (iii) ler para obter uma informação de caráter geral; (iv) ler para aprender; (v) ler por prazer.

Ao questionar *como nos colocamos ante o texto?* defendendo a ideia das diversas leituras possíveis que um leitor pode fazer, Geraldi (2010) também enumera algumas posturas (o que Solé, chamaria de objetivos) recorrentes a partir das experiências leitoras que ele tem ou observa: (i) leitura para busca de informações; (ii) leitura para estudo do texto; (iii) leitura como pretexto; (iv) leitura como fruição. Acredito que a ideia de enunciar como *postura* do leitor o que poderíamos entender como objetivos da leitura, deve-se à filiação teórica do autor, fundamentada na interação, demonstrada neste argumento:

“diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem” (s/p.)

No que diz respeito às práticas escolares de leitura, os autores citados reconhecem que há tantos objetivos como leitores, tornando impossível a tarefa de conduzir um processo de ensino e aprendizagem que envolva a leitura sem que os participantes desse processo tenham que negociar os objetivos dessa tarefa.

Nesse sentido, Espinoza (2010) reforça argumentos de pesquisadores do campo da Educação em Ciências no que diz respeito às práticas de interdição à leitura de textos da área cuja interpretação pode conduzir a sentidos mais estáveis e não a qualquer interpretação. Reconhecendo as especificidades da leitura em ciências, a autora elabora uma proposta de intervenção didática na qual a contextualização e a problematização

aparecem como marcas da mediação que o professor poderia realizar. De acordo com autora, “contextualizar a leitura ajuda a construir interpretações mais próximas daquela que queremos encontrar, especialmente quando o texto (...) fala de um assunto distante da realidade de quem o lê” (idem, p. 141) Para ela, a contextualização seria uma motivação externa¹⁵ capaz de promover a motivação interna do leitor.

A sugestão da autora é que o professor desenvolva uma sequencia didática que crie propósitos para a leitura e que esta “problematize os conteúdos suscitando perguntas decorrentes de uma construção coletiva em sala de aula” (p. 143).

Assim como Espinoza (2010, p. 142) reconheço que “refletir sobre o propósito da leitura em ciências requer a análise das características dos textos da área” e, como Solé (1998, p.11), acredito que as “principais teses sobre o ensino e a aprendizagem da compreensão leitora são claramente tributárias de uma certa maneira de entender como os alunos aprendem”. Por isso, a próxima subseção é dedicada à compreensão da leitura de textos para aprender Ciências/Biologia.

4.1.2. Leitura de textos de Ciências/Biologia

Como já foi dito, a leitura tem sido alvo de pesquisadores interessados em abordar as dificuldades que os estudantes apresentam diante das especificidades dos textos de conteúdos de ciências (FANG, 2006; NASCIMENTO e MARTINS, 2009; PAULA e LIMA, 2011; SILVEIRA JR., 2012). Embora as pesquisas adotem perspectivas distintas dos estudos da linguagem, como vimos na subseção anterior, podemos considerá-las

¹⁵ Tomo como referência a Teoria da Atividade de Leontiev (1981) para relacionar motivação externa à ação de sujeitos que podem suscitar no outro o desejo, o interesse pela atividade, nesse caso, tratando-se da motivação interna.

complementares na busca pela compreensão dos modos de ler e de mediar a leitura de textos e a aprendizagem em ciências.

Parto da abordagem de Bakhtin em que os textos são entendidos como a materialização dos diversos gêneros discursivos constituídos nas esferas da atividade humana – no grupo de amigos, na escola, na universidade, no ambiente familiar e em tantos outros grupos dos quais um sujeito pode participar.

Estou de acordo com Machado (*in FARACO, 2007, p. 202-203*) nas considerações que a autora faz sobre a teoria discursiva de Bakhtin para construir uma definição, uma vez que o próprio autor não a elaborou exatamente, mas, por extraposição, podemos interpretar sua obra e atribuir sentido ao que ele e nós chamamos de texto:

Como signo, o texto se realiza no cruzamento de sujeitos discursivos, não porque suas palavras compõem um dicionário, mas porque mobiliza significados gerados no evento comunicativo. É no cruzamento, no enredamento de consciências que nascem as relações de sentido expressas nas enunciações, onde vamos situar o dinamismo que leva à composição do tecido-texto resultante da combinação de discursos-língua ou de gêneros discursivos. (...) a textualidade se define pelo enunciado e pelos gêneros discursivos que o constituem.

A opção de tratar da relação entre texto e discurso pelo olhar bakhtiniano não afasta este trabalho de outros que abordam esta relação a partir de outros autores ou perspectivas teóricas do discurso distintas. Digo isso apoiada pelo trabalho de Martins (2006), no qual a autora generaliza as teorias que abordam textos e conversações sob a expressão genérica Estudos do Discurso. Segundo a autora, há divergências entre as perspectivas teóricas, mas, dentre os aspectos convergentes, podemos destacar a relação entre texto e discurso também encontrada na obra de Bakhtin e que está sendo explorada aqui.

Para Bakhtin (2003), como vimos, os gêneros discursivos são definidos nas práticas sociais e compõem os enunciados de uma comunidade discursiva. Reconhecendo a diversidade que caracteriza a atividade humana, Bakhtin admite a distinção entre

gêneros discursivos de acordo com a natureza dos enunciados e propõe a existência de gêneros primários – aqueles mais simples, formados em condições de comunicação verbal imediata, cotidiana, mais espontânea – e gêneros secundários, que são aqueles que emergem de um convívio cultural mais complexo e organizado, onde predomina a escrita (BAKHTIN, 2003). São exemplos do gênero secundário aqueles que circulam no contexto artístico, científico e sociopolítico. Portanto, os discursos secundários\textos que caracterizam as ciências possuem mais do que conteúdos, eles carregam marcas que refletem as formas de organização, interação e comunicação de uma determinada comunidade discursiva (FIORIN *in* MARI *et al.*, 2005; MARTINS, 2006).

Algumas dessas marcas que caracterizam as ciências naturais são apresentadas por Paula (2004 *apud* PAULA e LIMA, 2010, p.436):

(i) produção de conceitos, modelos e teorias por meio dos quais são atribuídas propriedades a objetos e eventos que acreditamos observar ou que supomos existir; (ii) estabelecimento de relações entre essas propriedades, por meio da proposição de princípios e leis que supostamente regulam os eventos conhecidos e os processos a eles relacionados; (iii) criação de modelos e teorias que explicam essas relações dando às mesmas o estatuto de necessidades lógicas.

Outros aspectos da ciência são comentados de forma crítica, no mesmo trabalho desses autores, referentes à dissonância entre o modo de produção de conhecimento nesse campo e o compromisso da Educação em Ciências de contribuir para as atuais necessidades formativas dos sujeitos. Tecendo considerações sobre o discurso e as práticas sociais da ciência, os autores argumentam que os enunciados típicos deste campo não têm autoria, pois o objetivo do discurso que torna público o conhecimento produzido na área é dar a ele o *status* de conhecimento universal, isento de interpretações pessoais e posicionamentos distintos quanto aos fenômenos descritos. Portanto, os enunciados devem reduzir a ambiguidade e restringir a possibilidade dos

“sujeitos singulares exercerem a condição de enunciadores de discursos próprios” (p. 436). Ainda sob a mesma referência de ciência, os fenômenos naturais são tomados como fatos inquestionáveis e não como artefatos culturais produzidos por aqueles que enunciam.

Assim, na perspectiva da ciência dos cientistas¹⁶ tem-se um discurso impessoal, pautado por uma suposta ou pretensa objetividade e neutralidade, e práticas que transformam artefatos em fatos reconhecidos como verdades, ainda que provisórias.

De acordo com Aikenhead (2009) e pesquisadores do campo da Educação em Ciências (DRIVER *et al.*, 1994, 1999; ESPINOZA, 2010; MARTINS, 2006; MORTIMER, 1996, 2000; MORTIMER e SCOTT, 2002; PAULA e LIMA, 2007, 2010, 2011), essas marcas ou características do campo das ciências naturais devem ser reconhecidas e compreendidas pelos sujeitos por meio da inserção deles na produção de um discurso que tome a ciência como produção social e cultural cujas práticas são orientadas para objetivos e compromissos epistemológicos próprios.

Nesse contexto, aprender ciências implica também aprender a utilizar as linguagens das ciências (LEMKE, 1990) que podem incluir desde gráficos, modelos, figuras, experimentos à estrutura do discurso e artifícios de legitimação e de autoridade que podem se manifestar na modalidade oral, mas também se materializam na modalidade escrita, nos textos utilizados pelos professores, entre os quais se destacam o livro didático e os textos de divulgação científica (PULLIN e MOREIRA, 2008).

A partir dessas reflexões, Martins (2006a, p.125) argumenta que o texto didático de ciências não é visto como simples adaptação do conteúdo de referência, mas, antes, ele

¹⁶ Ciência dos cientistas é um termo criado e utilizado por autores que investigam no campo da Educação em Ciência para distinguir da Ciência escolar.

“reflete as complexas relações entre ciência, cultura e sociedade (...) e se constitui a partir de interações situadas em práticas sociais típicas do ensino na escola”

Tratando o livro didático como “artefato cultural”, Martins (*idem*) compreende que esta é uma perspectiva atual dos estudos de textos, baseada em uma abordagem discursiva para o ensino. Segundo a autora, até a década passada, os estudos de textos no campo da Educação em Ciências buscavam erros conceituais, especialmente. As contribuições dos estudos do discurso se deram no sentido de problematizar, principalmente, aspectos relacionados à linguagem do LD. Desse modo, marcas do texto científico tais como alta densidade léxica, frequentes nominalizações, expressões especiais e linguagem técnica, dentre outras características gramaticais, léxicas ou sintáticas específicas do discurso oral e escrito das ciências já analisadas em estudos anteriores (FANG, 2006; HALLIDAY, 1992), ganham um novo sentido pela via da relação entre signos semióticos e práticas discursivas inseridas em práticas sociais. Nessa perspectiva, o texto didático de ciências mostra a materialização dos diversos discursos que caracterizam a esfera da educação escolar e, mais especificamente, do ensino de ciências.

Portanto, a forma, a composição e o estilo do gênero discursivo/textual da ciência escolar, assim como observam Braga (2003) e Martins (2006a, p.125), compõem um híbrido “que se constitui em meio a tensões e negociações entre natureza da ciência de referência, os objetivos do ensino escolar e padrões de comunicação da sociedade”.

Ainda de acordo com Martins (2006a) podemos dizer que o texto didático de ciências caracteriza-se por interditar os sentidos, mantendo uma estabilidade léxica e gramatical. A autora ainda argumenta que o texto didático de ciências “é organizado a partir de uma diversidade de linguagens, a saber, verbal (escrita), matemática, imagética” (*idem*,

p.127) que servem a demandas comunicativas concretas, tais como mostrar, descrever e explicar; e recursos que denotam o objetivo de memorização: esquemas, boxes, fontes diferentes do corpo do texto, resumos e outros.

Em síntese, apoiando a tese de Braga (2003) Martins (2006, p.127) nos diz que o texto didático de ciências

recontextualiza uma variedade de discursos, a saber, o científico, o midiático, o cotidiano, o pedagógico, entre outros, transformando e incorporando trechos de textos a eles relacionados (...) na construção de um discurso próprio que reflete relações entre cultura e cultura científica, mediadas por uma agenda social do sistema educacional.

Nessa perspectiva, a leitura de textos didáticos de ciências na escola passa a ser o encontro entre professores, alunos, autores e cientistas, sujeitos da produção do conhecimento e dos discursos científico e escolar. No contexto da formação de professores para formar leitores de textos de conteúdos de ciências, essa perspectiva impõe novas demandas às práticas de leitura de professores e estudantes, bem como a resignificação de práticas escolares de ensino de ciências ainda muito ancoradas na transmissão e menos na mediação da interpretação dos sentidos produzidos pela ciência de referência e estabilizados no discurso científico.

De acordo com Paula e Lima (2010, p. 432) “a leitura de textos didáticos de ciências em situações de sala de aula deve fazer parte de um conjunto de estratégias” destinadas a introduzir os estudantes nas formas de ver, interpretar e comunicar as ideias da Ciência.

Nesse sentido, os mesmos autores vão nos dizer que

a educação em ciências deve (...) transformar os fatos científicos novamente em artefatos, reduzir o status epistemológico dos mesmos e restituí-los ao domínio da hipótese. (...) Essa seria uma condição para se restabelecer o lugar do discurso dialógico em sala de aula. (*idem*, p.437).

O discurso dialógico é uma formulação que Paula e Lima (2010) buscam em Mortimer e Scott (2006), utilizada na identificação de padrões de comunicação verbal em aulas de ciências. Nessa abordagem, “o professor considera o que o estudante tem a dizer do ponto de vista do próprio estudante; mais de uma ‘voz’ é considerada e há uma inter-animação de ideias” (MORTIMER e SCOTT, 2002, p. 287). Em contraposição ao discurso dialógico, a mesma teoria define a abordagem comunicativa de autoridade na qual “o professor considera o que o estudante tem a dizer apenas do ponto de vista do discurso científico escolar que está sendo construído, (...) apenas uma ‘voz’ é ouvida e não há inter-animação de ideias”. (*ibidem*).

Ao apresentarem essas ideias, Paula e Lima (2010) estabelecem a relação entre as concepções de leitura e os compromissos e objetivos da Educação em Ciências. Como vimos, os autores afirmam que os padrões de discurso utilizados pelos professores são determinantes no tipo de mediação das atividades de sala de aula, sendo a leitura uma delas. Nessa perspectiva, entendo que o discurso dialógico recupera os princípios fundamentais para o ensino da leitura também considerados por Solé (1998), Kleiman (2013) e Geraldi (2010), tais como a ativação do conhecimento prévio e a formulação de objetivos de leitura e a interação entre sujeitos.

4.2. A questão da formação inicial de professores

Embora o subtítulo desta seção sugira a abordagem de uma questão ampla que vem sendo investigada no âmbito das universidades e discutida na esfera política da Educação, no país, por uma questão de espaço e pertinência limitar-me-ei a alguns aspectos que se conectam à dimensão epistemológica da formação profissional que caracteriza este trabalho – (i) a formação de sujeitos em uma perspectiva sócio histórica (história/experiência de cada licenciando como elemento formativo para a docência) e

(ii) a perspectiva reflexiva sobre a prática profissional como componente da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, em especial, nas Ciências Biológicas, a partir da integração universidade-escola.

As reflexões aqui apresentadas não ignoram a relevância da discussão sobre os desafios da docência nos dias atuais, para além dos aspectos destacados. Por isso, a título de reconhecimento da complexidade da atividade docente, outras questões que não estão no foco desta pesquisa, relativas ao trabalho do professor, serão tratadas ao longo das análises.

4.2.1. Sujeitos em interação, histórias compartilhadas e produção de sentidos

Os sujeitos desta pesquisa, antes de serem licenciandos do curso de Ciências Biológicas, por muitos anos estiveram sentados nas carteiras escolares das quais viram e ouviram seus professores em suas aulas. Desse lugar, trazem modelos e concepções do que é ser professor, do que é uma aula ou do que é ensinar, sendo essa experiência tão significativa para a formação docente (TARDIF, 2010) a ponto de alguns autores criticarem a atribuição do termo *formação inicial* somente ao período da graduação (DINIZ-PEREIRA e ALLAIN, 2006). Pesquisadores que compreendem a formação docente nessa perspectiva, afirmam que, nas investigações no campo da leitura, percebe-se que o comportamento dos professores também decorre de suas próprias histórias como leitores e condiciona sua formação profissional (ANDRADE, L., 2007; COPEL *et al.*, 2008; DRESCH *et al.*, 2011; FERREIRA e SANTOS, 2010; NASCIMENTO, 2008).

Esta deve ser uma das questões a ser lançada quando refletirmos sobre as práticas de formação para a docência, pois, como mostra Tardif (2000a), especialmente os componentes curriculares que deveriam utilizar-se do exercício da prática na formação dos futuros professores não estão sendo capazes de transformar as concepções prévias desses sujeitos construídas em outras esferas culturais ao longo de suas vidas. Dentre as contribuições de pesquisadores e teóricos para esta discussão, está a problematização da própria concepção de formação.

Neste trabalho, considero a formação dos sujeitos numa perspectiva sócio histórica, compartilhando as ideias de Bakhtin (2003, 2006, 2012). Para dissertar a partir de uma abordagem bakhtiniana, é preciso assumir a centralidade do sujeito e de sua ação responsiva na interação com o outro, marcada pela essência da atividade humana, o diálogo. Assim, retornamos às ideias do dialogismo reconhecendo a necessidade do outro na construção de novos sentidos para acontecimentos vividos. A produção de sentidos na perspectiva de Bakhtin pressupõe a existência de, no mínimo, duas consciências que interagem por meio de enunciações, mas mantendo-se a necessária distância de modo que algo novo é produzido no confronto ou no compartilhamento entre ideias. Desse modo, cada sujeito é inconcluso e se constitui na interação com o outro, numa relação de complementaridade, compartilhamento ou confronto de visões de mundo condicionadas por valores oriundos das diversas esferas culturais das quais os sujeitos participam. Assim, nas diversas formas de interação – verbais, escritas (entendendo o autor e leitor como sujeitos em interação) - há a possibilidade de transformação, de renovação e de novas experiências caracterizando o processo histórico da formação dos sujeitos em sua dinâmica e não como uma produção de momentos estanques, aprisionando os sentidos no tempo dos acontecimentos que, no

contexto desta pesquisa, são a educação básica, a licenciatura ou, mais especificamente, o Estágio Supervisionado. Entendo que os acontecimentos podem sempre ser ressignificados no encontro entre sujeitos e desses com a sua própria história, fazendo-se nela e por meio dela.

Benjamin (1994) é também quem vai nos ensinar a trabalhar com a história, entrecruzando passado e presente de modo a irradiar novos sentidos para *o que foi* e para *o que está sendo*. Para o autor, não se trata de dar continuidade aos fatos ou apenas rememorá-los, mas, como nos ensina Kramer (2008, p. 21), “é preciso descontextualizar o objeto (...) utilizando fragmentos significativos, acumulando-os numa nova construção”. O narrador naturalmente resignifica a história narrada, pois o momento da enunciação/narração não é o mesmo da história vivida. Entre a história vivida e a narrada, muitas experiências transformam os sujeitos/narradores em suas concepções, ideias e representações do que aconteceu.

Em síntese, o caráter de inconclusibilidade do sujeito que se constitui na dinâmica das interações humanas e a possibilidade de intercambiar e resignificar histórias de vida nas diversas oportunidades de interação são os motivos pelos quais formadores de professores e pesquisadores têm investido no diálogo e na narrativa como estratégias de formação e de investigação. Como exemplo, Dresch *et al.*, (2011) defendem a tomada de consciência pela narração dos licenciandos da própria história de leitura, bem como das dificuldades encontradas na utilização de textos, no processo de formação profissional, com a finalidade de promover a reflexão sobre os hiatos identificados na formação deles como leitores. Outras pesquisas no campo da leitura indicam uma lacuna na compreensão docente do ato de ler que redundará na própria formação do professor como leitor, levando à continuidade do rito metodológico sacralizado nas

escolas e ao empobrecimento das possibilidades de leitura pelos discentes (ANDRADE e MARTINS, 2007; BISSOLI, 2008; GALVÃO, 2005; RIZZATTI, 2008).

Oswald e Kramer (2001) e Kramer (1998, 1999, 2000, 2011) também realizaram investigações com professores em formação inicial e continuada na perspectiva da teoria de Benjamin, trazendo as histórias de vida e a narrativa como prática de pesquisa e de formação profissional. Em um de seus trabalhos, Kramer (1998, p. 31) defende:

Aprender com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura e a escrita, reler aquilo que foi escrito em cada um de nós — e não só aquilo que aprendemos a escrever e a ler — podem se constituir em ações formadoras da maior importância. Pensar a formação menos como treinamento linear e mais como história que se transforma pode ser assim produtivo, se se pretende que professores e professoras sejam sujeitos da história e sujeitos na história. Enfim, ter um olhar agudo voltado ao passado, dirigindo-nos ao futuro, pode nos ajudar a repensar a situação grave vivida no presente e é este presente que precisamos encarar, embora mudá-lo pareça hoje tão difícil.

Nesta pesquisa, os enunciados orais e escritos mostram os acontecimentos que marcaram as experiências dos estagiários, seja no âmbito da escola básica, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ou de outros grupos, agora usados na tessitura de histórias resignificadas pelos saberes construídos na trajetória de cada um e pelo intercâmbio de experiências entre eles, nos encontros do Estágio II. Nessas condições, acredito, como Larrosa (2011) na possibilidade de (trans)formação.

4.2.2. Saberes docentes, reflexão e apropriação de saberes

Nesta subseção trago contribuições do campo específico das pesquisas sobre a formação de professores, tratando especialmente da relação *teoria e prática* que envolve o Estágio Supervisionado, pela importância que esta relação assume principalmente na segunda atividade formativa analisada.

Lembrando que esta é uma tese que também descreve um processo formativo de uma formadora de professores, professora e pesquisadora se unem por meio da opção teórica aqui esboçada, que tem a epistemologia da prática e a formação do professor reflexivo como referência, assumindo a controvérsia a que esses termos e conceituações possam conduzir.

As construções teóricas às quais recorri na elaboração do plano de ensino foram também exploradas e ressignificadas no percurso da pesquisa, durante a produção e análise dos dados, resultando no texto que o leitor vai encontrar nos próximos parágrafos no qual deixo pistas do que fui capaz de flagrar no meu próprio processo formativo.

Na atividade de mediação que realizo no Estágio II - contexto desta pesquisa - a perspectiva dos saberes docentes sempre esteve presente como objeto de investigação, na medida em que a atividade de observação, realizada pelos estagiários, a partir da prática de professores da educação básica, é entendida como uma ação voltada para o reconhecimento e a incorporação desses saberes à análise crítica do ser professor, em diálogo com conhecimentos teóricos já produzidos. No planejamento do Estágio II, esta ação é identificada como ação reflexiva dos professores em formação inicial, pautada na indissociabilidade entre conhecimentos acadêmicos, saberes da prática do professor em exercício e saberes da experiência dos próprios estagiários. Sobre essa proposta didática, teço algumas considerações ressaltando a observação dos saberes docentes, a ação reflexiva e a apropriação dos conhecimentos acadêmicos como componentes formativos dos licenciandos na etapa de *observação* do Estágio II.

Saberes docentes na formação inicial de professores

Os argumentos de Tardif (2010, 2011) tiveram grande contribuição para a constituição da atividade de observação, no Estágio II, especialmente quando o autor mostra os ganhos na pesquisa e na educação desde a abertura dos estudos a diferentes objetos epistêmicos, principalmente aqueles relativos aos saberes cotidianos, do senso comum, a partir da década de 1960.

O autor defende a ideia de que a epistemologia vai se libertar do estudo estrito da lógica científica para incorporar outras perspectivas, colocando em evidência a convivência com diferentes saberes e formas de poder – a sociologia, psicologia e história da ciência. Na esfera da universidade, o autor argumenta que ainda há uma distância entre os saberes¹⁷ profissionais e os conhecimentos acadêmicos que está relacionada a uma série de fatores, dentre eles a rejeição dos acadêmicos à formação teórica e as adaptações, transformações e seleção de certos conhecimentos universitários para incorporá-los à prática profissional.

Para vencer os obstáculos que separam os conhecimentos universitários e os saberes da prática, Tardif sugere que pesquisadores devam ir direto aos lugares de trabalho dos professores e enxergá-los como atores que possuem um saber. Nesse sentido, “a pesquisa universitária deve se apoiar nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (TARDIF, 2010, p.258).

Nessa perspectiva, Lüdke e Boing (2004, p. 1174) confirmam o prestígio do saber construído na prática, sugerindo novas proposições para a formação de futuros professores. Citando Nóvoa (1995), os autores argumentam que a formação inicial não basta para compreender todo o resto da profissão docente, de modo que “somente a

¹⁷ Para Tardif (2000, p.13) *saber* tem “um sentido mais amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação”. Os autores ainda descrevem características desejáveis ao professor da atualidade, chamando a atenção para a dimensão interpretativa do docente diante da necessidade constante de lidar com os diversos saberes construídos por modos diferentes de ver e interpretar o mundo. Reconhecer e incorporar o saber docente na formação de novos professores, assim como na formação continuada é, na visão dos autores, também uma forma de valorização da profissão e de desenvolvimento profissional.

Nesta pesquisa, os saberes docentes foram interpretados a partir da observação e da reflexão realizadas pelos estagiários, fazendo da atividade formativa do Estágio Supervisionado também uma atividade de investigação. Nesse sentido, Tardif (*idem*) nos alerta para a necessidade de considerar os filtros cognitivos, sociais e afetivos com que os licenciandos observam o trabalho docente e permitir que o espaço de formação seja uma oportunidade para ressignificar suas crenças muitas vezes reforçadas por professores mais experientes quando ambos não são orientados por uma reflexão que busca compreender e transformar a realidade.

Reflexão/Reflexividade na formação do professor

Propositalmente, utilizo a palavra reflexividade para distanciar a proposta pedagógica que desenvolvo com os estagiários das controvérsias sobre os resultados e sobre a própria conceituação de *reflexão* ou de *práticas reflexivas*.

Como podemos encontrar nas sínteses e revisões sobre a formação do professor reflexivo (CORREIA, 2012; DINIZ-PEREIRA e ALLAIN, 2006; DORIGON e ROMANOVSKY, 2008; ZEICHNER, 2008) a ideia da *prática reflexiva* já existe há

muitos anos, na filosofia, com grande influência sobre a educação, especialmente nos Estados Unidos, a partir, principalmente, das ideias de John Dewey, divulgadas em seu livro publicado no início do século XX.

Fundamentada na teoria do *pensamento reflexivo* de Dewey, a formulação conceitual do *profissional reflexivo* é conferida a Donald Schön cujas ideias exercem grande influência sobre os estudos no campo da formação de professores realizados em diversos países, incluindo o Brasil, há várias décadas.

Basicamente, Dewey (*apud* DORIGON e ROMANOWSKY, 2008) entende que o pensamento reflexivo origina-se da problematização de situações e “sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações”. No detalhamento de suas ideias, Dewey (*idem*, p.12) apresenta os passos do *pensamento reflexivo*, demonstrando aproximação com o que poderíamos chamar de uma postura investigativa. Ele conclui defendendo a ideia do pensamento como *experiência reflexiva*: “é o pensar sobre a ação e o efeito desta, pois quando pensamos e refletimos sobre uma ação e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva”.

Desde as primeiras ideias até hoje, não faltaram críticas às apropriações desses termos. Especialmente Zeichner (2008) em uma de suas explanações a respeito do que se produziu em termos de formação docente após vários anos de uso da *reflexão* como conceito estruturante da formação do professor, tece uma série de críticas, dentre elas a utilização do termo como *slogan*, ou seja, um jargão da educação utilizado por grupos de educadores divergentes teórica e politicamente para justificar suas propostas de formação.

Em resposta à questão central colocada por Zeichner (*idem*), o próprio autor apresenta um cenário de pouca influência das propostas de formação reflexiva sobre o desenvolvimento dos professores e sobre as reformas educacionais fazendo um resumo dos quatro principais motivos:

1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores.

Demonstrando a própria concepção de reflexão, Zeichner (2008, p. 544-545) pondera suas críticas dizendo que

há esforços de formadores de educadores para encorajar a reflexão de seus estudantes, cujo foco recai sobre os propósitos do ensino, assim como sobre os meios de ensino que incluam a atenção às condições sociais da educação escolar, bem como do magistério, e que enfatizem a “reflexão” como uma prática social dentro de comunidades de professores. Esses exemplos apoiam o desenvolvimento real docente e a transferência de poder para os professores, que passam a ter importantes papéis na reforma escolar. (...) A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. (...) A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter.

De fato, nossa experiência como supervisores de estágio tem mostrado professores em formação (e também professores em exercício) perplexos diante de situações adversas observadas na escola básica, sem fazer dessa observação uma oportunidade para uma análise contextualizada e problematizadora não só do fato em si, mas da profissão que irão exercer (ou que já exercem).

De acordo com Piconez *et al* (2011), a ausência da reflexão na prática de ensino vem sendo alvo de preocupação especialmente dos estudos sobre o estágio supervisionado nas licenciaturas. Os autores nos dizem que nos deparamos mais com recomendações do que com reflexões sobre o trabalho docente e a formação de professores nesses espaços. Por isso, eles indicam que o conceito relacional entre teoria-prática na perspectiva da reflexão apresenta importante significado na formação do professor.

Embora as contribuições conceituais e as recomendações estejam presentes nos trabalhos empíricos e teóricos aos quais tive acesso, não há uma proposição de estratégias de formação que tenham sido suficientemente avaliadas no sentido de promover o que os autores de referência compreendem por reflexão. Há ainda várias interpretações para esse termo, bem como para o conceito de prática reflexiva, como avalia Zeichner (2008), e várias são as propostas pedagógicas ainda pouco analisadas. Nesse contexto, o autor argumenta que os modelos de supervisão de estágio têm-se transformado e chama a atenção para as pesquisas que indicam a importância dos formadores de educadores explicitarem o tipo de pensamento e práxis que eles esperam de seus estudantes.

A proposta do grupo de professores responsáveis pelo Estágio Supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFES tem a *reflexividade* como um de seus

princípios pedagógicos visando a (trans)formação dos estudantes. Dentre as ações realizadas no Estágio II, a observação da prática docente associada à leitura de estudos teóricos ou de resultados de trabalhos empíricos de pesquisa constituem os acontecimentos que tornam essas vivências experiências formadoras a partir desse princípio.

Apoiados nos mesmos referenciais que orientam outras ações em nossa prática pedagógica, encontramos em Larrosa (2011, pp. 6-7), o que ele denomina de princípio da reflexividade que, assim como a subjetividade, caracteriza a experiência. Nas palavras do próprio autor:

Se lhe chamo “princípio de reflexividade” é porque esse *me* de “o que me passa” é um pronome reflexivo. Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc.

A experiência a que nos referimos é o conjunto de ações/acontecimentos do Estágio Supervisionado, incluindo a socialização/intercâmbio, em cada encontro da turma, das experiências individuais – a observação das práticas escolares; as leituras realizadas para as análises dessas práticas e as próprias análises feitas por cada estagiário ou pelas duplas, conforme será detalhado no capítulo 5.

Resultante desses encontros de histórias e de outras vozes que compõem a história narrada por cada estagiário, está o registro escrito – relatório de estágio de observação – povoado pelos sentidos que cada estudante produziu, individualmente, a partir desta experiência. Referenciada em Smolka (2000) posso dizer que os múltiplos sentidos

produzidos a partir da observação das práticas docentes e da reflexão sobre elas resultam do processo de internalização ou de apropriação dessas práticas.

Apropriação de saberes

Em diálogo com os demais referenciais, as ideias de Smolka (2000) são utilizadas aqui para auxiliar a compreender os modos de apropriação das práticas pedagógicas, das práticas de leitura e das leituras que os estagiários apresentam nas ações realizadas no Estágio.

Para desenvolver a ideia de *apropriação*, Smolka problematiza o conceito de internalização, construto central na perspectiva histórico cultural, segundo a própria autora, a partir da teoria de Vygotsky (1984, *apud* SMOLKA, 2000).

De acordo com a autora, mesmo que haja outras interpretações ou termos relacionados, vários estudos contemporâneos que enfocam este conceito referem-se à internalização como “processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com os outros, consigo mesmo” (SMOLKA, 2000, p.27). Esta também poderia ser uma definição para apropriação porque implica a atitude de um indivíduo agir sobre algo e a ele atribuir propriedade.

No entanto, influenciada pelas discussões em torno da questão da mediação semiótica exploradas também por Vygotsky, a autora propõe que a *apropriação* seja discutida ou utilizada como um construto teórico numa relação mais estreita com o problema da *significação*, visto que, nessa perspectiva, importam os modos de mediação do signo no desenvolvimento humano.

Nessa abordagem, Smolka destaca que, embora as funções mentais sejam constituídas a partir das relações sociais por meio do processo de internalização dos modos de ser, de agir, de pensar e de se relacionar com os outros de uma dada esfera social, as práticas sociais adquirem múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

Nesse sentido, Smolka (*idem*, p. 6) afirma que

só se pode compreender o processo de formação da mente pelas relações sociais se considerar a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição dos sujeitos, na dinâmica dessas (inter) relações; os indivíduos são afetados de diferentes modos, pelas muitas formas de produção das quais eles participam.

Nesse sentido, a autora vai dizer que a *apropriação* está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais e a diferentes possibilidades de produção de sentido, resultando também em diversos *modos de apropriação*. Disso decorre que um comportamento ou uma ação podem mostrar-se inadequados socialmente, mas podem não corresponder a *não apropriação*, porque, tornar próprio não significa necessariamente tornar adequado às expectativas sociais.

Desse modo, Smolka vai dizer que “a apropriação está relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais (...) que podem ocorrer independente do julgamento de alguém” (p. 33). Como consequência, tem-se que o que é próprio para um pode não ser adequado para outro, revelando-se o caráter relacional da *apropriação*.

Nessa perspectiva, a autora destaca a tensão que caracteriza as análises de um processo interacional na perspectiva da *apropriação*, pois, dentre outros aspectos, há uma tensão que caracteriza as diversas possibilidades de significação e modos de apropriação:

“tornar próprio, de si mesmo, atribuir propriedade, assumi, tornar adequado, pertinente, desenvolver capacidades e meios de ação, de produção” (SMOLKA, 2000, p. 36).

Citando Bakhtin (1988), Smolka (*idem*, p. 37) afirma que

nem todas as palavras se submetem da mesma forma, com a mesma facilidade, a essa apropriação, a essa apreensão e transformação em propriedade privada: muitas palavras resistem teimosamente, outras permanecem alheias, soam estranhas... (...) Nessa resistência – do sujeito, da palavra, às palavras (dos outros) – certos modos de apropriação podem, no entanto, ocorrer, produzindo sentidos não esperados, não previstos, não predizíveis.

A autora conclui dizendo que a *apropriação*, portanto, “não é uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais” (*ibidem*).

CAPÍTULO 5 - Aquilo que me passa - análise do vivido

Metodologia de análise

Como já dito, esta é uma tese que se constituiu no trabalho de investigação da própria prática, no cotejamento dos registros meus e dos estagiários, a fim de encontrar indícios que me levassem a compreender o processo formativo no contexto do estágio da licenciatura curso de Ciências Biológicas, por meio da interpretação dos sentidos que eles atribuem à leitura no ensino de Ciências/Biologia, na perspectiva da formação de professores responsáveis pela formação de leitores. As teorias apresentadas são as lentes que utilizo, não para reafirmar o já dito, mas para avançar do que já se sabe para o que se mostra necessário compreender. Movimento mesmo da produção do conhecimento se fazendo. Desse modo, estou de acordo com Possenti (1996) quando argumenta que, nessa perspectiva metodológica, “não pretendo dizer o já dito, confirmando asserções da teoria” (p. 199), mas testando-a diante da tensão entre discursos, reflexões e novas proposições.

Confesso a dificuldade de estabelecer, para fins de organização do texto e de adequação aos modos legitimados de pesquisar, onde começa e onde termina o processo de produção dos dados e análise dos mesmos. Vejo-me como os próprios estagiários que, diante de uma realidade ainda pouco explorada/conhecida, buscam compreendê-la na relação com o outro – outras vozes trazidas de experiências anteriores, outros estagiários/pesquisadores que trilharam caminhos semelhantes, outros autores e atores cujos textos carregam os discursos que eles construíram também nos elos de enunciados de outrem.

Ao dialogar com tantos “outros”, fez-se necessário, por muitas vezes, voltar aos registros/textos como quem revisita um acontecimento para olhá-lo de outro ângulo e dele extrair possíveis outros sentidos. Assim, percebo nesse movimento interpretativo de rever as produções dos estagiários e os textos de referência produzindo novos sentidos a cada diálogo/encontro/escrita, a sequência recursiva de que tratam Moraes e Galliazzi (2007) quando propõem a Análise Textual Discursiva (ATD) como forma de aprofundar a compreensão dos fenômenos e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados. Os procedimentos dessa perspectiva de análise aproximam-se, por assim dizer, dos princípios que orientaram o caminho de construção desta tese e se mostraram potencialmente organizadores da mesma.

Desse modo, em termos de princípios elucidativos da proposta metodológica de Moraes e Galliazzi (*idem*), que incorporam os referenciais desta tese, devo destacar as seguintes asserções do próprio texto de referência dos autores:

- A intenção é de compreender e reconstruir conhecimentos existentes sobre os fenômenos investigados o que afasta essa perspectiva investigativa da elaboração e teste de hipóteses; Lidamos com sujeitos e com discursos.
- A leitura permite construir uma diversidade de sentidos a partir de um mesmo conjunto de textos que, neste caso, são as produções escritas e os discursos orais dos estagiários;
- A possibilidade dos resultados obtidos depende tanto dos autores dos textos quanto do pesquisador que os toma como objeto de atenção e lhes confere sentidos próprios dentro de uma arena de sentidos em disputa;
- O exercício da leitura deve ser a partir da perspectiva do outro, compreendido na perspectiva bakhtiniana que adotamos como exercício de alteridade

oportunizado pelo excedente de visão e pela extraposição ou atividade exotópica.

- A pretensão do pesquisador pode ser de construir teorias a partir do material que analisa, mesmo que as teorias já conhecidas possam fundamentar e promover o processo de análise.
- A realidade deve ser entendida como dialética. Captar essa dinâmica da realidade é conseguir compreender e descrever o movimento contraditório da realidade, em que novas teses emergem continuamente a partir do questionamento e superação de antigas teorias;
- O *corpus* da pesquisa é construído por produções textuais, entendendo o texto no sentido mais amplo, incluindo os discursos orais transcritos;
- Nada é realmente *dado*, mas tudo é construído;
- O pesquisador deve assumir a autoria do seu trabalho, na significação dos textos, na decisão pelo *corpus*, pelas unidades de análise e pelas categorias. Isso envolve um esforço do pesquisador em identificar possibilidades de relação entre os elementos que compõem as categorias. Do ponto de vista da filosofia da linguagem de Bakhtin, o pesquisador está nos sentidos e por isso sua produção é essencialmente autoral;
- O que importa é a apresentação de algo que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que pesquisou e isso é mais relevante do que apresentar as categorias construídas na análise.

Desses princípios derivam procedimentos assim sintetizados:

A análise textual discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos construídos a partir de um conjunto de textos. A qualidade dos textos

resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos.

Este é um percurso de análise que, para os autores, tem alguns elementos que conferem o caráter textual discursivo e organizam a composição do texto final. Como resultado, tem-se “a transformação de fragmentos dispersos de textos em conjuntos de argumentos estruturados e fundamentados” (MORAES e GALLIAZZI, 2007, p. 10)

O primeiro elemento é a **desmontagem ou fragmentação dos textos** cujo objetivo é encontrar os enunciados referentes aos fenômenos estudados. Já nesta etapa é possível perceber a marca do pesquisador impressa no conjunto de significados que ele constrói tendo como referência suas intenções, memórias e teorias. Portanto, como partimos da concepção de que não há uma leitura única e que toda leitura é uma interpretação de quem lê, os sentidos produzidos a partir da análise dos dados são passíveis de questionamentos e de novas interpretações dos leitores da própria pesquisa.

Nesse sentido, os autores argumentam que o *corpus* da pesquisa não é dado, mas tudo é construído pelo pesquisador intensificando a relação de autoria que ele deve assumir com o trabalho. Nesta pesquisa, o *corpus* foi constituído a partir dos registros orais e escritos dos estagiários, mas foram utilizados para análise somente os textos entendidos como produções que expressam discursos significativos para os objetivos que delimitam este trabalho. A definição pelas atividades/textos selecionados é um pressuposto da ATD que permite como resultado “unidades de análise de maior ou menor amplitude” (*idem*, p. 18), sendo que, no caso desta pesquisa, optou-se pelas produções das atividades já descritas.

Depois de selecionados os textos, do processo de desconstrução ou fragmentação, “surtem as unidades de análise, também denominadas unidades de significado ou de sentido” (*ibidem*) e podem partir tanto de categorias definidas *a priori*, como de categorias emergentes que podem expressar o que já está explícito nos textos ou podem corresponder a interpretações do pesquisador. Nesta pesquisa, a análise dos textos tanto da primeira atividade quanto da segunda fez emergir as categorias apresentadas no capítulo 5.

Ainda segundo os autores, o processo de unitarização (criação das unidades) pode se dar em três momentos: (i) fragmentação dos textos e definição das unidades de sentido; (ii) reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado; (iii) atribuição de um nome ou título para cada unidade produzida. Este é um momento que produz desordem, mas, as novas relações entre os elementos unitários produz uma nova ordem que representa a compreensão do autor em relação ao fenômeno investigado.

O segundo elemento é o **estabelecimento de relações ou processo de categorização**.

Em primeiro lugar, como nos lembram Moraes e Galliazzi (*idem*, p. 22-23) é preciso admitir as categorias

como constituintes da compreensão que emerge do processo analítico. (...) [As categorias] constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise.

A proposta de analisar textos por meio da categorização dos sentidos, (...) representa um esforço no sentido da fuga da fragmentação e do reducionismo, características de algumas modalidades de análise qualitativa. (...) Cada categoria consiste em uma perspectiva diferente de exame de um fenômeno, ainda que se possa analisá-lo de um forma holística (p. 27)

Os fenômenos de leitura observados, descritos e analisados nesta pesquisa fizeram emergir categorias específicas e, destas, foram constituídas categorias mais gerais a que chamo de *lições*. Para Moraes e Galliazzi (*idem*) este é o movimento que se espera quando se trabalha na perspectiva das categorias emergentes. Para os autores, este procedimento “traz em si a subjetividade, o foco na qualidade e abertura ao novo, em contraposição aos métodos dedutivos que implicam, geralmente, a procura de objetividade, verificabilidade e quantificação” (*idem*, p. 25).

Utilizando os princípios da ATD descrevo alguns procedimentos da análise, por atividade analisada:

Na análise da primeira atividade, transcrevo todo o diálogo que ocorreu no primeiro dia de aula com os cinco estagiários presentes. Organizo os enunciados por turnos de fala enumerando-os na sequência em que foram pronunciados (Anexo 1). Ao final de cada turno identifico o sujeito da enunciação utilizando um nome fictício, a fim de resguardar a identidade do(a) estagiário(a). Os enunciados da professora-pesquisadora também foram transcritos e identificados como os demais. O diálogo foi dividido formando-se blocos de enunciados que constituem uma unidade de sentido, ou seja, quando o movimento discursivo produz novos sentidos para os objetos da análise – leitura e formação do leitor. No corpo do texto da análise optei por selecionar enunciados representativos das categorias visando adequar o texto aos propósitos da tese.

A transcrição foi feita tomando-se como referência as normas para transcrição de entrevistas apresentadas por Preti (1999), das quais selecionei as mais adequadas às ocorrências do diálogo, representadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Normas para transcrição do diálogo (Atividade 1), adaptadas de Preti (1999).

Ocorrências	Sinais
Prolongamento de vogal ou consoante	::: (varia conforme o prolongamento)
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	(())
Superposição/simultaneidade de vozes	[(ligando as linhas)
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)
Indicação de interrupção da transcrição	[(...)]
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas só para nomes próprios ou para siglas. 2. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 3. Números por extenso. 4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 6. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 	

Na análise da segunda atividade, na primeira subseção, elaboro um texto descritivo/argumentativo e utilizo categorias que emergiram do processo de interpretação dos textos/relatos dos estagiários resultantes da observação das práticas de leitura. Utilizo transcrições de trechos representativos das categorias de análise como critério de validação e confiabilidade das análises realizadas; na segunda subseção, analiso, individualmente, o relato e a reflexão da situação selecionada, produzindo um texto referente ao processo formativo de cada estagiário tendo em vista as categorias de sentidos já produzidas.

O passo seguinte e final da análise textual discursiva é a produção de um metatexto em que o pesquisador busca aglutinar o todo do objeto pesquisado por meio de argumentos parciais de cada categoria. É importante salientar que “este processo é, por natureza, recursivo, exigindo a crítica permanente dos produtos parciais no sentido de uma explicitação cada vez mais completa e rigorosa de significados construídos e da compreensão atingida” (*idem*, p. 30).

Um metatexto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender (MORAES e GALLIAZZI, 2007, p. 40-41)

O texto final da tese é, portanto, a produção de um metatexto no qual apresento *lições* de uma professora/pesquisadora que, por meio da análise do processo formativo de futuros professores de Biologia faz reflexões e produz novos sentidos sobre as possibilidades de transformação da concepção de formadores de professores para a prática de formar leitores.

5.1. Primeira Atividade: Sentidos das experiências leitoras dos estagiários

O diálogo se iniciou com a pergunta “o que define um bom leitor?”, feita pela professora-pesquisadora e, ao contrário do que se poderia supor, não provocou nos estudantes um esforço de definição ou um debate acerca do conceito de leitor, nem fez emergir classificações ou julgamentos.

Da análise das enunciações dos estagiários emergiram sentidos muito referenciados nas histórias de leitura deles, especialmente vividas na escola ou no ambiente familiar. Muitos desses sentidos indicam concepções construídas histórica e socialmente,

decorrentes das experiências dos estagiários situadas em um tempo e em um espaço diferentes daqueles do momento da enunciação.

É preciso considerar que os estagiários conhecem os rituais de leitura nas aulas de Biologia do nível básico e superior; reconhecem o contexto de enunciação, isto é, a aula de formação de professores para ensinar Biologia que, por consequência, orienta o modo de pensar e de dizer acerca da leitura em função do interlocutor principal – a professora de Estágio II e os textos utilizados. Quero dizer com isso que os sentidos produzidos estão circunstanciados a esse contexto e só podemos falar dele.

Na interação dialógica, flagramos movimentos de construção de significados sobre o ato de ler e de resignificação das práticas escolares de leitura, constituindo as duas primeiras categorias/seções. Os sentidos que os estagiários atribuem ao próprio ato de ler e a as propostas de mediação da leitura encerram as duas últimas categorias/seções de análise. A divisão do texto nestas categorias é apenas uma opção de organização e de atenção aos objetivos da tese. Pela leitura de cada subseção e do próprio diálogo transcrito na íntegra será possível perceber a indissociabilidade dos sentidos nas experiências dos estagiários.

5.1.1. Sobre o ato de ler

Destacam-se nos enunciados dos estagiários processos de significação que conduziram a sentidos mais estabilizados para o ato de ler sobre os quais encontramos referência nos estudos já realizados no campo da leitura, nas teorias que referenciam este trabalho e

outras referências que foram acrescentadas por auxiliarem na análise de algum aspecto específico.

Motivo e motivação para ler

Ao iniciarmos o diálogo, o sentido da leitura emergiu centrado na finalidade com que se lê e na necessidade do outro no estabelecimento das finalidades para a leitura.

2: eu acho que acontece isso com a maioria da população... lá em casa realmente meu irmão, ele.: ele lê prá estudar... agora leitura prá outras finalidades... e na verdade eu também associo muito isso... leitura é mais só prá escola... parece que a gente não é... como é que é... incentivado a ler com outras finalidades. (Alice)

Alice parece referir-se ao motivo ou objetivo da leitura. Tomando como referência a teoria da atividade de Leontiev (1981), podemos entender *finalidade* como sinônimo de *motivo* para ler, ou seja, a necessidade que move o sujeito para a ação de ler. Nesta ação, o motivo que poderia ser tanto estudar/compreender um assunto quanto, por exemplo, divertir-se ou deleitar-se com a leitura. Neste caso, a estagiária reclama a finalidade única para estudo na experiência de leitura dela.

Também podemos relacionar *incentivo* à necessidade da mediação para a leitura, sendo esta entendida como ações que evoquem no sujeito a motivação para ler. Na perspectiva da teoria de Leontiev (*idem*), o motivo para ler, nesse caso, é externo ao leitor e trata-se de um ritual da escola.

Ao tocar nesses aspectos da leitura, assim como argumentam Kleiman (2013) e Solé (1998), Alice parece perceber que finalidade/motivo, incentivo/motivação precedem o ato de ler e constituem elementos contextuais importantes para a formação do leitor.

Entendendo que o sentido da atividade leitora está na relação entre o motivo e a motivação (LIMA, 2003), Alice reconhece uma fragilidade na experiência de leitura dela e das pessoas de um modo geral, especialmente no que diz respeito à mediação como condição necessária à formação do leitor. Mas, quem é mediador da leitura? Quem deveria incentivar a leitura? Alice não deixa claro em seu discurso quem seria o responsável por esta tarefa, mas nos deixa alguns indícios. Em seu discurso, a estagiária está fazendo uma crítica à formação escolar do leitor ao dizer que, de um modo geral, a finalidade da leitura para as pessoas é **só** para estudo. Nesse caso, a questão prévia “para quê?”, essencial à atividade de leitura, como nos lembra Geraldi (2006), está subsumida em um contexto de tarefas escolares já conhecidas por todos nós, desviando o sentido pessoal que a leitura propriamente dita deve ter, tal como assinala Kleiman (2013, p. 38):

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.

Portanto, ignorar esses aspectos é esvaziar de sentido o ato de ler, o que torna a leitura escolar uma “não leitura”:

6: *a escola é a fonte... de leitura... (professora)*

7: *isso (Alice)*

8: *(...) é lá que é o lugar de:: (Professora)*

9: *(...) mas a gente não lê... (...) (Alice)*

Embora as experiências escolares sejam semelhantes, cada uma das estagiárias – Alice e Lúcia - está se referindo à leitura de modo particular. Enquanto Alice narra a própria

experiência de selecionar livros na biblioteca, buscando significar a leitura por prazer e para outras finalidades, Lúcia, ao narrar a atitude de estudantes que aprendem mesmo sem ler na escola, reafirma a demanda escolar da leitura como instrumento (nem sempre necessário) para aprendizagem de conteúdos.

De acordo com a proposição de Geraldi (2006) sobre as possíveis posturas do leitor ante o texto, podemos dizer que Alice diz sobre a leitura como fruição enquanto Lúcia diz sobre a leitura para busca de informações ou para estudo. Tal como encontramos na pesquisa realizada por Andrade e Martins (2006) sobre a formação leitora de professores de Ciências, os sentidos da leitura que as estagiárias produzem em seus discursos estão associados ao próprio modo de ler distinto entre elas. No trabalho de Rojo (2004), também encontramos argumentos para afirmar que os motivos que conduzem à leitura, apresentados pelas estagiárias, são produtos das condições nas quais elas se constituíram enquanto leitoras.

Leitura legítima

Certamente, ler não é só um hábito para estudo. Ler para estudar (ou ler para a escola) é o motivo da leitura exclusivamente escolar. Ler também é um hábito formado pelo prazer que, para o grupo de estagiários, não está relacionado ao que se faz na ou para a escola. Ao se referir à leitura considerada por todos “*como uma coisa boa*”, Arnaldo (turno 15), amplia o espaço que a leitura ocupa nos meios sociais, mas restringe ao gênero literatura, legitimando esse gênero textual como aquele que confere o *status* de leitor.

15: porque eu acho que todo mundo... é... tem na cabeça que ler é uma coisa boa... mas nem todo mundo lê... é... prá ser uma coisa boa... por exemplo eu leio muito menos do que eu gostaria... eu gostaria de ser uma pessoa que fala... ah fulano essa semana eu li tal livro... aí na outra semana cê lê outro

livro... na outra semana outro livro... tem gente que lê um livro por semana igual ela falou... tem gente que lê um livro por mês... então em um ano a gente vai ler doze livros... em um ano eu não leio nem um livro inteiro (Arnaldo).

É compreensível a legitimidade atribuída por ele à leitura de livros literários, pois, segundo Solé (1998), é com este gênero textual que professores da Educação Básica, geralmente de língua portuguesa, ensinam a ler e treinam as estratégias de interpretação com seus estudantes. Sendo assim, ler significa principalmente saber interpretar textos literários, embora as mesmas estratégias sejam aplicadas à leitura de textos informativos os quais os estudantes utilizam para o estudo de conteúdos em outras disciplinas (PERINI *in* MARI *et al.*, 2005).

Além de dar indícios de um gênero legítimo, Arnaldo introduz a quantidade de livros lidos, evidenciando que este também é um critério que define a qualidade do leitor.

Os mesmos critérios indicados por Arnaldo são frequentemente utilizados pelas pessoas quando interrogadas sobre o hábito de leitura, assim como nas pesquisas quantitativas de levantamento ou *survey* tal como aquela realizada pelo Instituto Pró-Livro, na qual é adotado o seguinte conceito: “Leitor - quem declarou ter lido pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses; Não leitor - quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses (ainda que tenha lido ocasionalmente ou em outros meses do ano)” (AMORIM, 2008, p. 30)¹⁸.

Cabe ressaltar que o parâmetro de quantidade de livros lidos é utilizado por pesquisadores e teóricos do campo da linguagem, no entanto, os mesmos reconhecem que este não pode ser o único critério para qualificar o leitor:

¹⁸ O conceito foi mantido na edição atualizada da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” publicada em 2012.

Não cremos que haja leitura qualitativa no leitor de um livro só. Escolhemos um caminho que, respeitando os passos do aluno, permite que a quantidade gere qualidade, não pela mera quantidade de livros lidos, mas pela experiência de liberdade de ler utilizando-se de sua vivência para a compreensão do que lê. (FONSECA e GERALDI *in*: GERALDI, 2006, p. 112)

Os próprios autores do relatório da pesquisa citada reconhecem a importância da qualidade da leitura realizada pelo leitor em função do que compreendem do texto e justificam a opção pela quantidade de livros lidos por uma questão de adequação ao método e de viabilidade da pesquisa. No texto em que trata dos modos de mediação da leitura de livros literários na escola, Silva (*in*: GERALDI, 2006) também adota a quantidade de livros como critério para qualificar o bom leitor, mas a autora lembra que só o contato com o livro não garante a qualidade da leitura. Estas considerações serão lembradas também pelos estagiários ao longo do diálogo.

Vê-se que os critérios que estão sendo construídos pelo grupo para qualificar o bom leitor encontram referência em um sentido socialmente construído de leitura, resultado de práticas escolares, vivenciadas por eles, reforçadoras de um conceito de leitura privilegiada. Podemos dizer que as ideias de leitura e de formação de leitores que estão no fazer docente constituem-se regras de comportamento leitor e de compreensão da leitura. Na perspectiva da leitura como uma atividade humana, essas próprias regras podem transformar-se pela ação dos sujeitos que, neste diálogo, estão tendo a oportunidade de resignificar tais práticas.

Diversidade, subjetividade

Nesse sentido, o enunciado de Tadeu faz desencadear uma sequência de enunciados de seus colegas que complementam/compartilham a crítica que ele faz ao processo de

formação no qual o leitor é submetido a uma leitura obrigatória e/ou ao próprio sentido de leitura legitimada que caracterizou as falas anteriores.

17: contra essa leitura maçante... faz favor de:: a pessoa própria escolher sua leitura prá ler. (Tadeu)

18: tem gente diferente... por exemplo tem gente que gosta de ler sobre roteiro de viagem... gosta de viajar então vai ler sobre::... é:: os roteiros de viagem na Europa... na América do Sul... seja lá onde for... tem gente que gosta de ler sobre ficção (Arnaldo)

19: tem gente que só lê jornal. (Alice)

20: tem gente que só lê jornal... tem gente que gosta de ler aqueles livros de auto ajuda... como pegar seu homem ou ... ((risos)) mas tem umas coisas assim tipo::

[Caras... (Alice)

[por que os homens são de marte e as mulheres são de Vênus... não tem uns negócios assim? tem gente que gosta de ler isso... tem gente que gosta de ler Harry Potter Crepúsculo Senhor dos Anéis (Arnaldo)

21: literatura... romance (Professora)

22: literatura romance revista... tem gente que lê revista tem gente que lê Veja Isto é tem gente que lê Superinteressante que já é um pouco diferente (Arnaldo)

O movimento discursivo que se vê é a enumeração de diferentes suportes e gêneros textuais, pautada na diversidade de gostos e preferências de sujeitos que não são classificados como bons ou maus leitores pelos estagiários. “*Tem gente*” é um termo que sugere indeterminação, variação, pois o valor que se quer ressaltar, nesse momento, é a diferença entre as pessoas e não um padrão de leitor. Assim, a leitura que antes estava restrita aos livros e a um padrão de leitor qualificado pela quantidade de livros que lê é vista sob outro olhar que amplia, complementa os sentidos em circulação sobre o ato de ler. Nesse contexto, é introduzido o sentido da diversidade e da subjetividade destacada também por Larrosa (2011) quando se refere à experiência da leitura.

O gosto pessoal ganha relevância no discurso dos estagiários, sendo entendido como o caminho ou o motivo pelo qual o leitor vai se dedicar à leitura ou criar o hábito de ler. Pelos enunciados, os estagiários não parecem considerar a possibilidade de desenvolver o gosto pela leitura. De acordo com pesquisadores e autores da área (GERALDI, 1997, 2010; KLEIMAN, 2013; SOLÉ, 1998) quando se estabelece objetivos/motivos para a leitura, mesmo que no primeiro momento não estejam estreitamente relacionados às preferências dos aprendizes, isso pode conduzir ao hábito ou gosto pela leitura.

84: é... vai da pessoa... porque... quem gosta de ler sobre é... sobre física... vai procurar ler um texto sobre física... vai procurar (Arnaldo)

85: quem gosta de carro vai procurar um de carro... não vai usar prá estudar não... passar tempo com matemática? (Tadeu)

Tempo X Envolvimento

Este novo sentido em circulação – subjetividade – parece colaborar com a maior exposição dos estagiários que, por meio do relato das próprias preferências, também dão indícios de seus comportamentos leitores e, desse modo, dão continuidade ao processo de construção coletiva da compreensão sobre o ato de ler. Sendo assim, Júlio menciona dois aspectos que merecem nossa atenção: tempo para ler e envolvimento com o texto.

32: (...) tem livros que eu gosto de ler que tem assim mais a parte de ficção que eu acho que é mais assim a questão do lazer só que é que nem a Alice falou... que é mais difícil porque prolonga muito então eu prefiro ler uma coisa na internet que às vezes são textos mais curtos do que realmente pegar e ler um livro todo assim ler dentro do ônibus prá mim seria melhor porque eu tempo que eu taria... é questão mesmo de otimizar meu tempo é um tempo que eu vou tá gastando que eu poderia tá fazendo outra coisa então... ler prá mim também demanda tempo... que eu não vou pegar uma coisa prá ler só por ler... preciso de entender aquilo me envolver de alguma forma com a leitura... (Júlio)

Além de indicar uma questão estética que pode determinar a preferência por textos curtos ou mais simples, como ocorre com leitores iniciantes (FONSECA e GERALDI, *in*: GERALDI, 2006), há no discurso de Júlio uma referência ao tempo. Esta é uma questão contemporânea discutida por Larrosa (2002) e Kramer (2000) quando tratam da leitura como experiência. Esses autores questionam as práticas de leitura que correspondem ao modelo de vida ao qual estamos submetidos na atualidade, caracterizado pelo excesso de informação e de trabalho, pela necessidade de novidade e pela velocidade acentuada dos acontecimentos. Como mencionado por Júlio, tais práticas não promovem um envolvimento do leitor com o texto ou, nas palavras de Kramer (2000, p.21) não permitem “engendrar uma reflexão para além do momento em que acontece”. Desse modo, o estagiário reclama a possibilidade da leitura como experiência em seu cotidiano que é tomado pela fragmentação do tempo e pelas atividades obrigatórias. Em seu discurso, o estagiário reconhece a necessidade de envolvimento com o texto no ato de ler e dá a entender que a leitura para estudo não requer esse movimento de aproximação do leitor com o texto. Essa percepção parece advir da distinção que ele faz entre ler para estudar e ler por lazer. Portanto, a leitura para estudo é breve e útil, marcada pela memorização de fatos e definições para serem usados em situações imediatas de avaliação, enquanto a leitura por lazer é aquela que se aproxima do que Larrosa define como experiência da leitura, na qual o que vale é a verossimilhança ou sua aproximação com elementos do real, daquilo que o sujeito leitor tem a vivência.

Ler é prioridade/valor social

A questão do tempo levantada pelo estagiário é relativizada pelo grupo que considera o livre arbítrio das pessoas para elegerem suas prioridades. Nesse contexto, a leitura é tida como uma prioridade, de modo que a falta de tempo não deveria justificar a não leitura.

34: eu acho que a gente fica falando assim que não tem tempo que tem que otimizar o tempo e tal porque não coloca como prioridade uma coisa que é tão importante (Lúcia)

35: é ... uma questão de prioridade (Alice)

36: mas é justamente... não tá dentro da minha prioridade no momento pelo menos (Júlio)

37: a prioridade tá no livro (Lúcia)

No discurso de Lúcia está incutido o valor socialmente construído da leitura/livro. De fato, identificamos, ao longo da história, os movimentos que deram origem à sociedade grafocêntrica em que vivemos e que institui a prioridade ou o privilégio da linguagem escrita. Se tomarmos como referência as considerações de Geraldi (2010) sobre esses movimentos, veremos que, além do problema da relação do sujeito contemporâneo com o tempo, perpetua um processo de exclusão do mundo letrado. O autor problematiza a imposição de uma cultura letrada marcada pelo paradoxo de expandir-se para as periferias e manter as distinções: “escrita x oralidade; erudito x popular; culto x não culto; alfabetizado x analfabeto”. Nesta perspectiva, constroem-se práticas de exclusão que tornam a leitura difícil e de domínio de poucos, resultando sempre na identificação daquilo que falta ao outro. Portanto, quando Lúcia vem, ao longo de seu discurso, insistindo na prioridade do livro e do hábito da leitura legitimada, de algum modo ela está identificando a necessidade de penetrar nesse mundo reservado a poucos privilegiados. A estagiária dá indícios da necessidade de que as pessoas se tornem

leitoras (ou boas leitoras) e da importância do livro, embora ela própria não se reconheça como tal, como também não explicita uma visão reflexiva sobre esse aspecto na formação do leitor. Ao contrário, ela parece atribuir a cada sujeito a responsabilidade por sua formação, mostrando uma visão limitada da constituição social dos sujeitos e da atividade leitora.

30: é falta de costume também Alice... começa a ler... você força um pouco depois você tá viciada você quer ler. (Lúcia)

Interação do leitor com o texto

No retorno à discussão sobre um suposto perfil de leitor, novas categorias são lançadas sob a forma de questionamento pela professora para qualificar o bom leitor. Nessas categorias estão implícitos alguns dos sentidos já presentes no discurso anterior dos estagiários, tais como a quantidade e a diversidade da leitura.

47: o bom leitor é o que lê muito? é o que lê bem? é o que lê de tudo? (Professora)

Em resposta, o grupo inicia por apresentar uma série de qualidades ou características do sujeito leitor. Tais características não mais constituem as categorias mais gerais, historicamente construídas como a leitura de determinado gênero textual e a quantidade de livros lidos ou o uso da leitura para o estudo ou para o lazer, mas indicam a percepção dos estagiários sobre a importância da interação do leitor com o texto, embora as alternativas apresentadas pela professora não direcionassem explicitamente para isso.

Assim, no discurso dos estagiários, veem-se diferentes percepções do ato de ler ancoradas em concepções de texto e de palavra; de sentido e significado; de interação leitor/autor; de compreensão e de estratégias de leitura, coerentes com o que cada estagiário vai apresentar como interpretação da atividade de leitura ao longo diálogo. Dentre os enunciados que correspondem a cada uma dessas concepções, quero destacar:

[O bom leitor] *é aquele que lê e entende (...) que sabe correlacionar com a sua vida* (Tadeu, turnos 48, 49).

Nas palavras de Bakhtin, o leitor de Tadeu relaciona os signos apreendidos com os signos já conhecidos dando significado ao que é lido.

O bom leitor também é aquele que *lê com qualidade (...) interpreta* (Lúcia, turno 48, 49). Interpretar significa *entender o texto na essência* (Lúcia, turno 64) como ela própria enuncia e como Alice também se porta diante do texto:

65: (...) *cê tem que dar um jeito de entender aquilo ali... mas cê não precisa saber de tudo... tudo tudo* (Alice)

Podemos inferir que Lucia e Alice estão tratando o ato de ler na perspectiva semântica presente na obra de Bakhtin que traz a noção de tema (GEGe, 2009, p.99). Com isso quero dizer que as estagiárias parecem entender que ler pressupõe a significação (que contempla sentidos reiteráveis, dicionarizados) e, também, ou talvez mais importante, o entendimento dos sentidos não verbais, singulares, únicos e ideológicos da língua:

O tema é determinado tanto pelas formas linguísticas quanto pelo contexto extraverbal que compreende o compartilhamento pelos interlocutores do horizonte espaço-temporal, do conhecimento da situação e de avaliações e julgamentos. O tema (conteúdo temático), juntamente como o estilo e a construção composicional, ao serem marcados pelas especificidades de uma dada atividade humana na esfera sócio-verbal, caracterizam o enunciado (...), é sempre novo, não reiterável, não previsível.

Em oposição às ideias de Lúcia que parece defender e utilizar uma estratégia de leitura comum a todos os gêneros, Arnaldo indica que não há um conceito genérico de bom leitor, dado que existem diferentes gêneros discursivos e que a competência leitora em um gênero não é automaticamente transferida para outros gêneros:

52: (...) tem que saber... se tá falando de alguém... tem que saber quem é a pessoa... tá falando de um lugar... tem que saber onde é que fica... perto da onde... como é que é... como é que não é... depende do tipo de texto.
(Arnaldo)

Desse modo, Arnaldo parece reconhecer que a mudança do gênero altera os significados dos elementos do texto (palavras, gestos, imagens, etc), conforme afirma Fiorin (*in MARI et al.*, 2005). Do ponto de vista da formação de professores para formar alunos leitores, a percepção de Arnaldo de que lemos textos distintos de formas distintas é um aspecto fundamental para discutir as especificidades do texto didático de Ciências.

Em contraposição à concepção discursiva que vinha sendo construída pelo grupo, Arnaldo introduz uma visão sobre o ato de ler que, a princípio, mostra uma preocupação com o significado estrito das palavras.

50: [o bom leitor] ele sabe dizer o que a palavra significa... você pega um texto... cê começa a ler... cê assim... tá.. o:~... aí lê um substantivo... não sei o quê que é isso... nãñã... não sei o quê que é... então cê.. tem tantos substantivos... tantas coisas que você não sabe o quê que é... que você não faz ideia... que você não adianta nada ler aquilo... você tem que saber o quê que é .. ou quem foi a pessoa... (Arnaldo)

Se tomarmos como referência a abordagem de Bakhtin, o estagiário tem uma visão limitada da leitura entendida como identificação de sinais, em oposição à apreensão ou compreensão dos signos, numa perspectiva discursiva. No entanto, ao final desse

enunciado e nos seguintes, ele mostra certa confusão entre significado e sentido, sendo suas asserções complementadas pelos colegas inseridos em um processo de resignificação constante que propicia a construção coletiva de sentidos próprios desse grupo.

Na perspectiva do grupo, na interação do leitor com o texto, importam algumas características que se complementam: é preciso que o leitor conheça o significado das palavras, mas não é necessário ou suficiente que ele domine todo o vocabulário, já que a capacidade de interpretação/identificação do contexto é o que permite a compreensão do texto. Os estagiários parecem compreender que as palavras historicamente mudam de sentido ou sofrem expansão e, por isso mesmo, o contexto da enunciação é a chave para se promover inferências sobre os sentidos em circulação em cada texto. As palavras mudam, mas os sentidos duram porque aparecem circunstanciados ao contexto enunciativo e tributário dele. Por isso, na percepção do grupo, a compreensão de um texto é facilitada pelas leituras prévias realizadas pelo leitor, pelo acúmulo de informações e pela capacidade do leitor de fazer conexões, entendendo que a leitura é basicamente um processo cognitivo, individual, mas, também, de caráter interacional e social.

59: você tem que ler num contexto (Tadeu)

60: mas não um contexto só daquela leitura... mas um contexto que você tem de outras leituras do seu passado igual ele ((Tadeu)) falou... é:... da experiência de leitura...(Arnaldo, turno 60)

[da experiência (Tadeu)

61: então... eu acho assim.. não é que não seja importante você saber o significado das palavras... muitas vezes prá mim o significado significa (Alice)

62: (...) *nada...* (Arnaldo)

64: *uma palavra pode ter um sentido diferente dependendo do contexto* (Tadeu)

Dentre os estagiários, Tadeu demonstra ter uma compreensão mais sofisticada e adequada do ato de ler. As considerações que ele faz são quase sempre no sentido de dar acabamento ao discurso pronunciado, definindo conceitos e complementando as ideias dos colegas. No entanto, duas de suas colocações merecem análise, dadas as possibilidades que elas representam de intervenção no processo de formar futuros professores leitores e formadores de textos de conteúdo de Ciências.

No turno 65, Tadeu diz que o leitor deve saber *o que o autor quis dizer*; e no turno 68 ele diz, diante do reconhecimento da insuficiência do significado das palavras, que é preciso saber *ler nas entrelinhas*.

Sobre as concepções de Tadeu cabe a consideração de que este é um modo de ler que busca identificar o não dito ou, de outra forma, o sentido dado pelo autor, mas não explícito em suas palavras. Coerente com sua posição inicial, Tadeu reconhece que as palavras ganham sentido em cada contexto, mas o sentido privilegiado/correto é dado pelo autor e não pelas diversas leituras possíveis de um mesmo texto realizadas por aquele que lê, tendo a própria história/experiência como fio condutor, como nos lembra Geraldi (2006, 1997, p. 166):

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que

retomam e tomam os fios no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

Este mesmo autor nos auxilia a compreender esta forma de posicionar-se com relação ao ato de ler, aqui ilustrada no discurso de Tadeu, ao denunciar uma prática comum de leitura escolar: os exercícios de interpretação e análise de textos. O objetivo dessas atividades escolares é decifrar o sentido do texto num jogo de adivinhações (LAJOLO, 2011), ou seja, ler aquilo que não está explicitamente escrito. O ensino de estratégias de leitura também é criticado por Perini (*in* MARI *et al.*, 2005) e de modo semelhante à Geraldi, o autor nos alerta para o ensino que prioriza a interpretação de textos literários/poéticos em que se busca uma mensagem adjacente, subentendida nas palavras do autor. O resultado disso é a ideia formulada pelos estudantes “de que só existe uma maneira de entender um texto, seja qual for o gênero (...) e que todo e qualquer texto tem um sentido oculto a ser apreendido através da intuição direta e da introspecção” (*idem*, p.43).

Nesse sentido, cabe indagar a percepção dos estagiários sobre a leitura de gêneros distintos, em especial de textos de conteúdo de ciências, uma vez que é neste campo povoado por definições, conceitos, explicações e argumentos já construídos pela comunidade científica e legitimados como verdades a serem aprendidas pelos alunos que eles irão atuar como professores. Compartilho o argumento de Paula e Lima (2010, p. 435) de que “há um modo legítimo e até mesmo necessário de exercer práticas de interdição à interpretação dos textos nas salas de aula de ciências, pelo próprio estatuto epistemológico da ciência, como área de conhecimento”.

A estratégia de leitura a que Tadeu se refere não se aplica ao tipo de texto que ele utiliza no seu cotidiano como estudante de Ciências Biológicas e nem ao texto didático de

Ciências. De acordo com Solé (1998), esse tipo de leitura tão praticado por eles possui características distintas daquelas próprias de outras formas de ler quando se tem outros objetivos: o leitor geralmente estabelece relações com o que já sabe e se auto interroga sobre o que está lendo visando a elaboração de significados que indicam a aprendizagem. Esses modos de ler que provavelmente foram e ainda são utilizados pelos estagiários não foram lembradas no diálogo, confirmando a tese de que, para eles, a leitura para estudo não colabora para a formação do leitor ou não caracteriza aquele que lê para estudar como bom leitor.

5.1.2. Sobre a escolarização da leitura

A associação da leitura às práticas escolares que se vê na interação discursiva desse grupo pode ser justificada tanto pelo sentido socialmente construído da escola como espaço legítimo para ensinar a ler, quanto pelas condições nas quais ocorre o diálogo em que os estudantes ocupam o lugar de estagiários da Licenciatura.

Como nos ensina Bakhtin (2003), as formas de comunicação são determinadas pelas relações de produção e pela estrutura social, havendo um componente hierárquico na interação verbal. Sendo assim, espera-se dos licenciandos que, do lugar de estagiários, eles problematizem os temas propostos tendo o espaço escolar como contexto.

Por sua vez, a professora, na condição de supervisora do estágio, representa a autoridade que conduz o diálogo, ora fechando sentidos, ora questionando-os, visando alcançar o objetivo do seu plano didático que, nesse caso, é construir o conceito de leitura e de mediação de leitura a partir do saber produzido pelas experiências leitoras dos sujeitos,

e não necessariamente particularizar a discussão em torno dos processos de escolarização da leitura.

“Não leitura” escolar

Já no início do diálogo, Alice coloca a instituição escolar em evidência, chamando a atenção para a responsabilidade deste espaço social como mediador da formação de leitores, ao mesmo tempo em que começa a sinalizar falhas nesta tarefa que, neste caso, está relacionado ao motivo e à motivação para ler, conforme já discutido no tópico anterior.

2: e na verdade eu também associo muito isso... leitura é mais só prá escola... parece que a gente não é... como é que é... incentivado a ler com outras finalidades. (Alice)

A concepção da leitura vinculada ao estudo está presente em vários enunciados e parece ser um sentido estabilizado para o grupo, porém, também sugere uma percepção negativa dos estagiários sobre o resultado do processo de formação de leitores pelo qual eles passaram e que justificaria o paradoxo “escola é a fonte de leitura, mas nela não se lê”.

6: a escola é a fonte... de leitura... (Professora)

7: isso (Alice)

8: (...) é lá que é o lugar de:: (Professora)

9: mas a gente não lê [...] (Alice)

A contradição/controvérsia percebida nesta sequência pode ser interpretada pela falta de motivo pessoal/motivação interna da estudante para ler, resultante da ausência de uma forma de mediação que desenvolva o hábito da leitura. Nessa perspectiva, a leitura que

se realiza na escola, seja por meio dos textos didáticos, do conteúdo transcrito no quadro ou dos instrumentos utilizados na avaliação, está sendo considerada “não leitura”. Este sentido da “não leitura” referente à leitura escolar fica mais evidente quando os estagiários assumem a leitura de livros (provavelmente de literatura) como legítima e que possivelmente não fez parte da experiência leitora deles.

9: (...) eu tinha o costume de ir à biblioteca pegava o livro lia uns pedaços depois devolvia os livros... eu ia na hora do recreio na biblioteca procurava as coisas mas aí desanimava devolvia o livro (Alice)

15: porque eu acho que todo mundo... é... tem na cabeça que ler é uma coisa boa... mas nem todo mundo lê... é... prá ser uma coisa boa... por exemplo eu leio muito menos do que eu gostaria... eu gostaria de ser uma pessoa que fala... ah fulano essa semana eu li tal livro... aí na outra semana cê lê outro livro... na outra semana outro livro... tem gente que lê um livro por semana (...) tem gente que lê um livro por mês... então em um ano a gente vai ler doze livros... em um ano eu não leio nem um livro inteiro (Arnaldo)

16: é... ((risos)) eu também queria ler mais, eu já comecei... algumas vezes. (Alice)

[eu também queria ler mais (Arnaldo)]

De fato, a experiência de Alice e de Arnaldo coincide com o que Geraldi (2010) apresenta como cenário da leitura nas escolas brasileiras. O autor afirma que a busca desinteressada por livros na biblioteca não é uma estratégia utilizada no trabalho pedagógico de formação de leitores. O que se vê é a reprodução, na escola, de um sistema orientado para a realização de atividades produtivas, contrariando a leitura por fruição a qual se define não pelo controle de resultados, mas pelo prazer de ler. Nesse sentido, Geraldi (2006, p. 98) nos alerta que é preciso ampliar a experiência dos estudantes e, assim, criar outros sentidos para a leitura que sejam capazes de seduzir e recuperar o prazer de ler, pois, segundo ele, este “é o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura”.

Se a capacidade de sentir o gosto pela leitura dificilmente se desenvolve sem modelos, de acordo com Solé (1998), podemos inferir que esses modelos, advindos de professores leitores, foram ausentes na formação leitora desses estudantes e irão perpetuar se não encontrarmos novas oportunidades para que os futuros professores se tornem leitores.

Mesmo a leitura de conteúdos das disciplinas parece não ter ocorrido nas salas de aula que os estagiários frequentaram. A falta de práticas de mediação da leitura seria compensada por ações individuais, não orientadas pela escola, tais como aquelas relatadas pelas estagiárias – *busca por livros na biblioteca, ler para estudar além da aula e capacidade de aprender sem ler*.

10: tem gente que nem na escola lê... já pega tudo... só escreve... nem usa livro nem nada (Lúcia)

11: isso eu tenho... prá eu estudar mesmo eu tenho que ler... não adianta só a aula não... (Alice)

O movimento discursivo em torno do tema leitura confirma a distância entre as práticas escolares e a formação de leitores. Uma das evidências é a concepção de aprendizagem sem a realização de leitura pelos estudantes, ilustrada pelos enunciados de Alice e Lúcia. Essas práticas escapam à concepção da leitura como objeto de ensino em si mesmo e como processo de construção conjunta que caracteriza a ação educativa de ensinar a ler (SOLÉ, 1998).

Práticas pedagógicas de leitura como rituais – padronização e perpetuação de práticas pedagógicas de leitura – como se lê na escola

Os relatos evidenciam práticas pedagógicas vivenciadas pelos estagiários quando ainda estavam na condição de estudantes da educação básica, mas ainda pode ser observada pelos próprios estagiários, nas salas de aula das escolas parceiras do estágio. Trata-se da prática do professor de Biologia de transcrever ou resumir, no quadro, parte do conteúdo do livro didático, ou de outros suportes textuais, e explicá-lo. O texto do livro didático é usado pelo aluno, com frequência, para a resolução de exercícios do próprio livro ou para busca de respostas a questionários propostos pelo professor.

Pela descrição do comportamento que os próprios estagiários apresentam em relação à leitura, seja para o estudo, seja para o lazer, desde as experiências na educação básica até as atividades na universidade, confirmamos a perpetuação de práticas, tal como esta experiência ilustrada no discurso de Júlio, e que vão lhes servir de exemplo no desempenho da profissão docente:

32: nem prá faculdade eu gosto [de ler]... prefiro chegar e assistir a aula e aquilo que o professor fala prá mim já é o suficiente... consigo alcançar a meta do professor (Júlio)

O discurso de Júlio, desde a sua descrição como leitor até a afirmação que ele faz sobre a prioridade (ou ausência) do livro, mostra uma concepção de ensino e de aprendizagem e ilustra o resultado das práticas de exclusão que ocorrem no processo de escolarização, conforme Rojo (2004, p.1) analisa:

[a escolarização] desenvolve apenas uma pequena parcela das capacidades envolvidas exigidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se

cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos.

Tais práticas constituem ritos sacralizados a que se referem Kleiman (2008) e Espinoza (2010), observados tanto em aulas de Ciências e Biologia quanto em outros componentes curriculares, como generaliza Geraldini (1997, p. 117):

Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas (...). Acredita-se ainda que o processo de ensinar está em definir' (BARBOSA, 1883:54, 236) (...). 'Tal orientação claramente privilegia (...) o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias' (SILVA, 1986: 36).

Problematizando a construção dessas práticas, Geraldini (*idem*) nos convida a uma reflexão para além da questão pedagógica/filosófica/epistemológica. O trecho transcrito foi extraído do texto em que o autor apresenta alternativas para o discurso em torno das questões do ensino da língua portuguesa. O texto elaborado por Geraldini é uma provocação, um exercício de crítica à crítica que fazemos ao atual modelo de ensino, pois se trata de uma composição de trechos de textos de autores de épocas e lugares distintos e/ou inspirados em diferentes perspectivas educacionais. Para o autor, são falas sem escuta, pois aquilo que elas denunciam reproduz-se nas salas de aula dos dias atuais, tais como aquelas frequentadas pelos licenciandos tanto na condição de estudantes da educação básica quanto na qualidade de estagiários.

Embora Geraldini esteja se referindo mais especificamente ao ensino da língua portuguesa, suas reflexões são válidas também para as práticas pedagógicas de professores da maioria das disciplinas escolares uma vez que ele atribui às condições políticas da formação de professores as causas do que ele denomina "burocratização do

ensino”, válido para todas as áreas de conhecimento. Essa denominação advém do processo pelo qual passaram os professores formados no contexto brasileiro, especialmente nas últimas cinco décadas, e que transforma a prática docente em ações de reprodução do conteúdo com vistas a controlar resultados. A história da política educacional nesse período mostra a ampliação do acesso à escola, o que aumentou a demanda por professores então formados em curso rápidos e, ao mesmo tempo, trouxe a precarização da estrutura física e organizacional do espaço escolar necessária para ofertar um ensino de qualidade. O livro didático, nesse contexto, aparece como solução para o despreparo do professor, oferecendo o que é preciso ser ensinado. Automatizou-se, assim, tanto a ação do professor quanto a do aluno, reduzindo-a a repetição e à acumulação em detrimento da iniciativa pessoal e da produção de conhecimento. Dessa forma, o motivo que guia a leitura é a busca e memorização de informações, tal como vimos no resultado da pesquisa sobre a leitura realizada com professores, de Andrade e Martins (2007). É um modelo de leitura centrado no texto no qual o leitor demonstra compreensão quando reproduz o que o autor disse ou quis dizer, conforme já analisado no tópico anterior.

Considerando que os estagiários participaram desse diálogo enquanto estavam em um dos últimos semestres¹⁹ do curso de Licenciatura, podemos inferir a pouca contribuição dos estudos realizados nas disciplinas pedagógicas para promover uma reflexão sobre este comportamento leitor e mesmo sobre os processos de aprendizagem. Nas palavras de Larrosa, o trabalho realizado com os licenciandos não parece ter sido eficaz na tarefa

¹⁹ Apesar do Estágio Supervisionado II ser ofertado no último semestre do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, para alguns desses licenciandos ainda faltavam algumas disciplinas para finalizar o curso e, por isso, eles estavam cursando semestres anteriores ao último.

de transformar essa concepção de aprendizagem pelo envolvimento com os textos que lhes seriam úteis.

A escola ensina a ler e a falar

Os sentidos da leitura escolar historicamente construídos e os sentidos que emergem das experiências, na interação entre os estagiários, parecem criar uma tensão sobre a responsabilidade da instituição escolar de formar um bom leitor. Parece haver uma divergência entre os licenciandos sobre ensinar a ler e formar um bom leitor, a partir do momento em que eles elegeram (ou reconheceram) alguns princípios formativos, com ênfase sobre os processos subjetivos, que não são atendidos pela escola. Os argumentos que encontramos nesta sequência parecem confirmar que o problema da formação leitora pela escola está nos procedimentos e objetivos de leitura (que remetem a uma concepção de leitura e de aprendizagem) distantes do que seria adequado para formar um “bom” leitor e não apenas um “leitor” no sentido identificador do enunciado escrito.

68: *a escola forma um bom... tem o papel de formar um bom leitor (Professora)*

69: *na medida que ela ensina... né... as crianças a lerem né (Alice)*

70: *a ler... mas ela ensina... ela ensina a construir isso que vocês estão dizendo? (Professora)*

71: *não (Alice)*

[não (Arnaldo)]

[ela ensina a falar... ela ensina a ler e a falar (Alice)]

72: *a minha escola não construiu um bom leitor não... ((risos)) (Lucia)*

73: *escola não forma um bom leitor (Tadeu)*

Quando a professora retoma a ideia da formação de leitores como responsabilidade da escola e problematiza a afirmação de que a escola ensina a ler (*mas ela ensina... ela*

ensina a construir isso que vocês estão dizendo? (Professora, turno 70)) ela também volta a confrontar os critérios utilizados pelos estagiários para qualificar um bom leitor. Assim, o próprio questionamento e a controvérsia indicada pelo termo “mas” indica um esforço de produção de sentidos em disputa. Nessa perspectiva, a resposta negativa de Alice a Arnaldo (turno 71) e as respostas subsequentes dos demais estagiários quanto à formação do leitor pela escola pode significar que a escola ensina a ler, porém, ela não forma o bom leitor na concepção que o grupo está considerando.

Sobre esta questão, cabem as discussões e controvérsias a respeito da alfabetização e do letramento que perpassam as pesquisas em diversos níveis e modalidades da educação no país. Em recente publicação, Zaccur (2011) organizou textos de diferentes autores que discutem o que muda quando muda o nome alfabetização ou letramento. Dentre as perspectivas abordadas, destaco a problematização que Geraldi apresenta baseada nas concepções e objetivos da leitura e da escrita que subjazem a tais nomes ou definições. De acordo com o autor, “há toda uma história de redução do processo de alfabetização à aquisição do código da escrito – aquilo que se repete nas relações som/grafema, para só depois emergir a preocupação com os sentidos”. (p.28) Segundo Geraldi, desde a divulgação das ideias de Paulo Freire sobre alfabetização, os estudiosos vêm mudando essa concepção entendendo que os sentidos são mais importantes do que sons e palavras. Da introdução dessas novas ideias nas escolas resultaram propostas de alfabetização a partir da convivência com material escrito e seus significados. Porém, o autor nos alerta para o sentido político dessa concepção de alfabetização que, uma vez substituída pelo termo letramento, volta à sua qualidade de “uso dos instrumentos com os quais se escreve” (p. 29). A concepção instrumental reduz a alfabetização a uma técnica cuja ênfase estaria na aquisição dos símbolos escritos, destituindo a

aprendizagem da leitura e da escrita de seu cunho político, “como se a técnica fosse neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais” (*ibidem*).

Esses termos – alfabetização e letramento - acabaram por ser apropriados pela pesquisa em Educação em Ciências para definir o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da alfabetização científica e do letramento científico, a partir da década de 1980, também sendo alvo de críticas e debates entre pesquisadores. Sobre isso, Paula e Lima (2007) argumentam que é preciso ter coerência entre aqueles que se dedicam aos estudos e proposições no campo da Educação em Ciências no que diz respeito à apropriação e aplicação desses termos, porque eles remetem a uma concepção do que é aprender e ensinar Ciências.

Essas e outras questões estão presentes nas disciplinas da licenciatura. É importante também destacar o fato de que os licenciandos estão no final do curso e já fizeram o Estágio I (Ensino Fundamental), além de outras atividades práticas em escolas. Porém, isso não faz com que eles lancem um olhar problematizador sobre essas vivências acadêmicas/escolares, recorrendo, para isso, à narração de histórias recentes sobre o tema em discussão. Ao invés disso, eles descrevem experiências mais distantes, porém, mais significativas para eles, relacionadas à formação deles próprios como leitores enquanto estudantes da Educação Básica. De fato, a questão da leitura não era até então objeto de observação e discussão para esses estudantes. Mas, por outro lado, os estagiários são orientados a problematizar o espaço e as práticas escolares durante todo o período do Estágio e isso poderia suscitar a discussão em torno de questões também sobre a leitura, por exemplo, quanto ao uso da biblioteca e do livro didático em sala de aula. Além disso, há uma grande demanda de leitura nas disciplinas do curso que

também poderiam ser objeto de reflexão neste momento. Portanto, podemos dizer, usando as palavras de Larrosa, que as atividades realizadas no curso de Licenciatura podem não ter se tornado experiências para esses estagiários, pois nesse espaço de discussão eles não verbalizaram uma reflexão que nos leve a perceber alguma transformação dos modos de compreender a leitura a não ser a partir de outras histórias passadas.

Interessa notar que a crítica à mediação da leitura, feita por eles, incide sobre a “escola” e não especificamente sobre os professores ou outros profissionais, sujeitos da ação de ensinar a ler. Portanto, os estagiários se referem ao processo de escolarização marcado pelas próprias experiências, em que cabem as críticas à ausência da leitura de livros (provavelmente de literatura) e à estrutura física da escola, sem uma reflexão mais aprofundada sobre aspectos políticos, históricos ou sociais da educação de um modo geral, ou da formação de professores e/ou formação de leitores especificamente.

Vale destacar a consideração de Alice de que a escola ensina a falar e a ler (turno 71). Neste enunciado e em outros momentos do diálogo, Alice dá indícios de que há etapas distintas no processo escolar de ensinar a ler, provavelmente referentes ao seu próprio período de alfabetização.

193: o interessante seria ensinar as crianças a ler né tipo ensinar lá o ABC... como fala as palavras... tã nã nã... aprendi a ler... vou começar a dar coisas interessantes pras crianças lerem... prá ela gostar de ler e... já que ela já sabe ler né já tá entendendo as coisas ela vai querendo mais né (Alice)

Quando Alice diz que a escola ensina a ler e a falar ela parece estar se referindo à leitura como identificação de sinais e reprodução, ou seja, ler é oralizar ou transcrever o texto escrito. A percepção de Alice sobre a leitura que se faz na escola encontra respaldo no

trabalho de Bissoli (2008, p. 18) quando a pesquisadora argumenta que existe “uma tradição educacional brasileira, fundamentada em conceitos e práticas que confundem ler com decifrar e oralizar”. Essa afirmação nos dá indícios de sentidos historicamente construídos sobre leitura que, segundo a autora, orientam práticas que não permitem que os ingressantes nos cursos de formação estejam ou se percebam leiturizados²⁰. Sendo assim, ao contarem suas próprias experiências, os estagiários confirmam que não se consideram bem formados pela escola onde estudaram.

75: na verdade... depende... a gente passou pela escola... a gente sabe ler e interpretar as coisas... (Alice)

76: não assim ela não forma (Lucia)

77: pelo menos na minha experiência a escola não incentivou muito menos disponibilizou livros prá quem quisesse ler... a biblioteca lá era trancafiada (Tadeu)

78: falando esse negócio de coleção de biblioteca... na... na maioria das escolas onde eu estudei você entrava e aí tinha a biblioteca aqui ((mostra com as mãos))... aí... a entrada do outro lado (Alice)

79: a biblioteca ficava isolada de tudo (Julio)

80: na minha escola a biblioteca ficava a caminho da sala de informática... ninguém olhava pros lados (Tadeu)

Na ponderação que Alice faz sobre a influência da escolarização na formação de leitores ela confirma a distinção entre ler (para ela no sentido de identificar os sinais, ou alfabetizar) e interpretar (talvez no sentido de compreender ou identificar o sentido dado pelo autor, ou de letramento).

O ensino da leitura e da interpretação parecem ser, para Alice, as condições oferecidas pela escola que proporcionaram a formação dos bons leitores que ela julga que eles – os

²⁰ O termo leiturizado é utilizado pela autora para se referir a sujeitos leitores na concepção de leiturização de Foucambert (1994, 1997): desenvolvimento de habilidades de leitura de diversos gêneros textuais como também de atitudes favoráveis à leitura enquanto veículo de aquisição de novos conhecimentos e de aprimoramento cultural (FIRMINO, 2006).

estagiários - são. A opinião de Alice não é compartilhada pelos colegas que iniciam a descrição das condições inadequadas das bibliotecas das escolas onde eles estudaram e, assim, justificam o mau desempenho da escola na função de formar leitores. As experiências de leitura nesse espaço – a biblioteca - demonstram o descaso com que ele foi tratado, ainda mais sendo este o local privilegiado para a leitura dentro da escola, segundo os estagiários. Novamente, o sentido da leitura escolar está voltado mais para os recursos, e para um tipo de leitura legitimada, e menos para os processos de mediação. Desse modo, os estagiários mostram como suas histórias passadas entrecruzam as histórias presentes e fazem prevalecer os sentidos mais gerais de legitimação de um certo tipo de leitura ou gênero textual, assim como de espaços reservados para ler, como é o caso da biblioteca da escola.

Padronização/objetivos das atividades X subjetividade – para quê se lê na escola

Coerentes com o valor que atribuem à diversidade de gostos e preferências pessoais por gêneros e portadores textuais, como vimos no tópico anterior, os estagiários criticam a padronização da leitura resultante das práticas escolares, especialmente no que tange à obrigatoriedade da leitura, à falta de liberdade para escolher o que se vai ler e os objetivos (finalidades) da leitura voltados para a produção de um objeto (prova) e não propriamente de formação de sujeitos por meio da produção de conhecimento sobre a leitura ou sobre o próprio conteúdo estudado.

86: agora, na escola a gente pode fazer isso? (Professora)

87: não. (todos)

88: ler o que a gente quer? O que a gente gosta? (Professora)

89: a gente tem que ler o texto prá fazer a prova... (Alice)

90: tem que ler e o que tá no... no... o que o professor manda, né... (Tadeu)

92: *e o que o professor manda... (Professora)*

93: *e o que tá no material também... a gente lê o que o professor pede... ó gente, lê aí...(Tadeu)*

94: *lê prá te ajudar a passar (Julio)*

95: *a motivação é fazer uma prova... passar né.. de ano... (Professora)*

96: *aí o que você quer ler mesmo... o que te interessa você acaba deixando de fora (Tadeu)*

A escolha do suporte de leitura (livro, jornal, revista, etc) depende da preferência de cada um. Esta parece uma afirmação óbvia, mas não é o que ocorre nas atividades de leitura realizadas na escola. Sobre esse aspecto cabe ressaltar que, segundo Silva (*in* GERALDI, 1997), os professores têm motivos para escolherem uns e não outros livros – o fato de conhecerem o livro ou já o terem lido ou a adequação do livro à idade dos estudantes. Mas a autora nos leva a refletir sobre a forma autoritária que tais motivos assumem em nome da didática ou da pedagogia, sendo esta a forma própria mesmo das relações no contexto escolar. Sendo assim, a relação de autoridade que um professor tem com a leitura dos estudantes parece coincidir com a concepção que ele tem sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem.

A escolarização da leitura, assim como as demais práticas escolares, padronizam os sujeitos, anulam as subjetividades, em nome de uma suposta homogeneidade que se busca nos resultados do trabalho pedagógico, como se fosse possível controlar os diferentes caminhos para aprender ou as diversas possibilidades de interação entre o aprendiz e o conhecimento ou entre o leitor e o texto/autor. Esta concepção está sendo desconstruída pelo sentido da subjetividade inscrito no discurso dos estagiários.

Portanto, vemos a disseminação e a perpetuação de práticas escolares reconhecidas pelos estagiários como desmotivadoras ou com objetivos alheios aos princípios

formativos construídos pelo grupo até aqui, quais sejam, a atenção às preferências pessoais e a possibilidade de escolha da leitura que se vai fazer. Encontramos referência a esses objetivos da leitura que se realiza na escola também na literatura (KLEIMAN, 2013; SOLÉ, 1998; GERALDI, 2010) e em pesquisas realizadas em todos os níveis de ensino. Como observado por Tadeu (turno 96) e confirmado pela pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, as práticas que se realizam no espaço escolar não formam o leitor para toda a vida, pois, a leitura que se faz para estudar não é a mesma que se deseja e se faz fora da escola.

Subjetividade X Individualidade

O distanciamento que observamos entre o ensino e as particularidades dos sujeitos aprendizes parece resultar em alguns mecanismos de subjetivação/responsabilização dos sujeitos, conforme Geraldi (2010) observa e podemos associar ao discurso de Aline e Lúcia, como exemplos:

9: eu tinha o costume de ir à biblioteca pegava o livro lia uns pedaços depois devolvia os livros... eu ia na hora do recreio na biblioteca procurava as coisas mas aí desanimava devolvia o livro (Alice)

10: tem gente que nem na escola lê... já pega tudo... só escreve... nem usa livro nem nada (Lúcia)

28: eu tenho preguiça de ler coisas grandes... acho que é por isso que eu não termino os livros... é... não tenho paciência prá ler livro (...) (Alice)

29: (...) é falta de costume também Alice... começa a ler... você força um pouco depois você tá viciada você quer ler. (Lúcia)

De acordo com Geraldi (*idem*), a relação triádica – professor, aluno, conhecimento – sofreu alterações ao longo dos anos em função da divisão do trabalho e do desenvolvimento das tecnologias da informação. O professor que se definia pela produção do saber, passou a ser o profissional que sabe o saber produzido por outros,

organizando e transmitindo o conhecimento aos seus alunos até, finalmente, apresentar-se como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle da sala de aula. Disso decorre que o estudante deve cuidar de si e aprender a trabalhar com o material que o professor lhe entrega. Essa concepção de ensino e de aprendizagem resultou, dentre outras mazelas, na responsabilização do aluno pelo próprio desempenho escolar, incluindo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Outras práticas...

Atento aos sentidos em circulação, somente Júlio reconhece práticas distintas das práticas comuns, inferidas a partir do discurso dos demais estagiários, e favoráveis à formação do leitor. Na sua história escolar aparecem outras vozes e os próprios enunciados (*vocês vão ter que pegar e escrever alguma coisa. Julio, turno 81*) – estudantes e professor mediador - que até então estavam subsumidos na crítica ao desempenho escolar na tarefa de ensinar a ler.

Aqui, Júlio enumera ações específicas da escola onde ele estudou e que ele julga terem colaborado com a formação dele como leitor e inaugura a referência ao papel mediador do professor, mostrando atividades que ele avalia como relevantes para incentivar a leitura, recuperando os sentidos produzidos pelas primeiras palavras de Alice, no início desse diálogo:

81: mas assim... eu acho que a escola realmente fez um papel importante... não é que ela fez todo o papel... todo o processo igual... todo vocabulário e das entrelinhas como o Tadeu tá falando... mas.. prá mim foi fundamental... realmente auxiliou muito assim... porque tinha um pouco de disponibilização de textos... disponibilização de livros também... havia acho que assim... um incentivo à leitura dentro do meu processo de formação assim... pelo menos de educação básica... então tinha produção de diálogo... coisas do tipo... pequenos teatros... eu acho que acaba te fazendo ter que ler um pouco e a partir dali você pegar e produzir aquilo que é seu... vamos supor... ah, vão ter que fazer uma:... uma sátira... vocês vão ter que pegar e escrever alguma coisa... então o processo de você escrever eu acho que é importante também

pro processo de você ler bem e construir porque eu acho que são coisas associadas (Júlio)

Júlio também parece reconhecer a participação de outras esferas/instituições na formação do leitor quando diz que a escola “não fez todo o papel” (turno 81), inclusive por sua intervenção em outro momento do diálogo (turno 32) quando menciona e analisa a participação de sua família na sua formação leitora. Mas, o estagiário também identifica as potencialidades formativas de uma proposta pedagógica que apresente como estratégia de ensino a leitura associada a outras linguagens, especialmente à produção escrita, com vistas a desenvolver as habilidades mencionadas pelos colegas.

5.1.3. Que leitores são eles?

Habitantes deste tempo/espço, os sujeitos desta pesquisa dão indícios, no entrelaçamento das próprias histórias – passadas e recentes – e das histórias pessoais com as dos demais participantes deste encontro, de que não viveram e continuam não vivendo a experiência da leitura, pois não se percebem transformados pelos textos que leem ou não atribuem sentido à leitura que faziam e ainda fazem na ou para a instituição de ensino. Em seus relatos, flagramos suas preferências e seus modos de ler, sendo estes aprendidos na escola e reforçados pelas práticas ou ausência de práticas de leitura no curso que frequentam.

Eu (Não) Leitor

No discurso dos estagiários é possível perceber sentidos comuns sobre a leitura, historicamente construídos, advindos das condições de participação desses estudantes

especialmente em práticas que se perpetuam na esfera escolar e na formação acadêmica do curso que frequentam.

Nos processos de interação vivenciados pelos estagiários nas referidas condições de produção de discursos e práticas de leitura, já analisadas nas seções anteriores, constituíram-se sujeitos leitores que, neste diálogo, se julgam impacientes, preguiçosos, pouco assíduos e até “não leitores” ou leitores menos qualificados, já que não leem ou leem poucos livros de literatura ou porque não se satisfazem com a leitura que fazem somente para estudo.

Tal julgamento parece, de fato, resultante de uma concepção de leitura legítima – livros de literatura e livros de conteúdo das disciplinas - construída pela experiência escolar, já que eles fazem uma distinção entre a leitura que se realiza na ou para a escola e aquela que se faz no cotidiano. Nesta última, são incluídos outros gêneros e materiais de leitura que não parecem ser considerados na avaliação do que seja um bom leitor. Tal visão pode estar sendo sustentada por um referencial normativo da língua que também regula as ações didáticas que naturalizam um estilo, uma forma de falar e de escrever que confere reconhecimento e poder a quem domina (BRITO *in* MARI *et al.*, 2005).

Eu, leitor (?)

Talvez encorajados pelas confissões da professora sobre suas preferências como leitora, os estagiários assumem também seus gostos pessoais e não se configuram mais como aqueles leitores legitimados, padronizados, mas como um outro leitor que busca informações, localiza-se por meio de placas, ou seja, reconhece os usos da leitura e, dessa forma, se constitui um leitor único, motivado por suas necessidades e desejos,

sendo esta leitura realizada com outras finalidades para além do estudo, nas quais se inscrevem as subjetividades.

23: eu prefiro ler revista... gosto muito de revista (Professora)

24: eu gostava de ler Superinteressante... mas tem um tempão que eu não leio (Arnaldo)

25: é... adoro ler revista (Professora)

26: tem gente que gosta de ler livro... tem gente que gosta de ler por exemplo biografia (Arnaldo)

27: eu adoro leitura rápida... adoro conto crônica (Professora)

28: eu tenho preguiça de ler coisas grandes... acho que é por isso que eu não termino os livros... é... não tenho paciência prá ler livro (Alice)

Esta, portanto, deveria ser considerada por eles também como leitura legítima, voltada a atender objetivos pessoais, claros e pertinentes, uma vez que esses foram os sentidos que eles construíram ao longo do diálogo. O estatuto de leitura legítima construído socialmente pode estar sendo confrontado no discurso dos estagiários e parece coincidir com o plano didático da professora.

38: mas vocês estão falando muito de ler livros né... livro de literatura... livro de seja o que for... e no cotidiano assim... que tipo de leitura que:... (professora)

39: (...) eu tenho mania... (Alice)

40: (...) eu leio a parte de esporte do jornal (Tadeu)

41: cotidiano só internet mesmo.... assim... às vezes alguma coisa assim... informações... blogs... coisa do tipo (Júlio)

42: acho que eu leio tudo que tá na rua .. eu to passando eu não consigo .. eu não vou andando prá casa assim... ah eu to indo prá casa.. eu vou lendo todas as placas.. tudo.. aí parece que eu sei todo aquele caminho... eu sei uma loja que tem aqui um negócio público um prédio...(Alice)

43: uma leitura que ajuda a identificar... a localização (professora)

44: isso eu faço muito... eu até às vezes meus colegas de carona aí eu falo ah... ali é num sei o quê... aí eles falam “nossa como é que você sabe?” aí eu ah, porque eu fico observando... porque eu peguei esse negócio... eu não

consigo ficar parada... eu vou lendo a mesma placa se eu passar dez vezes eu fico olhando... é uma coisa que eu não consigo não fazer (Alice)

Por outro lado, o relato dos estagiários requer uma reflexão sobre questões já discutidas neste trabalho. Para os estudantes, a leitura é um hábito para estudo e a leitura legítima é aquela que se faz na ou para a escola. Portanto, mesmo que os estudantes façam usos da leitura fora do espaço escolar, de materiais que usem uma linguagem não normativa ou não autorizada, eles não irão dizer-se leitores na acepção da palavra.

O que vemos relatado no discurso dos estagiários são usos sociais da leitura e da escrita que extrapolam o universo escolar e conferem aos estudantes o estatuto de sujeitos letrados, se tomarmos como referência a concepção de letramento de documentos oficiais (BRASIL/MEC, 2010) e de alguns pesquisadores do campo da linguagem (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2009).

Entretanto, o termo letramento não remete a uma concepção de consenso entre os estudiosos, especialmente do campo da Educação em Ciências. Prefiro considerar, assim como Paula e Lima (2007, 2010), que conhecer e fazer uso da língua em sua forma escrita não é suficiente para um futuro professor de Ciências/Biologia, embora as práticas de letramento sejam importantes e devam ser incluídas no trabalho de qualquer professor. Estou de acordo com os autores quando afirmam que há formas específicas de produzir e divulgar o conhecimento, próprias da cultura desse campo, que devem ser apropriadas pelos futuros professores e incorporadas à sua ação docente.

Modos de ler (ou de não ler)

Essas reflexões nos remetem à necessidade de problematizar a relação entre leitura, letramento e conhecimento, no contexto de formação dos professores, com vistas a resignificar os sentidos desses construtos sociais e reconhecer a pertinência dessas referências especialmente na ação mediadora do professor de Biologia.

Esta é uma questão importante, pois, o valor social/cultural da leitura flagrado nas enunciações dos estagiários não corresponde à leitura para estudo, como ilustrado no relato de Júlio:

*32: [(...)]e.. até prá estudar eu realmente não gosto de ler livros nem prá faculdade nem gostava de ler... só lia porque... igual história precisava ter um referencial teórico por causa de datas mas nem prá faculdade eu gosto... prefiro chegar e assistir a aula e aquilo que o professor fala prá mim já é o suficiente... consigo alcançar a meta do professor digamos assim...[(...)]
(Júlio)*

Este cenário de abandono da leitura de textos de conteúdo de ciências, tanto na educação básica quanto no próprio contexto de formação de professores vem sendo observado e relatado por professores que acompanham os estágios da licenciatura especialmente no ensino médio e no próprio curso de formação de professores²¹. Tal situação nos remete a um processo de ensino e de aprendizagem pouco comprometido em desenvolver uma postura crítica e autônoma dos estudantes como possibilidade de interrogar o mundo e construir respostas, pois é baseado na transmissão de conceitos pela exposição do professor e menos na interlocução; mais centrada nas explicações dos fatos do que na compreensão dos mesmos.

²¹ Embora não tenham sido encontrados trabalhos que tragam evidências sobre o abandono da leitura do livro didático em aulas de ciências no ensino médio, a condição de professora orientadora de Estágio Supervisionado da Licenciatura permite tal observação, além de possibilitar o contato com professores acompanhantes de Estágio de outras universidades, como exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais, que também têm observado a ausência do livro didático em sala de aula.

Reforçando esta observação, Paula e Lima (2007, p. 7) afirmam que “a educação básica tradicionalmente focaliza seus esforços apenas no ensino de produtos do conhecimento científico”. Esta concepção de educação e, especialmente de Educação em Ciências, não parte do princípio que defendo de que aprender ciências implica também aprender a utilizar as linguagens das ciências (BRUNER, 2001; LEMKE, 1990). Não compreender a importância da presença do texto de conteúdo de ciência e da mediação da leitura em sala de aula implica em privar os estudantes de compartilharem os discursos das ciências entendidos como uma produção social e cultural.

Nesse sentido, Paula e Lima (2007, p.9) argumentam que “as razões que, em geral, levam os professores a adotar um tipo de prática pedagógica que privilegia a memorização, em detrimento da compreensão, exigem avanços nas políticas atualmente em curso”. Dentre as ações sugeridas pelos autores estão investimentos

na formação dos professores destinada a gerar uma compreensão mais sofisticada da natureza das Ciências e da atividade científica, a qualificação dos professores para que eles próprios se tornem proficientes em práticas sociais e profissionais de leitura e escrita, o acesso desses profissionais a bibliotecas de recursos didáticos, a melhoria das condições de trabalho, dentre outras. (*ibidem*)

Outros modos de ler (ou de não ler) são relatados pelos estagiários. Lúcia, por exemplo, exhibe uma estratégia de leitura, não tão peculiar, pois muitos leitores irão se reconhecer nele e o autor Pierre Bayard (2007) descreve como possibilidade ou modo de ler em sua obra de título curioso - *Como falar dos livros que não lemos?*

eu acho que pode fazer uma leitura dinâmica do texto... às vezes você tem um texto e não precisa ler tudo tim tim por tim tim... cê pode... às vezes cê viaja um pouco assim... passa um pedaço do texto... mas lá na frente cê pega uma coisa interessante e acaba que cê entende o texto na essência, mas não fica.... eu não sou de ler assim não... de ler cada negocinho consigo não... principalmente texto científico... texto daqui mesmo... da licenciatura (Lúcia, turno 64)

Müller (2008, p.140-141), em sua resenha sobre a obra do autor, comenta:

A grande contribuição de Bayard é a de revelar os bastidores do texto, expondo o procedimento de muitos professores (entre os quais se inclui), críticos, pensadores e editores que, independentemente de não terem lido, não se eximem de comentar o não lido. Ora, quem nunca se sentiu coagido diante de um interlocutor qualquer por um livro não lido; jamais ouviu uma arguição vaga, abstrata e em todo caso sobre outra coisa que não o texto em questão; ou descobriu que o livro lido anteriormente não correspondia àquele gravado na memória, pois que atire a primeira pedra. Longe de culpá-los, o escritor chama atenção para a necessária libertação, revelando como a prática da não leitura não é a supressão da leitura, mas um procedimento que seria igualmente rico para quem nele se aventurar. Abandonando a ideia da leitura como o correr de olhos da primeira à última linha do texto, quer seja, um procedimento que visa à integralidade do conteúdo, Bayard aponta a importância do leitor situar o texto tanto dentro de uma biblioteca universal, quanto no horizonte de seus capítulos. Incorporando informações obtidas em diversas fontes, a não leitura é oferecida como uma alternativa de leitura que não substitui a linear, mas evidencia como esta não é a única forma de contato com um texto.

Ainda, há modos de ler (ou não ler), flagrados no contexto da discussão sobre os objetivos da leitura na ou para a escola.

89: a gente tem que ler o texto prá fazer a prova... (Alice)

91: cê nem pensa no que cê tá lendo... cê lê prá fazer a prova... (Lucia)

Embora, em seu discurso, Lúcia se refira aos outros, ela pode estar exibindo um modo próprio de ler que não é incomum entre estudantes, mesmo no ensino superior. A análise de seu enunciado nos leva a indagar: Como é possível ler sem pensar? Tenho a tendência a inferir de que se trata uma expressão que, neste contexto, reforça a ideia da leitura para memorização de informações, fatos, explicações, características de textos do campo das ciências e resultante dos modos de mediação destes textos em todo o percurso escolar destes estudantes.

O modo de ler flagrado no enunciado de Lúcia nos fala de uma leitura em que a palavra escrita está desconectada do pensamento. Para Vygotsky (2002), esta é uma situação impossível, pois, para ele, pensamento e palavra são indissociáveis e mantêm uma relação recíproca que envolve processos de significação:

As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema. (*idem*, p. 124)

Mesmo os processos de memorização são relacionais. Utilizam-se signos preexistentes para reconhecer e significar novos sinais (*idem*). Portanto, a leitura que Lúcia faz envolve pensamento, mas, talvez, o motivo da leitura – fazer a prova – não a mobilize pra o ato de ler que produza sentidos para ela e sim para a escola ou para o professor.

Formação na família

Apesar de em grande parte do diálogo os estagiários terem se dedicado à leitura que se realiza na ou para a escola, a participação da família na formação do leitor também foi lembrada para justificar ou minimizar a responsabilidade da escola nesse processo.

2: *eu acho que acontece isso com a maioria da população... lá em casa realmente meu irmão, ele:: ele lê prá estudar... agora leitura prá outras finalidades... e na verdade eu também associo muito isso... leitura é mais só prá escola... parece que a gente não é... como é que é... incentivado a ler com outras finalidades. (Alice)*

4: *a gente que você fala é vocês na sua casa ou você fala a gente de um modo geral? (Professora)*

5: *eu creio que na maioria da população deve acontecer isso... eu - acho... não - sei. (Alice)*

32: *bom eu::... desde criança que eu não tenho paciência prá ler... minha mãe... é que... é assim... tinha gibi alguma coisa assim só que eu não conseguia ler o que estava no quadrinho... prá mim era mais interessante eu*

inventar a minha própria história do que eu ler... eu ia pegando ia inventando a história chegava no final do quadrinho eu não entendia nada mas... prá mim era assim... minha mãe é assim... professora... mas nem ela nem meu pai nunca tiveram o hábito de ler livros [...] (Júlio)

Um leitor se constitui na convivência social, especialmente na escola, na biblioteca e na família, sendo estas as instituições em que o livro e a leitura se fazem mais diretamente presentes (MAIA, 2008). O relato de Júlio, nesta sequência, trata do reconhecimento da família como o ambiente onde se dá a iniciação à leitura reafirmando a asserção da autora. Assim como Alice se vê refletida no comportamento leitor do irmão, Júlio refere-se ao hábito de leitura de sua família para contextualizar e talvez justificar a sua postura de leitor impaciente anunciada logo no início de seu discurso. Mais especificamente, Júlio destaca a falta de hábito de leitura dos pais, especialmente de sua mãe, associando o fato dela ser professora e, por isso, talvez ela devesse dar o exemplo. De fato, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil confirma a correlação entre hábito de leitura, escolaridade, classe social e, também, ambiente familiar. Analisando os resultados desta mesma pesquisa, Cunha (2008, p. 13) nos diz que “a maior influência para a formação da leitura vem dos pais, principalmente das mães”. Citando Wells (1982) Solé (1998, p. 54) também nos ajuda a compreender a percepção de Júlio sobre a própria formação leitora e o seu comportamento leitor ao argumentar que:

as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. Para além da existência de um ambiente em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno dos mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura.

5.1.4. Velhas práticas, novos sentidos

Neste encontro, a professora instiga os estudantes a pensarem sobre as práticas de leitura mais adequadas aos sentidos que eles estão atribuindo ao ato de ler. Como consequência, podemos flagrar, nos enunciados deles, certas proposições que representam o que eles próprios não tiveram como experiência de formação leitora, mas que estão ancoradas nos sentidos de leitor e de mediação de leitura produzidos no diálogo. Além disso, parece haver uma relação íntima entre algumas proposições e a permanência de crenças e valores que cada um traz a partir de suas experiências particulares, tanto no que diz respeito à leitura quanto ao ensino de Ciências.

Neste movimento, de colocar em diálogo velhos e novos sentidos, produziram-se modos de mediação que podem influenciar a ação docente desses futuros professores no sentido de incorporar práticas de leitura em seu trabalho.

Obrigatoriedade X escolha X convite à escolha

Embora as práticas sociais as quais os estagiários vivenciaram na educação básica sejam semelhantes, a resignificação dessas práticas, por vezes, caminha em sentidos diferentes, pois os sujeitos foram se constituindo pelas múltiplas e distintas experiências que viveram. Embora critiquem a leitura imposta como prática da escola, os estagiários apresentam propostas que focam na atividade do professor ou do aluno; na autoridade do texto sobre o leitor, ou na possibilidade de interlocução.

97: mas será que a escola não pode trabalhar com essa ideia de que vamos ler o que a gente quiser... [...] (Professora)

98: trazer opções no caso... seria uma saída (Júlio)

99: é... leia um livro e fale sobre ele (Tadeu)

100: porque... seria até mais enriquecedor você propor diferentes leituras e o aluno escolher... não sei.. cativaria mais (Júlio)

Analisando o posicionamento de Tadeu e de Júlio individualmente, percebemos que enquanto Júlio propõe a diversificação de gêneros e portadores textuais pelo *professor*, Tadeu insiste no uso do livro, porém, inserindo a liberdade de escolha pelo *leitor*. Essas proposições parecem muito adequadas ao que cada um dos estagiários vem argumentando durante o diálogo.

Podemos dizer que Júlio está centrado na função de textos diferentes em cada disciplina ao mesmo tempo em que comenta a necessidade de que estes textos sejam selecionados pelo professor que deve ter um projeto de ensinar que encerra sentidos pré-determinados. Por isso, para ele, variar é dar liberdade ao estudante para escolher, mas não uma escolha livre; é uma escolha orientada a partir de uma seleção feita pelo professor detentor do saber a ser ensinado.

Em contraposição, Tadeu está centrado no sujeito leitor, o qual deve ser livre para escolher suas leituras. Nessa perspectiva, o professor tem menor controle sobre os modos de conduzir o seu projeto de ensino, porque entende a necessidade da interlocução e da participação dos alunos nesse processo. Esta parece ser uma concepção mais coerente com as abordagens mais elaboradas e contemporâneas de leitura que o próprio Tadeu apresenta nas sequências anteriores. A liberdade de escolha do livro pelo leitor e não pelo professor, nessa perspectiva, seria uma forma de aproximar leitor e texto, vida cotidiana e conhecimento acadêmico/escolar. Entretanto, é preciso problematizar o discurso da leitura hedonista que secundariza a ação mediadora do professor na formação do leitor. Na pesquisa realizada por Kramer (2011), cujos resultados se aproximam muito dos sentidos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, a

autora pondera essa perspectiva e propõe a superação da dicotomia obrigatoriedade ou escolha, defendendo a ideia de um convite ao ato de ler o qual requer condições mínimas de produção de leitura.

102: quando você dá opções não fica aquela coisa da imposição porque tudo que é imposto é meio difícil de se ater (Júlio)

103: cria uma resistência (Professora)

104: você tem que ler porque senão você não vai passar... agora se... se tivesse chegado prá mim e falado olha você tem essas opções aqui... depois a gente vai fazer uma discussão... é uma abordagem diferente (Júlio)

105: ou mesmo deixasse escolher um livro (Tadeu)

106: não... vamos supor... se a gente fosse estudar história .. porque igual... não tem como você fugir... tem todo um contexto... mas poderia trazer pontos diferentes e deixar... (Júlio)

107: fontes diferentes... (Professora)

108: isso... então... daria prá você construir o que você teria que trabalhar ali durante o processo prá que ... de uma maneira menos ... impondo menos (Júlio)

Para além do conteúdo ligado aos interesses do leitor e uma tarefa de leitura que corresponda a um objetivo, como defende Solé, (1998), quaisquer que sejam as ações, segundo Kramer (*idem*) é preciso que haja professores que gostem de ler ou que voltem a gostar de ler, redescobrimo autores “interlocutores que os ajudem a pensar a vida, a compreender o mundo, a enfrentar a dureza do cotidiano, a recriar sua própria prática como professores, a dialogar com seus alunos e alunas. E uns com os outros. Com a linguagem. Com a leitura” (KRAMER, 2011, s/p.).

Ainda segundo Kramer (*idem*) “o pretexto da leitura querida, escolhida, procurada, conquistada, é o da liberdade; o sub texto da leitura-obrigação é a obediência. Entre uma e outra, múltiplas formas de ação e criação de leitura”. Dentre essas formas, podemos destacar as propostas de Júlio e Tadeu.

Além de remeterem a concepções de ensino e de aprendizagem presentes na educação básica e a participação da leitura nesse contexto, as considerações de Kramer nos fazem pensar nas atividades formativas que muitas vezes desenvolvemos com os futuros professores de Biologia instrumentalizando-os com textos, metodologias, roteiros, sem nos ater à própria prática da leitura que toma grande parte da nossa vida acadêmica como *experiências*. Significa dizer, nas palavras de Larrosa (2002) que é preciso tornar os encontros com os estudantes e as leituras que fazemos com eles oportunidades para que eles se transformem (suas ideias, seus sentimentos, suas ações e representações) e, dessa forma, no exercício da profissão docente, busquem também a transformação de seus alunos.

Sentidos do texto na mediação da leitura

A professora desloca o foco do discurso sobre mediação, passando da ação e das preferências dos sujeitos interlocutores para as estratégias de ensino baseadas no gênero do texto (entrevista, artigo, capítulo de livro). Desse modo, ela parece concordar com a proposta de que o professor deve conhecer e selecionar diferentes gêneros textuais para usá-los em situações específicas conforme os objetivos de aprendizagem e o momento do plano de ensino. Embora autores do campo da leitura apoiem a diversificação dos textos para ensinar diferentes estratégias ou modos de ler (GERALDI, 2010; SOLÉ, 1998), neste momento, não parece ser esta a perspectiva da discussão, mas, antes, a professora parece querer avaliar a adequação da linguagem apresentada pelos textos para a aprendizagem do conteúdo. Assim, a professora também mostra uma ideia de texto como recurso para aprender (embora esta seja também uma ideia importante no contexto educacional) e não como objeto de ensino em si mesmo, mostrando sua inexperiência nas questões que envolvem o ensino da leitura.

109: ((mostrando os textos para o grupo)) então tá... então aí no nosso próximo encontro a gente vai ter a entrevista... um artigo publicado numa revista científica e um livro... um capítulo de livro... qual que nós vamos escolher? (Professora)

110: ((rindo)) o menor (Alice)

111: com que critério... o menor? (Professora)

112: ahã...(Lucia)

113: o mais interessante (Tadeu)

114: qual que é o mais interessante? (Professora)

115: não sei... não li ainda nenhum... (Alice)

116: não sei... precisaria de ler pelo menos um pouco de cada um (Julio)

117: o mais interessante pode ser o que você num...leu (Tadeu)

118: é... depende do critério que você usa porque... por exemplo... esse aqui ((apontando para a entrevista de Ana Espinoza publicada na Revista Nova Escola)) parece uma entrevista né? (Arnaldo)

120: sim... isso aqui é um livro... (Arnaldo)

((os estagiários identificam os gêneros textuais trazidos pela professora))

Os estagiários sugerem critérios de seleção de textos ainda de acordo com os sentidos constituídos na experiência de cada um, pois não parece haver consensos sobre o sentido do texto na mediação do ato de ler. Assim, Alice e Lúcia, que já haviam se declarado “preguiçosas para ler coisas grandes”, dizem, mesmo sem conhecer os textos, que escolheriam o menor. Já Tadeu elege o mais interessante, sendo coerente com sua postura de valorizar a interação do leitor com o texto. Outras tentativas de significação também emergem do discurso dos estagiários mostrando maior aproximação com os sentidos já produzidos e mais estáveis para o grupo, tais como a necessidade de estabelecer um objetivo para a leitura e de acompanhar o nível cognitivo dos estudantes.

128: depende do seu objetivo... se o objetivo é... é passar o tempo... é me informar sobre aquilo... eu leria esse aqui que é uma entrevista... que é um

bate papo... uma coisa mais... mais mastigada mais fácil de ler... depois eu leria isso aqui que é um livro... porque ah... livro vamos ter.. prá você ter uma base... e depois eu leria esse aqui que é uma coisa... (Arnaldo)

132: ah tá... prá você entender o artigo científico você tem que ter uma base teórica que tá no livro (Professora)

133: é... prá você saber o que que você tá lendo (Arnaldo)

134: você tem que ler uma entrevista prá saber pelo menos que o assunto existe (Tadeu)

135: é.. porque na entrevista... como ela... ela... é da área então ela traz questões importantes... então eu vou procurar no livro... na minha próxima leitura... esses pontos que ela levantou na entrevista... porque no livro eu vou ler ah... mas a fulana que é autora nessa área ela disse isso... então... eu to indo contra não sei quem nesse livro... então é disso que ela tava falando... então você vai construindo (Arnaldo)

O discurso indica que há uma ordem de complexidade dos conhecimentos/informações adquiridos por meio da leitura, associada a uma gradação dos gêneros textuais. Como Solé (1998) argumenta, reconhecer a especificidade dos textos é um aspecto importante a ser considerado tanto na aprendizagem quanto na atuação docente para formação de leitores. No entanto, diferente das proposições do grupo, a autora nos ensina que a utilização dos textos não pressupõe uma hierarquia, mas a adequação tanto aos objetivos, conforme observado por Arnaldo, quanto ao conhecimento prévio dos estudantes sobre o texto em questão. Sobre esse aspecto, os enunciados de Arnaldo reforçam a ideia pouco elaborada e muito comum entre os estagiários de que o conhecimento prévio seria aquele adquirido nos primeiros contatos com o conteúdo escolarizado, o que pode justificar a proposição dele de estabelecer uma sequência de leitura baseada na maior ou menor complexidade dos textos. Dessa forma, o foco recai sobre o conteúdo do texto e não sobre as condições de produção da leitura, tal como nos alertam Geraldi (2006) e Kramer (2011). Escapam aqui o sentido de motivo (LEONTIEV, 1981) e outros relativos à interação do leitor com o texto. Em seu lugar, o

sentido único dado pelo autor do texto, ainda soberano, determinando o quê e como se deve ler.

O critério de complexidade do texto passa pela linguagem – os textos mais simples seriam aqueles que apresentam uma linguagem mais próxima do discurso coloquial, no qual o sujeito que fala tem uma menor preocupação com o rigor da língua e com as informações que podem ser complementadas, reformuladas, confirmadas durante o diálogo com o interlocutor. O leitor de uma entrevista certamente produzirá novos sentidos, porém, sobre enunciações tomadas por reflexões e contrapalavras produzidas e registradas. Por outro lado, o livro é um suporte textual marcado pelo acabamento estético sobre o qual o interlocutor/leitor não pode mais agir modificando o texto, embora ele também possa contestar, reformular, complementar, enfim, produzir contrapalavras sobre o que o está sendo lido e, dessa forma, resignificar o texto em seu discurso.

Sentidos da mediação da leitura

A professora convoca os estagiários a se posicionarem como futuros professores e formularem propostas de ensino que levem em conta os sentidos produzidos por eles, insistindo na reflexão sobre o papel de mediadores que eles deverão assumir.

Alguns aspectos mais relevantes da leitura do ponto de vista do grupo são lembrados – adequação do texto à capacidade cognitiva do leitor, necessidade de despertar o desejo de ler e o estímulo à leitura também pelos pares (colegas de sala).

Nas proposições dos estagiários encontramos referência a três pilares do ensino e da aprendizagem da leitura: o texto, o sujeito leitor e ação mediada, sendo esta última

entendida, por eles, como ação dos pares, mas, também, do professor que seleciona e apresenta suportes textuais aos aprendizes, sem uma maior preocupação deles em descrever possibilidades ou estratégias de intervenção pedagógica mais dialógica.

Além da seleção dos textos baseada na complexidade da abordagem do conteúdo e da observação da adequação de cada texto ao conhecimento prévio dos estudantes em relação ao conteúdo formalizado, Júlio ainda comenta a necessidade de o professor ser criativo para lidar com os diferentes textos, indicando, em seu discurso, a falta de preparo ou de experiência dos docentes para o ensino e os usos da leitura, ou seja, para as estratégias de mediação.

Nesse contexto, o uso do vídeo como introdução a um tema é um recurso bastante mencionado pelos licenciandos quando solicitados a propor formas de contextualizar os conteúdos de ciências. A contextualização e a problematização que aparecem nos enunciados dos estagiários são ações didáticas muito utilizadas e ensinadas pelos professores formadores do curso que eles frequentam, o que leva a inferir que aqui estão sendo mobilizados conhecimentos didático-pedagógicos trabalhados na licenciatura.

*164: [...] que ideia que seria interessante prá formar um bom leitor? [...]
(Professora)*

*176: [...] a gente teria que usar toda nossa criatividade porque isso é tudo
construído de maneira mais complexa... igual... a gente pegou e tava
comparando a entrevista que seria algo mais simples é o que tá mais longe
do nosso livro didático (Julio)*

*178: hoje em dia... hoje em dia você pode passar um vídeo sobre alguma
coisa e a pessoa... vai gostar daquilo... ah um vídeo... aí a pessoa... presta
atenção... acha aquilo legal... aí prá entender aquilo ela vai... você pode já
entrar com o livro didático... olha... o livro didático ensina assim assim e
assim... então... por exemplo... você vai estudar sobre é... os seres marinhos...
você não começa lendo ah... os peixes são constituídos por tal parte... você
passa um vídeo sobre... aí você vê [...] um tubarão... [...] aí então no livro
didático você vai ver o quê que é um tubarão... [...] então... a.. a abordagem
que pode ser a entrevista é.. um vídeo... ou você passa um vídeo sobre o
mar... depende (Arnaldo)*

A linguagem na mediação do ensino de ciências

É possível flagrar nos enunciados dos estagiários uma concepção de ensino de ciências que atribui ao conhecimento prévio dos estudantes o estatuto de ideias gerais sobre os conceitos elaborados pela ciência, e não aquele produzido em qualquer esfera de participação deles. Em consequência disso, ensinar ciências não significa fomentar a associação entre o que foi aprendido nas experiências (acadêmicas e também de mundo) e o que está sendo ensinado na escola, como propõem estudiosos que defendem a Educação em Ciências como inserção dos estudantes em uma nova cultura por meio do diálogo entre saberes e conhecimentos acadêmicos/científicos (AIKENHEAD, 2009; MILLAR, 2003; MORTIMER, 1996, 2000).

190: ou é o [Livro didático] que tem a informação direitinho... se não tem nada errado... (Alice)

193: o interessante seria ensinar as crianças a ler né tipo ensinar lá o ABC... como fala as palavras... tã ã ã... aprendi a ler... vou começar a dar coisas interessantes pras crianças lerem... prá ela gostar de ler e... já que ela já sabe ler né já tá entendendo as coisas ela vai querendo mais né (Alice)

194: e vai descobrindo... e vai descobrindo o que... que assunto ela tem mais gosto (Arnaldo)

195: o problema é que as vezes o analfabetismo funcional né a pessoa sabe... (Tadeu)

196: só sabe falar... não sabe entender nada (Alice)

197: sabe ler... mas não.. aprende aquilo não sabe prá quê o que tem a ver com o cotidiano dela (Tadeu)

A escolha do livro deve obedecer a algum critério e esse critério baseia-se na interação do leitor (sujeito aprendiz) com o texto, considerando o nível de complexidade do texto em relação ao conhecimento prévio dos estudantes, ou seja, ao que eles já conhecem sobre o tema e não necessariamente passa pela mediação do professor. Lembrando que, para os estagiários, a análise da linguagem de um texto passa mais pelo vocabulário e

pelo volume de informações do que pelo reconhecimento da especificidade dos diversos gêneros textuais, então, para eles, a escolha do livro didático deve basear-se na correção conceitual e na previsão feita pelo professor sobre as possíveis dificuldades que os estudantes vão apresentar para entender a ideia do autor.

Sob essas condições, o texto e suas características ocupam o lugar central na situação de ensino e aprendizagem, no entanto, ele não é objeto de ensino em si mesmo, mas um veículo de informação que deve facilitar a comunicação de um conceito ou de uma ideia já elaborada. Qual seria a ação do professor, nesse caso? Como já analisado e contrariando os sentidos produzidos pelo grupo sobre a leitura que deveria ser realizada pela escola, o professor é o selecionador de suportes textuais, baseado na generalização sobre o aspecto cognitivo dos estudantes/nível de informação que eles possuem, uma vez que ler na escola significa estudar e estudar significa ter mais informações sobre o assunto.

5.2. Segunda Atividade – Observação e ressignificação de práticas de leitura

A complexidade de uma sala de aula não é possível de ser apreendida somente por meio da interpretação de relatos de outros sujeitos, cada qual com sua história de vida e com os olhos voltados para a observação livre de situações nunca antes observadas sistematicamente ou analisadas por eles, tais como as práticas de leitura no ensino médio, foco desta etapa do processo formativo dos estagiários.

No entanto, é justamente através desse olhar que busca encontrar o novo, mas não tão desconhecido fenômeno da leitura no ensino e aprendizagem de Biologia, que eu quero perceber as potencialidades e dificuldades de professores em formação preparando-se

para lidar com o desafio de também ensinar a ler textos com conteúdo de Ciências e confrontá-las com as nossas próprias dificuldades na condição de formadores.

No atividade de observação (2ª atividade analisada), os estudantes flagraram situações familiares às próprias histórias narradas no primeiro encontro do Estágio II, evidenciando a persistência de práticas de ensino de Biologia e de leitura, no ambiente escolar, conforme já afirmado pelos autores de referência deste trabalho. Do cenário descrito pelos estagiários e das situações narradas por eles, muitos sentidos emergiram não só pelo reconhecimento daquilo que lhes era familiar, mas, também, pela resignificação das práticas, proporcionada pelas conversas/reflexões, leituras e pelo intercâmbio de experiências nas aulas do Estágio.

Na primeira subseção, apresento a descrição que os estagiários fazem de um cotidiano escolar não muito estranho para aqueles que lidam com a educação básica e as reflexões que eles fazem a partir dessa observação. Enxergar este cotidiano pelas lentes dos estagiários, postas em diálogo com a literatura que fundamenta as ações formativas do Estágio II, contribuiu para a compreensão de modos de apropriação da prática docente que esses futuros professores estão a construir na Licenciatura.

Na segunda subseção, apresento uma síntese das situações envolvendo práticas de leitura que foram destacadas, narradas e analisadas pelos estagiários, na atividade realizada por eles que envolvia a reflexão sobre a prática dos professores em exercício a partir do diálogo com a literatura pertinente ao tema da situação selecionada. Apresento cada situação individualmente, a fim de analisar a especificidade das reflexões e dos sentidos produzidos sobre o tema selecionado pelo(a) estagiário(a). Do trabalho de

cotejar o conjunto de reflexões/interpretações e experiências, extraio aquilo que me permite significar o processo formativo desses estagiários.

A organização do texto em tópicos/subseções faz referência às questões suscitadas pela leitura dos relatórios de observação dos estagiários. Transcrevo trechos dos relatórios para exemplificar enunciados que correspondem à descrição ou à análise da observação feita por eles. No anexo 2 o leitor vai encontrar uma síntese dos relatórios produzidos pelos estagiários.

5.2.1. Observação - Prática de ensino e leitura em aulas de Biologia

Prática de ensino de Biologia

Basicamente, os estagiários iniciam o registro da observação com o que já lhes era familiar, identificando a prática de ensino de Biologia restrita à exposição do conteúdo pelo professor por meio da explicação/definição de conceitos resumidos e transcritos no quadro negro; na realização de atividades escritas, sendo que estas atividades consistiam, normalmente, em responder a questionários planejados pelo professor ou em exercícios de memorização indicados a partir do próprio livro didático (LD). Durante as aulas, os professores exibiam alguma interação com os estudantes, fazendo perguntas sobre o tema abordado ou questionando possíveis dificuldades de entendimento de termos e definições.

A participação dos alunos nas aulas se resumia à resolução de exercícios, e ao levantamento de dúvidas ou questionamentos sobre a explicação do professor.

De maneira geral a professora passa muitos exercícios durante as aulas e, na maioria das vezes, os alunos não têm dúvidas enquanto fazem. (...) Nas aulas em que a professora explicava a matéria ela ia falando e escrevendo as coisas principais no quadro, simultaneamente. Em geral, os alunos

prestavam atenção na explicação e participavam da aula com questionamentos. Mas nem todos copiavam as anotações no caderno. (...) Ela [a professora] também faz atividades diversificadas como colagem, maquete, montagem de esquemas, etc. Porém, não foram observadas instruções consideradas adequadas para que as atividades fizessem sentido para os alunos, parecendo que eles apenas fazem, mas não entendem o que está por trás daquilo, qual o significado. (Alice)

As aulas do professor são passadas no quadro, através de resumos por ele criados, para serem copiadas e após isso dá visto no caderno dos alunos que copiaram. (...) Os alunos em geral copiam a matéria do quadro, conversam um pouco e alguns participam com dúvidas e perguntas. O professor procura envolver os alunos na aula e cita muitos exemplos. (Arnaldo)

Antes de iniciar a exposição do conteúdo, o professor escrevia no quadro textos produzidos por ele e posteriormente realizava a exposição do conteúdo. (Júlio)

Uso do livro didático e outras práticas de leitura

Ao contrário do título deste subtópico, poderíamos dizer mais sobre o não uso do livro didático (LD) nas salas de aula observadas pelos estagiários. Este é o tema/assunto mais recorrente no relato dos estagiários e vai de encontro à expectativa de pesquisadores interessados em identificar alguma diversidade de práticas de leitura com o uso desse recurso didático.

O uso do livro didático é raro. (Arnaldo)

(...) ele [o livro] só era trazido e utilizado pelos alunos em sala de aula quando o professor programava uma aula com exercícios avaliativos. (Júlio)

À exceção do relato de uma dupla de estagiários, a referência ao LD mostra que este é um recurso raramente ou nunca utilizado em sala de aula ou em casa, como fonte de leitura ou estudo, embora as escolas pertençam à rede pública de ensino e os alunos

recebam as publicações por meio do programa do governo federal de distribuição gratuita de livros²².

Vale destacar alguns problemas relativos ao acesso ao LD e à utilização dos mesmos, descritos pelos estagiários, a partir da interação com os professores e coordenadores das escolas: (i) alunos dos cursos noturnos geralmente não recebem os livros, os quais ficam armazenados na escola e são utilizados conforme a demanda do professor. Uma justificativa é a grande evasão que ocorre durante o ano e a consequente perda dos livros; o mesmo ocorre no período diurno em algumas escolas que declaram não ter livros em número suficiente para os alunos, seja pela perda de exemplares ou por erros na previsão do número de estudantes em cada turma/ano. Há ainda o argumento de que os estudantes não levam os livros para a escola, mesmo quando solicitados, sendo necessário mantê-los sob o poder do professor ou coordenador, na escola; (ii) há uma incoerência entre o conteúdo abordado em cada um dos três livros adotados para o Ensino Médio e o conteúdo de cada ano escolar definido pelo currículo básico comum da Secretaria de Estado de Educação, em vigor desde o ano de 2009. Essa divergência também justificaria a manutenção dos livros na escola, pois o professor deve selecionar o livro a ser utilizado conforme o conteúdo que estiver sendo ministrado.

Os alunos recebem os livros no início do ano e os levam para casa. Em alguns momentos da disciplina os alunos precisaram utilizar livros que não o da série correspondente. (Alice)

A escola não disponibiliza LD para os alunos da noite. (...) Os livros ficam depositados na biblioteca ou na coordenação. Quando o professor deseja trabalhar com a leitura e resolução de problemas, alguns alunos são solicitados para buscar os livros e levá-los até a sala de aula. (Tadeu)

²² Referência ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No que diz respeito ao uso do LD, efetivamente, este recurso serve como fonte de informação e respostas aos exercícios propostos pelo professor ou pelo próprio autor do livro ao final de cada capítulo, muitas vezes já marcados pelos alunos que os utilizaram nos anos anteriores²³. Outros suportes textuais, especialmente sítios da internet, são utilizados como recursos para pesquisa sobre temas extra curriculares, acessados livremente pelos estudantes, para cumprir as tarefas escolares tais como elaboração de trabalhos escritos e realização de seminários. Mas, que leitura fazem os estudantes?

Os estudantes leem os textos do LD, em sala de aula, individualmente ou em grupos, para encontrar as respostas aos exercícios propostos. Dentre todos os relatos, somente um apresentou uma situação de leitura assistida pelo(a) professor(a) a qual será detalhada mais adiante por constituir uma das observações destacadas pelos estagiários para a realização do seminário no encontro do Estágio II.

Em geral, os estudantes buscam as palavras chaves ou conferem com o professor (ou estagiário) se o trecho selecionado por eles contem a resposta para a questão. Em apenas um dos relatos, o estagiário observou estudantes abrirem o livro enquanto a professora explicava a matéria. Conforme observado pelo estagiário, isso ocorreu porque a professora tinha o hábito de usar as imagens dos capítulos para explicar o conteúdo. Não há relatos sobre estratégias ou modos de ler textos a partir de outros suportes, uma vez que esta leitura não foi observada em sala de aula.

²³ Os livros didáticos distribuídos pelo PNLD devem ser utilizados durante três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno. Informação disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>.

O que dizem os professores: embora diretores e professores devam “analisar e escolher as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola”²⁴, os professores geralmente não gostam das coleções; para eles, muitos alunos não apresentam uma boa base de estudos, dificultando o aprendizado. Essa base diz respeito à leitura, escrita e interpretação; alguns professores não exigem que os alunos tragam o livro para a escola devido ao excesso de peso e muitos utilizam questionários como estratégia para estimular a leitura do LD. Há professores que solicitam a leitura dos capítulos referentes ao tema abordado e dizem que se colocam à disposição para explicar os termos considerados como “mais difíceis” ou “complicados” pelos estudantes.

O que dizem os estudantes: de um modo geral, os estudantes declaram que não gostam de ler e justificam a falta de leitura do LD pelo excesso de informação sem significado para eles, bem como pela presença de termos científicos difíceis e “esquisitos” nos textos. Para eles, o livro é “chato” e incompreensível. Eles se sentem desmotivados, pois a leitura é cansativa e complicada. Além disso, declaram não ter motivo ou incentivo para lerem o livro, pois o professor sempre solicita a leitura somente para a resolução dos exercícios.

Como vimos no tópico anterior, o texto está presente na sala de aula, especialmente nos resumos elaborados pelos professores e na transcrição, no caderno, pelos estudantes. Porém, esta é uma estratégia didática que os professores parecem utilizar apenas com o objetivo de expor informações e dar explicações sobre os fenômenos estudados, na qual a leitura, tal como a definimos aqui, não ocorre.

²⁴ Informação obtida no Programa Nacional do Livro Didático, a partir do portal do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento> acesso em 12 de março de 2014.

Os professores acreditam que ao exigir a resolução de exercícios e solicitar pesquisas (busca de informações sobre determinado assunto) eles estão estimulando os estudantes a lerem o LD. Esta é uma concepção produtivista que vincula um resultado a uma ação, já criticada por especialistas que analisam as práticas escolares sob a ótica da lógica da produção que não atende aos mesmos objetivos das propostas pedagógicas voltadas para “a formação de sujeitos mais capacitados nas suas interações com o mundo material” (MILLAR, 2003, p. 83).

Sobre tais práticas produtivistas, Kramer (2011), Geraldi (2010) e Lajolo (2011), em suas pesquisas realizadas em salas de aula, expõem um cenário semelhante e demonstram historicamente a função dos textos na escola. A partir das análises que fazem desse cenário, os autores concluem que a concepção de leitura de professores está intimamente relacionada às concepções de linguagem, de conhecimento e de educação.

De acordo com os autores, normalmente, a escola concebe a *linguagem* como máscara do pensamento que é preciso moldar. Por isso, os processos de significação, tão caros aos que acreditam no crescimento intelectual pela via da construção de conhecimentos, são negligenciados nessas atividades de reconhecimento e de reprodução tão comuns no ensino das disciplinas.

O *conhecimento*, na perspectiva desses professores, é a soma de informações a consumir (GERALDI, 2010) e a educação, portanto, está pautada no critério da informação que divide o saber, organizando-o em saberes especializados que devem ser acessados por meio da leitura ou da exposição por um leitor mais experiente.

Para Geraldi (2010), a mudança dessas práticas só será possível se admitirmos o saber como trabalho do pensamento e a educação como processo de mediação entre sujeito e

conhecimento. A leitura, nesse processo, não pode ser pautada no reconhecimento e na reprodução de informações, mas deve pressupor a ação do sujeito leitor sobre o texto, que resignifica os sentidos a partir de seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, o ensino de qualquer disciplina por meio da leitura haverá de ser o de produção de conhecimento orientado por professores atentos aos modos de ler as palavras e de ler o mundo que seus estudantes apresentam. Assim, os professores compreenderiam que o caminho é ensinar por meio de práticas reflexivas e não por exercícios de repetição e fixação. (GERALDI, *idem*). No entanto, o que vemos é a manutenção de uma relação burocrática com o livro que se vale da produção cobrada a partir da leitura e não do valor da leitura em si mesma.

5.2.2. Relatos reflexivos – o retorno a mim, estagiário(a)

Como vimos na síntese da descrição das aulas de Biologia observadas pelos estagiários, havia neste cenário diversas possibilidades de problematização da leitura, inclusive, a ausência da leitura poderia ser considerada como um problema a ser investigado. No entanto, as situações destacadas pelos cinco estagiários denotam uma atenção voltada para as possibilidades de intervenção e não para as ausências, talvez por enxergarem na ausência a práxis escolar de leitura a que eles estão habituados e, por isso, não havia estranhamento que justificasse uma reflexão/investigação.

Na formação inicial é comum a expectativa dos licenciandos de aprenderem como “ser professor” demonstrando uma perspectiva técnica de formação baseada na transmissão de modelos de atitudes e comportamentos para a docência. Sendo assim, o inusitado ou diferente parece ser mais significativo para eles e, potencialmente, o *acontecimento* que

traz a possibilidade de refletir sobre *como fazer*, produzindo um sentido prático para a ação docente.

À exceção dos textos de Espinoza (2010) e Martins (2006) utilizados nas aulas de Estágio II, os demais textos identificados nas referências bibliográficas dos *relatos reflexivos* foram escolhidos por cada estagiário(a) através de busca livre na internet e na biblioteca do Centro de Educação da UFES.

Nos quadros abaixo o leitor vai encontrar sínteses dos textos reflexivos produzidos individualmente por quatro dos cinco estagiários participantes da pesquisa. O quinto texto foi excluído em função do tema selecionado pelo estagiário fugir aos propósitos da tese.

Estagiária: Alice	1
Descrição da situação destacada	
<p>Leitura de um texto (jornalístico) sobre cariótipo e alterações cromossômicas realizada com os estudantes pela estagiária, durante o período de regência, como estratégia de mediação de leitura.</p> <p>“Para a leitura foi solicitado que cada aluno lesse um parágrafo do texto e ao final falasse o que entendeu, extraiu daquela parte. (...) Após a fala do aluno, quando necessário, eu intervinha no sentido de complementar a informação ou então desfazer algum tipo de engano, direcionando assim a discussão e o entendimento esperado para aquela situação. Durante a leitura também aproveitei para explicar algumas informações consideradas novas (...).”</p>	
Textos de referência	

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 5, n. 1, 2001.

ALVES, M.A. Um certo professor Rivadávia; a escola e a formação do leitor. **Teias**. Rio de Janeiro. nº 5, 2002.

ESPINOZA, A.M. **Ciências na escola: Novas perspectivas para formação dos alunos**. São Paulo: Ática, 2010.

Análise da situação

“A atividade foi realizada no início da aula para introduzir o tema e contextualizá-lo. (...) O domínio da leitura é essencial para o desenvolvimento do aluno, sendo necessária para a maioria das atividades acadêmicas (Burochovitch, 2001), e para o estudo de ciências se torna fundamental, visto o volume de termos e a estrutura característica dos textos. Nesse sentido, esse tipo de atividade é bastante interessante, pois os alunos são incentivados a desenvolver a leitura, principalmente científica. (...) Segundo Burochovitch, sintetizar as ideias do texto e elaborar uma representação do conteúdo são essenciais após a leitura. Com isso o indivíduo reflete sobre o assunto e vai se apropriando dele. Outro fato é que com a leitura é possível relacionar o tema aos conhecimentos prévios que os alunos trazem, pois com ela são articulados diversos tipos de conhecimento e é assim que o leitor vai desenvolver o entendimento daquele texto (Alves, 2002; Espinoza, 2010). Apesar desta prática não ser utilizada pela professora que acompanhei, ela se mostrou muito interessada na metodologia e até mesmo considerou utilizá-la com seus alunos. Esse fato me chamou bastante atenção e também foi motivo de grande alegria, pois percebermos que nessas atividades de estágio não apenas o estagiário tem um aprendizado com a experiência, mas também podemos contribuir com a prática dos professores.”

Alice optou por narrar parte da própria aula realizada durante o período de regência. Assim, a estagiária compartilha a própria experiência, posicionando-se fora do lugar do

sujeito da ação que ela descreve, fazendo o exercício da reflexão sobre a prática, e não mais como observadora da prática de outra professora.

O que tenho a dizer sobre o que Alice disse que fez:

Contrariando o sentido da diversidade/subjetividade tão explorado na primeira atividade, Alice mostra, na descrição da situação, a apropriação de práticas escolares de leitura ritualizadas ao definir o texto a ser lido por todos, sem opções para os estudantes.

Apesar disso, a proposta didática foi interpretada, pela estagiária, como uma *metodologia* inovadora, uma vez que a atividade realizada foi diferente das práticas de leitura que ela e os demais estagiários observaram e que também fizeram parte da história leitora deles. O fato de propor uma leitura aos estudantes e acompanhá-los parece ter produzido em Alice, além de uma declarada satisfação, um sentido de possibilidade de criar e transmitir um modelo de mediação da leitura resultante de um aprendizado no Estágio II.

É possível flagrar no relato de Alice algumas concepções persistentes e outras referenciadas nas leituras selecionadas por ela ou nos sentidos produzidos pelo grupo. Assim, o sentido de *entender o texto*, anteriormente atribuído por ela ao ato de ler, fica evidente na proposta de leitura que ela faz aos estudantes – *ler e dizer o que entendeu*. Entender, neste caso, parece significar colocar o texto em diálogo com o conhecimento formalizado da ciência já apropriado pelo estudante. No contexto da descrição de Alice, assim como no diálogo da primeira atividade, esse conhecimento prévio parece circunscrito a outras leituras e conhecimentos sobre os próprios conceitos abordados e não relativo a qualquer conhecimento que o estudante possa ter construído em outras esferas.

Associado a essas concepções, o tipo de interlocução dos estudantes e da estagiária com um gênero textual – o jornal – não passa pela explicitação de objetivos, argumentos e contra argumentos, caracterizando a leitura como estudo do texto (GERALDI, 2010). Nesse caso, o texto jornalístico, apropriado para realizar uma discussão baseada na relação entre ciência e sociedade, está sendo utilizado como um recurso didático (ou pretexto, nas palavras de Geraldi) com a finalidade de definir conceitos e explicar fenômenos da Biologia, o que poderia ser feito a partir do próprio livro didático ou de qualquer outro texto.

A partir dessa perspectiva, a ação mediadora da estagiária esteve focada no fechamento de sentidos autorizados pela ciência, e menos interessada nos questionamentos que a leitura poderia suscitar a partir da relação do texto com os conhecimentos prévios dos estudantes. Do ponto de vista de Espinoza (2010) no ensino das ciências realmente não cabe qualquer interpretação, o que torna pertinente a ação da estagiária. No entanto, vale lembrar que a Educação em Ciências vai além da explicação dos fenômenos e definição de conceitos. É importante também que os estudantes reconheçam e se apropriem das marcas que caracterizam os modos de produção e de divulgação do conhecimento em ciências por meio dos textos que leem (PAULA e LIMA, 2010). Essa preocupação não aparece no discurso de Alice.

O que tenho a dizer sobre a reflexão que a estagiária fez:

Na análise da própria prática, Aline reforça sua atenção ao texto, descrevendo características estruturais e ressaltando-as como alvo da preocupação dos professores que queiram desenvolver a leitura com os estudantes. Desse ponto de vista, a análise de Alice mostra pertinência em relação à atividade realizada por ela, pautada na definição

dos termos e explicações dos fenômenos pelo professor, pois o que ela entende por *domínio da leitura* parece estar ancorado nessa perspectiva. De acordo com Espinoza (2010), Kleiman (2013) e Solé (1998), as condições do texto intervêm no processo de compreensão leitora. Porém, do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes, é preciso considerar o que essas pesquisadoras e outros autores (GERALDI, 2010, KRAMER, 2000, 2011) também vão dizer sobre a relação que o leitor estabelece com o texto e que orienta a produção de sentido ao que é lido a partir de conhecimentos prévios construídos em outras experiências.

Alguns construtos encontrados no discurso de Alice são indiciários de modos de apropriação das práticas escolares de leitura em ciências, por meio do diálogo com a literatura. Há um objetivo declarado por Alice de uso do texto de divulgação para *introduzir e contextualizar* o tema da Biologia a ser ensinado. Esta é uma proposta mencionada também por Espinoza (2010) para a leitura na aprendizagem em ciências, embora a *contextualização* esteja sendo compreendida pela estagiária com sentido restrito à *apresentação do tema de Biologia – genética*. Mais uma vez, Alice usa o termo com pertinência diante de sua proposta didática, mas indica a fragilidade de sua compreensão e limitações na apropriação do mesmo.

Nesse sentido, podemos dizer que Alice nos mostra as potencialidades e fragilidades do uso da literatura para transformação das práticas de leitura no ensino de Biologia. A atividade realizada, bem como a análise produzida, confirmam a influência de práticas sociais de ensino e de leitura já neutralizadas (SMOLKA, 2000) sobre os modos de ler e de compreender a função da leitura no espaço escolar e especificamente no ensino de Biologia. Em alguns momentos, Alice parece utilizar a literatura mais para reforçar suas concepções do que para produzir novos sentidos e efetivamente transformar a prática.

Esse comportamento leitor da estagiária remete ao compromisso dos formadores de professores de também formar leitores na licenciatura.

Estagiário: Tadeu	2
Situação destacada	
Especificidades do aluno noturno. O professor problematiza os conteúdos de Biologia, mas quando a leitura é solicitada, ele muda o procedimento e apenas solicita as respostas às perguntas ao final do capítulo, após a leitura individual realizada pelos estudantes.	
Textos de referência	
<p>CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para inclusão social. Revista Brasileira de Educação. n 22, Jan-Abr, 2003.</p> <p>ESPINOZA, A.M. Ciências na Escola. Novas perspectivas para formação dos alunos. São Paulo: Ática, 2010.</p> <p>MARQUES, M.O.S. Escola Noturna e Jovens. Revista Brasileira de Educação. n.5, Mai-Ago, 1997.</p> <p>TOGNI, A.C.; CARVALHO, M.J.S. A escola noturna de Ensino Médio no Brasil. Revista Ibero Americana de Educación. n.44, 2007, p. 61-76.</p>	
Análise da situação	
<p>“Os alunos se interessavam pelo assunto quando era proposta uma contextualização com o cotidiano vivenciado por eles e se mostravam desinteressados quando eram propostas atividades extraclasse e transmissão massiva de conteúdo. (...) Chassot (2003) relata uma série de conhecimentos inúteis que servem apenas como uma forma de transmissão massiva de conteúdos descontextualizados em relação à realidade dos alunos, classificações botânicas, famílias zoológicas que são decoradas até o dia da prova e após isso é esquecido e o aluno não consegue relacionar o aprendizado com o universo que o cerca. Nesse caso o autor se utiliza do termo alfabetização científica,</p>	

que é o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo em que vivem. Dessa forma a ciência é entendida como uma linguagem e ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza....) É evidente que o motivo que leva os alunos a procurarem o ensino noturno é o mercado de trabalho que cobra uma maior instrução do trabalhador, e as competências que estão relacionadas com uma maior empregabilidade são as mesmas previstas pelo currículo do ensino médio, logo, para trabalhar essas competências o professor deve possuir uma noção de linguagem científica e de abordagem de ensino que seja propícia para empreender o desenvolvimento dessas competências nos estudantes.”

A *problematização* é um modo de mediar a aprendizagem de conteúdos de ciências defendido por Espinoza (2010), principal referencial das leituras realizadas no Estágio II. Em seu texto “Ler e escrever para aprender” (ESPINOZA, 2010, p.143), a autora sugere que “ao desenvolver a proposta de ensino os conteúdos sejam problematizados de modo que se atribua um sentido à leitura” Para Espinoza (*idem*), problematizar os conteúdos é uma forma de motivar a leitura e suscitar questionamentos que levem ao interesse pelo estudo do tema.

Embora o termo *problematização* não tenha sido usado por Tadeu na primeira atividade, as considerações que ele faz sobre as interações que envolvem a leitura e a aprendizagem nas ciências (texto-leitor; professor-estudante), nesta segunda atividade, parecem ter encontrado respaldo nos textos de Espinoza quando ela apresenta argumentos sobre a necessidade de uma abordagem contextualizada e problematizadora dos conteúdos.

O uso pertinente do conceito na descrição da situação destacada sugere que o olhar de Tadeu sobre as práticas escolares de leitura foi orientado pela apropriação do referido texto em diálogo com as concepções que ele traz de leitura e de aprendizagem.

A situação destacada pelo estagiário chama a atenção para a especificidade do estudante do turno noturno, já discutida por diversos autores, mas, vamos nos ater ao incômodo de Tadeu sobre a descontinuidade do professor nos modos de mediar os conteúdos e a leitura nas aulas de Biologia.

Vamos encontrar nas reflexões de Tardif e Raymond (2000) aspectos do trabalho docente que podem auxiliar na compreensão da questão levantada por Tadeu. Pesquisadores da formação de professores, esses autores tratam dos saberes mobilizados pelos professores para a atuação docente, em especial daqueles que se originam na prática e “servem para resolver os problemas do professor em exercício e dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (p.211). Togni e Carvalho (2007) tratam da especificamente do ensino noturno e tecem considerações sobre as dificuldades próprias desse período que podem ser também aquelas vivenciadas pelo professor observado por Tadeu. Os autores descrevem o perfil de alunos trabalhadores que buscam formação e informação que os auxiliem nas ações cotidianas; esses alunos são oriundos de classes populares e pertencentes a faixas etárias díspares. Geralmente são avaliados pelos professores como menos interessados ou menos capazes de aprender e de realizar tarefas escolares mais complexas, seja pelo cansaço resultante do trabalho ou pela própria condição socioeconômica desfavorável. Dentre outras características do ensino noturno, os autores destacam a orientação explícita da Constituição Federal que determina a elaboração de um currículo para o ensino noturno voltado para as competências e menos para os conteúdos.

Diante dessas considerações, podemos inferir que a prática docente observada por Tadeu pode ter sido constituída pelas próprias condições de trabalho do professor. As dificuldades impostas pelo ensino noturno e as demandas dos alunos conduziram o professor a um modo de mediar a aprendizagem de conteúdos que mantivesse o interesse dos estudantes e a aproximação com as atividades cotidianas deles, por meio da contextualização e da problematização. Por outro lado, as práticas de leitura e escrita que demandam maior esforço, disposição e motivação são as mesmas observadas e já exaustivamente descritas pelos estagiários e por pesquisadores, cuja execução requer dos estudantes do noturno apenas memorização e exercícios de menor complexidade.

Além dessas considerações, posso sugerir que a questão da leitura não é foco de discussão na formação de professores, como já visto nas seções anteriores. Portanto, professores de áreas específicas normalmente não têm a leitura como objeto de aprendizagem em si mesmo, especialmente nas condições do ensino noturno. Na ausência de modelos ou de orientações adequadas, os professores reproduzem a prática com a qual também foram formados.

As reflexões que encontramos no relato de Tadeu confirmam as concepções de ensino, aprendizagem e de leitura que ele demonstrou ao longo das atividades do Estágio II. O diálogo que ele estabelece com a literatura indica a busca por teorizar a contextualização/problematização definindo-a como um “modelo” de mediação que pode ser adotado também para a leitura, uma vez que a observação das aulas expositivas do professor confirmou a sua hipótese/concepção inicial de que é preciso encontrar um modo de mediar que estabeleça uma relação (dos conteúdos e da leitura) com a vida.

Ao buscar na teoria a justificativa para as suas asserções, Tadeu encontrou o conceito de alfabetização científica, descrito por Chassot (2003). A pertinência do artigo para tratar da questão abordada pelo estagiário é percebida logo no título *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*, uma vez que os trabalhos referentes ao ensino noturno chamam a atenção para o problema da exclusão a ele associado. Da perspectiva da alfabetização científica apresentada por Chassot²⁵, Tadeu extraiu trechos que corroboraram a sua hipótese, como, por exemplo: “alfabetização científica, que é o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo em que vivem”, mas avançou nas conclusões associando as necessidades formativas dos estudantes do ensino noturno à adequação da linguagem e da abordagem de ensino utilizadas pelo professor.

Desse modo, a análise que Tadeu apresenta tem um tom prescritivo que indica o que o professor deve possuir/fazer no lugar da ação didática que ele observou: “o professor deve possuir uma noção de linguagem científica e de abordagem de ensino para empreender o desenvolvimento dessas competências nos estudantes” (grifo meu). Assim, a teoria foi utilizada para confirmar as concepções que Tadeu já trazia e mostrar potencialidades ou caminhos possíveis, mais do que discutir, por exemplo, as dificuldades formativas ou das condições de trabalho do professor.

Estagiária: Lucia

3

Situação destacada

“O professor adota a prática de ler o livro didático de Biologia em sala de aula juntamente com os alunos, destacando as partes mais importantes e a partir dessa iniciativa surgiam

²⁵ A questão da Alfabetização Científica e do Letramento Científico ainda é objeto de discussão e é abordada por vários autores no âmbito da Educação em Ciências (para citar alguns KRASILCHIK e MARANDINO, 2004; LIMA, 2005; LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001; PAULA e LIMA, 2007).

os questionamentos dos alunos e as discussões.”

Professor: E como é a estrutura da membrana? Como ela é formada? Se ninguém sabe vamos voltar ao texto.

[uma aluna leu o primeiro parágrafo]

Professor: E aí... de que a membrana é formada?

Estudante: Proteínas e fosfolipídios.

Professor: Essa estrutura também está presente no complexo de golgi... retículo e mitocôndria... próximo parágrafo.

[Aluno lê]

Professor: O que tem de confuso para vocês nesse trecho?

Estudante: O que é mosaico fluido?

Professor: Vamos ver adiante no mesmo parágrafo.

[Professor lê]

Estudante: Ah... mosaico fluido é porque as moléculas mudam de lugar.

(Trecho destacado do relato da estagiária a partir da transcrição da interação observada)

Textos de referência

ANDRADE, I. B.; MARTINS, I. Discursos de professores de ciências sobre leitura.

Investigações em Ensino de Ciências. V11(2), p. 121-151, 2007.

ESPINOZA, A.M. **Ciências na escola: Novas perspectivas para formação dos alunos.**

São Paulo: Ática, 2010.

Análise da situação

“Tal prática do professor é corroborada pela pesquisadora Ana Espinoza (2010) que defende: ‘digo sempre; só se aprende a ler lendo! (...) Não se pode generalizar, mas muitos professores dão por entendidas coisas que não estão claras para os alunos e utilizam perguntas e respostas para avaliar a aprendizagem: ‘de que é constituída a matéria?’ A criança busca a resposta no texto e escreve que ela é formada por partículas. Parece que entendeu! Mas de que forma? Ela será capaz de utilizar essa informação em uma situação real se for instigada a pensar criticamente e a buscar representações existentes sobre aquele assunto.’ (...) O professor de Biologia utiliza, portanto, a prática

da leitura como parte das atividades desenvolvidas com os alunos. De acordo com Andrade e Martins (2007), podemos considerar que a leitura é uma exigência que está presente nas disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e, por isso mesmo, os respectivos professores são orientadores de leitura. Segundo o próprio professor orientador disse: ‘o meu papel não é fazer com que os alunos aprendam tudo o que está no livro, mas ajudá-los a entenderem os fenômenos mais importantes, construir os conceitos junto com eles na sala.’ (...) Desse modo, concluí que o professor adota a postura de mediador da leitura estabelecendo a relação entre textos e alunos, e que o professor é ciente de seu papel de promover mudanças de pensamentos nos alunos e de fazê-los refletir sobre o mundo a sua volta, como podemos confirmar em sua fala: ‘o objetivo da disciplina não é fazer com eles aprendam todos os conceitos que o livro traz, eles têm que entender o essencial para conseguirem transformar-se em alguém com conhecimentos sobre a vida e se relacionar com o mundo sendo o menos alienado possível. Se eles precisarem recorrer a algum conteúdo mais tarde, é só procurar uma fonte para lembrar e ampliar o entendimento, mas a essência eles já assimilaram.’ O pensamento do professor vai ao encontro do que pensam Andrade e Martins (2007) que afirmam ser a leitura um modo de iluminar o leitor, de transformá-lo em alguém com conhecimentos sobre a vida (...).”

Como já foi dito, os estagiários realizaram uma apresentação para a turma sobre o mesmo conteúdo do *relato reflexivo*. Na apresentação de Lúcia foi notória a empolgação com que ela relatou a ação didática observada, talvez, porque ela ter sido a única a acompanhar turmas que realizavam a leitura do texto didático assistida pelo professor.

Como podemos perceber pela leitura do trecho destacado, o professor realmente acompanha a leitura do livro valendo-se de um modo de mediar referenciado em uma concepção de ensino e aprendizagem pautada na transmissão de informações e definição de construtos da ciência, sendo essa uma prioridade do trabalho docente e do próprio ato

de ler. Todo o conhecimento está no livro e o ato de ler se resume a “traduzir” os termos ou explicar os fenômenos utilizando o próprio texto.

Para analisar a prática docente de mediação da leitura, os estagiários utilizaram como referencial teórico os mesmos textos indicados na bibliografia do programa do Estágio II, apropriando-se de argumentos que, usados no contexto do relato reflexivo, parecem confirmar as asserções dos licenciandos sobre a necessidade da leitura em sala de aula e sobre a ação didática do professor. São exemplos: “só se aprende a ler lendo!”, transcrito do texto de Espinoza (2010) e “(...) a leitura é uma exigência que está presente nas disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e (...) os professores são orientadores de leitura” – interpretação feita pelos estagiários a partir do texto de Andrade e Martins (2007).

A reflexão teórica que a estagiária apresenta no relato me leva a considerar que os discursos – do professor e dos autores – são coerentes, mas não posso dizer o mesmo quanto à análise que ela faz da mediação da leitura. Há uma divergência entre o discurso/teoria e a prática que a estagiária não percebe. No contexto das reflexões da estagiária, os discursos mostram a importância de instigar os estudantes a pensar criticamente, buscar representações sobre o assunto e de fazê-los refletir sobre o mundo a sua volta, tudo isso a partir da relação entre textos e estudantes. Na interação dialógica transcrita, não há indícios de saberes em diálogo, de sentidos em disputa, de processos de significação que considerassem as especificidades da linguagem e dos modos de produção de conhecimento das ciências, como seria de se esperar se a prática/mediação estivesse orientada pelos pressupostos anunciados pelos autores e presentes no discurso do professor.

O texto de Lúcia nos instiga a olhar com mais atenção para os processos de significação das práticas que os estagiários observam e das leituras que realizam. Nesse caso especial Lúcia permanece com a ideia de entender a essência do texto como princípio do ato de ler, mas a concepção do que seja essencial na leitura de textos de ciências está ancorada em uma concepção de aprendizagem que não parece ter sido transformada pela vivência do Estágio II.

Estagiário: Júlio	5
Situação destacada	
<p>Uso frequente de analogias pelo professor da educação básica.</p> <p>“O professor sempre procurava contextualizar o assunto abordado e aproximá-lo do dia a dia do aluno, utilizando analogias. Contudo, a aula tinha em sua essência a simples transmissão do saber, sem que houvesse uma problematização do tema abordado.”</p>	
Textos de referência	
<p>CACHAPUZ, A. A linguagem metafórica e o ensino de Ciências. Revista Portuguesa de Educação. v. 2, n. 3, 1989.</p> <p>SOARES, F.C.; FERRAZ, D.F.; JUSTINA, L.A.D. O uso de analogias no ensino de Biologia: Construção e implementação de estratégia didática seguindo o modelo TWA. Revista Brasileira de Biociências. v.6, n.1, p.37-38, 2008.</p> <p>TERRAZAN, E.A. Breve estudo sobre alguns resultados da utilização de analogias e metáforas no ensino de Ciências. III Escola Latino-americana sobre pesquisa em ensino de Física. Canela, 1996.</p>	
Análise da situação	
<p>A todo instante em minha formação como professor, é discutida a necessidade de se mudar a maneira de ensinar e de se trazer para dentro da sala de aula uma forma de ensinar que fuja o padrão da simples transferência de conhecimento (...). Ao utilizar a</p>	

problematização como forma de produzir conhecimento, o professor faz com que o aluno questione e formule hipóteses para resolver um problema. Nessa perspectiva, o educador fornece ao aluno mais do que simples ferramentas para que ele seja capaz de encontrar a resposta. O professor faz do aluno o investigador/pesquisador que propõe, testa e refuta hipóteses e dá a ele a autonomia necessária para resolver quaisquer outros problemas. (...) Os assuntos trabalhados por professores de ciências e biologia trazem consigo uma grande quantidade de conceitos e termos científicos. Somado a isso, a linguagem das ciências tem suas próprias características e regras e há o predomínio de um estilo impessoal. Em um contexto educacional, tais fatores não favorecem a função interpretativa ou explicativa da linguagem. Favorecem a transmissão do conhecimento, onde o mais importante é avaliar se a informação foi corretamente transmitida (Cachapuz, 1989). Ao utilizar um estilo linguístico menos rígido e mais expressivo no ensino de ciências, facilita-se a transferência do conhecimento de um domínio conceitual para outro. Segundo Soares (2008), há tentativa de facilitar o entendimento dos alunos, os professores acabam recorrendo a vários recursos didáticos, dentre eles a analogia. Ao utilizar analogias o professor consegue aproximar um assunto complexo de ser compreendido, com a realidade do aluno.”

Assim como Tadeu, Júlio indaga a ação didática do professor. Embora o professor utilize “um recurso que tem a função de comparar um fenômeno em estudo e uma situação bem conhecida” (ESPINOZA, 2010, p.130), aproximando o conhecimento prévio dos estudantes do conhecimento que se quer ensinar, Júlio tece a crítica sobre o uso desse recurso numa abordagem de ensino que ele julga impertinente. Nesse sentido, Júlio reconhece a importância da ação mediada.

De fato, Espinoza (*idem*) nos alerta para o cuidado que o professor deve ter na escolha da analogia, pois se trata de uma comparação de algo já conhecido com um novo conhecimento geralmente abstrato e difícil compreensão. A autora ainda vai dizer que muitas vezes é difícil para o estudante entender o sentido da analogia, “uma vez que ele

precisa entender em que se assemelham e em que se diferenciam o objeto da analogia e o fenômeno em estudo”.

Na análise, Júlio parece considerar que as analogias são válidas, pois correspondem a um estilo linguístico menos rígido em comparação às características da linguagem das ciências que dificultam a compreensão dos textos escolares, neste caso. No entanto, Júlio observa, de forma propositiva, que o professor se atenha à abordagem de ensino para que o recurso didático não seja utilizado para reproduzir práticas inadequadas. Nesse sentido, Júlio entende a problematização como uma abordagem apropriada para o ensino de Biologia, que pode ser auxiliada pelo uso de recursos de mediação que levem em conta as especificidades da linguagem no ensino de ciências, sendo a analogia um deles recursos.

Parece recorrente o tipo ou modo de leitura que os estagiários realizam dos textos que selecionam para elaborar o texto reflexivo. Assim como os demais colegas, Júlio busca na literatura argumentos que o auxiliem nas proposições que ele faz, mais do que para problematizar a temática.

Considero válido o movimento de tentativa de transformação da prática à luz da teoria, pois as atividades propostas na licenciatura carregam este valor tal como Júlio explicita no início de sua análise: “a todo instante em minha formação como professor, é discutida a necessidade de se mudar a maneira de ensinar (...)”.

Outra consideração necessária é a condição desses estagiários de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas. O contato tardio com as práticas de ensino e de investigação nas Ciências Humanas dificulta a compreensão dos modos de ver e interpretar os fenômenos, assim como o diálogo com a literatura deste campo. Percebe-

se o esforço que alguns dos estudantes fazem para não utilizar o modelo de investigação próprio das Ciências Naturais e um modo de ler focado na busca de informações e definições. O fato de estarem habituados a uma postura investigativa pode contribuir para a atividade de reflexão sobre práticas escolares. No entanto, parece ser uma tarefa do formador orientar as reflexões sobre fenômenos mais complexos com os quais lidamos na Educação em Ciências e problematizar a própria formação no sentido de auxiliar os estagiários a compreenderem a efemeridade do acontecimento e a imprevisibilidade do futuro. Desse modo, talvez os professores iniciantes se sintam mais confortáveis em lidar com o mundo ético que lhes se apresenta no trabalho docente cotidiano e consigam fazer do planejamento (memória de futuro) um objeto para a aprendizagem.

CAPÍTULO 6 - Lições da experiência – novos professores, outra formadora

Chega o momento de dar acabamento àquilo que não tem fim – a história dos homens e mulheres. Mesmo que as circunstâncias exijam o encerramento desta tese, os sentidos produzidos por ocasião da história narrada não ficarão circunscritos a ela, mas, antes, entrarão na cadeia de enunciados que os leitores irão produzir e, assim, resignificar a experiência do grupo do Estágio II, tornando-se coautores desta obra, no contínuo processo de unir passado e presente.

A título de conclusão da tese e de considerações finais, o que proponho é expor o que este texto – fragmentos de histórias vividas - me levou a pensar, como lições, resistindo, como Benjamin, à sistematização e ao acabamento conceitual ou classificatório que empobrecem a experiência.

Convido o leitor a compartilhar as reflexões da pesquisadora que, do lugar privilegiado de observadora dos sujeitos e autora deste texto, desenha o que seu olhar apreendeu do que cada um de seus personagens – estagiários e professora – deu a ver e a ouvir sobre o que pensam, diante de condições particulares de produção das enunciações que foram selecionadas para compor uma das possíveis versões das histórias que se poderia narrar. Assim, na escrita deste trabalho, faço o movimento já descrito por Chalub (2009, p. 235), inspirada nas ideias de Bakhtin:

Saio do lugar da contemplação transitando para o mundo da objetivação-formação, para o mundo da cultura. É essa passagem que me permite construir uma possível interpretação acerca do outro, dando a este um acabamento estético a partir do meu lugar exterior e singular.

O acabamento estético a que Chalub se refere é a valorização, a reflexão elaborada, não necessariamente acabada, acerca da ação ética realizada pelos sujeitos (GEGe, 2009, p. 38, 42):

A concepção estética resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do sujeito (...) que vê o mundo com certa distância, a fim de transfigurá-lo na construção de seu discurso estético, fundada no social e no histórico. (...) O ato ético refere-se ao processo, ao agir no mundo, o que se liga diretamente à realidade. Responsabilidade e responsividade são categorias que se associam ao agir ético do sujeito. (...) Apenas eu, do lugar que ocupo no mundo, consigo dizer o que digo daquele lugar. E minha obrigação é pensar e dizer, já que ninguém mais poderá ver o mundo como apenas eu vejo.

Nas próximas subseções, dou a ver o que os sujeitos da pesquisa me permitem dizer a partir do encontro dialógico que se deu entre estagiários, professora e pesquisadora no decorrer desta tese. Os textos resultantes do exercício exotópico da professora-pesquisadora poderão fomentar outras investigações e reflexões para a formação docente e, de modo especial, para a formação de professores de Biologia.

6.1. Lições dos estagiários

Os estagiários contaram episódios que compõem as histórias de outros sujeitos – pais, irmãos, amigos, professores, desconhecidos – os quais passaram a ser personagens das histórias narradas por eles. Guardadas as possíveis relações que o autor de uma história narrada possa ter com a personagem, de acordo com Bakhtin (2003), podemos dizer que aquilo que os licenciandos apresentam a partir de suas experiências são respostas volitivo emocionais que eles dão aos atos de seus personagens. Os comportamentos que eles descrevem às vezes dizem respeito a outros sujeitos que não eles, mas, no entrelaçamento das histórias, produzem-se sentidos da experiência formativa – para a leitura e para a formação docente - dos próprios estagiários-autores. Do lugar social que os licenciandos ocupam no momento das enunciações, delinearam-se o perfil do bom leitor, os sentidos do ato de ler, o papel da escola e da mediação na formação de leitores, a partir de critérios que foram construídos pelos estagiários, nas condições colocadas

pelas experiências deles e dos outros, nas diversas esferas culturais das quais eles participam, especialmente, a família, a escola e a universidade.

Em uma síntese da interpretação que faço dos sentidos produzidos nessa experiência formativa, destaco as lições dos estagiários que indagam a professora-pesquisadora:

A persistência de sentidos construídos socialmente para o ato de ler e para práticas de ensino de Biologia – há dois motivos principais para a leitura reconhecidos pelos estagiários: o prazer e o estudo. O prazer está ligado à leitura socialmente legitimada e o *status* de leitor é conferido a quem se dedica a ler muitos livros e àqueles que sabem interpretar. Uma vez que a escola tem o papel de ensinar a ler e utilize, para isso, estratégias próprias para leitura de textos literários, a partir do momento que os estudantes aprendem a ler, a leitura se ausenta da escola. Os demais textos que circulam nas aulas, neste caso especial, nas aulas de Biologia, não são lidos ou a sua leitura não é legítima ou não constitui objeto de ensino. Disso decorre o segundo motivo para ler: o estudo. Este está relacionado à leitura que se faz na escola, também entendida como *não leitura*, visto que os textos das disciplinas escolares somente são utilizados para a resolução de exercícios de repetição e memorização. Este é o modo de ler formalizado que persiste nas práticas de leitura dos estagiários e dos professores em exercício observados por eles. Portanto, não há projeto de formação de leitor nas escolas. Os modos de ler aprendidos no período de alfabetização permanecem os mesmos utilizados na leitura de textos didáticos das disciplinas escolares construindo-se uma representação equivocada do que seja ler para aprender. O objetivo da leitura de textos didáticos tanto para o professor quanto para os estudantes é o estudo, porém, o modo padronizado/inadequado de ler o gênero didático de ciências (BRAGA, 2000) não proporciona aos estudantes atribuir sentido ao que é lido. Então, como ensinar a ler

textos de Biologia? Como ensinar por meio da leitura de textos de Biologia? Além disso, como dar a ler sem dar o livro (diante das condições atuais de distribuição e acesso ao livro didático)?

Possibilidades de mudança em função da reflexão sobre as próprias histórias: na condição de sujeitos sociais, as respostas que os estagiários dão à padronização própria das práticas escolares, estão marcadas por suas experiências e pela interação que eles próprios têm com o texto. Das reflexões que eles fazem, destaco: a percepção das fragilidades e das potencialidades da experiência escolar de leitura; o valor social da leitura; a necessidade de envolvimento do leitor com o texto. Este último aspecto da leitura parece ter um sentido especial para os estagiários e eles defendem que é preciso que o leitor encontre um motivo para ler, para além das tarefas escolares. Esta é uma questão pessoal, pois há interesses, gostos e preferências diferentes entre os leitores. Na prática docente, isso remete à diversificação dos suportes de leitura e não propriamente dos modos de ler, pois os estagiários parecem reconhecer que o gênero textual tem influência no tipo de interação do leitor com o texto. Embora eles também reconheçam a importância do conhecimento prévio do leitor na relação que irá estabelecer com o texto, o foco dos estagiários recai sobre o conteúdo do texto, porque o conhecimento prévio a que eles se referem seria o que o estudante já domina do conhecimento sistematizado a ser ensinado.

Tudo isso faz com que no ensino de Biologia, os diferentes textos sejam entendidos como recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos conteúdos que eles informam e não como objetos de aprendizagem em si mesmos.

Na proposta de utilizar diferentes formas de apresentação do conteúdo incluindo a diversificação dos textos, os estagiários pretendem promover a contextualização e a

problematização como estratégias de ensino de Biologia, sendo esta a preocupação que os levam a utilizar os textos como pretexto, uma vez que tais estratégias parecem conflitantes com a necessidade de ensinar os sentidos formalizados nas definições e explicações científicas.

Então, como ensinar diante de interesses diferentes dos estudantes sobre gêneros textuais e principalmente sobre temas da Biologia? Como propor atividades de intervenção à leitura que permitam ao mesmo tempo a atribuição de sentidos pelos estudantes e o atendimento ao plano didático do professor de fechar sentidos formalizados pela ciência?

A reflexão teórica - relação entre linguagem, leitura e prática de ensino de Biologia: a contextualização e a problematização estão no foco daqueles que indagaram as práticas dos professores. Esses construtos parecem ter sido apropriados dos estudos ao longo das diversas disciplinas da licenciatura, reforçados pela literatura utilizada no Estágio II, e considerados pertinentes ao contexto das atividades desenvolvidas na escola.

O que os estagiários entendem por problematização não mostra exatamente uma disputa de sentidos ou de opiniões (ESPINOZA, 2010), mas uma busca de confirmação de hipóteses e ideias pré-existentes. Eles incorporaram a necessidade da leitura nas aulas de Biologia, mas os modos de mediar ainda carecem de fundamentação sobre processos de aprendizagem, sobre o ensino de Biologia na atualidade e sobre o próprio ato de ler. As ideias que eles mostram sobre concepções prévias dos estudantes, linguagem, leitura e aprendizagem de Biologia influenciam a interpretação que fazem da literatura pertinente aos temas discutidos nos seminários e as proposições de interdição à leitura que eles apresentam.

Desse modo, concordo com Solé (1998, p. 11) quando ela afirma que “as principais teses sobre o ensino e a aprendizagem da compreensão leitora são claramente tributárias de uma certa maneira de entender como os alunos aprendem”. Geraldi (2010) também nos auxilia a refletir sobre a concepção de linguagem (simples, complexa) que os estagiários esboçam quando eles atribuem um sentido de recurso para facilitar a comunicação/informação de ideias e menos para promover a aprendizagem. Essas considerações restringem nossa capacidade de intervir no processo formativo dos licenciandos de forma eficaz se levarmos em conta somente o período do estágio, uma vez que é somente nesse período que eles encontram a possibilidade de problematizar situações do cotidiano escolar que demandam a interação entre linguagem e prática de ensino. Esta parece ser uma questão central trazida por esta pesquisa.

6.2. Lições da professora

Entrar em empatia, ver o mundo de dentro dele e depois voltar ao meu lugar completando o horizonte com o excedente de visão, criando um ambiente concludente, a partir da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 24)

A professora também constitui o sujeito de contemplação da pesquisadora e deu a ver algumas de suas características, intenções e dificuldades na realização do processo formativo a que ela se dedicou durante o período destacado para esta pesquisa. Do lugar de pesquisadora, construo uma possível interpretação daquilo que a professora permitiu observar e extrair de seus enunciados orais e escritos, a partir do meu conhecimento e do meu sentimento.

Mediação das interações discursivas sobre o ato de ler: A professora dá valor para a leitura, tanto que a tematiza/problematiza, muito embora ela não emita juízos de valor

sobre o sujeito (não) leitor ou sobre a docência apartada da leitura. Ainda que não se estranhe a quase ausência da escrita como condição para a docência, a leitura é tida como elemento fundante de quem ensina.

Engajada em sua função didática de problematizar as questões escolares e de encontrar sentidos para a leitura que sejam consenso/mais estáveis entre os estagiários, a professora não recorre à retórica da formação de professores ou de leitores para fazer com que os estagiários façam uma avaliação do tipo de leitores que eles são a partir de modelos estereotipados. Os enunciados da professora convidam os estagiários a falarem de si e de suas experiências quando ela diz sobre suas preferências e gostos, ao mesmo tempo em que utiliza sua posição de autoridade como professora e mediadora do diálogo para desconstruir a imagem estereotipada/legitimada do leitor que lê muitos livros de literatura. Isso ela faz quando diz que gosta de ler revistas e de leituras rápidas, valorizando outros modos de ser leitor.

A reação dos estagiários às estratégias de mediação da professora caracteriza-se pela necessidade de estabelecer critérios para a avaliação de um bom leitor. Isso ocorre porque os sentidos em circulação não convergem para um sentido único ou para o que a professora espera como aprendizado das aulas. Então, ela convoca os estagiários para o ato de definir o conceito ou de legitimar todos os enunciados, chamando a atenção para o que eles próprios elegeram como critérios para qualificar o leitor e para outros construtos abordados pelo grupo. Podemos entender, pela atitude da professora que ela reconhece sentidos em conflito, mas não elege nenhum deles como certo ou errado, pelo menos nas situações de interação.

Sendo assim, os diversos sentidos da leitura permanecem, pois a professora tenta confrontá-los, conformá-los, mas não dá o acabamento ou fechamento de sentidos, os

quais só se pretendem no texto desta tese, pela pesquisadora. Ao permitir que cada estagiário mantenha sua concepção, a professora dá indícios, novamente, de uma concepção de mediação pautada na construção coletiva de conceitos, inclusive com a participação dela, pois se trata de uma iniciação ao tema *Leitura* em que ela pretende dar abertura para a manifestação dos participantes nas aulas.

Lembremos ainda que abertura e fechamento de sentidos são elementos de tensão no gênero aula e ainda mais em aulas de ciências em que existem conceitos tidos como verdades (mesmo que provisórias) a serem ensinados. Isso nos leva a inferir que a situação de aprendiz desse novo tema vivenciada pela professora deve refletir no tipo de interação dela com os estagiários. O resultado dessa mediação foi o que vimos relatado nas lições dos estagiários. Vale ressaltar o conflito entre promover a reflexão e a autoria e a demanda pelo fechamento de sentidos com o que a professora e os estagiários estão habituados.

Conhecimento acadêmico e saberes da prática: É preciso considerar também que, no momento da enunciação, a própria professora não tem o domínio ou a segurança sobre *Leitura em aulas de ciências/Biologia*, dadas as condições de sua formação específica e atuação recente no campo da leitura. Para exemplificar, em seu discurso, a professora parece concordar que há uma hierarquia de tipos de textos os quais devem ser utilizados gradualmente no ensino das disciplinas escolares, respeitando-se a capacidade leitora dos estudantes. Ela dá indícios de que está assumindo os sentidos produzidos pelo grupo no que diz respeito ao uso da leitura para estudo e para busca de informações e não vê o texto como objeto de ensino em si mesmo. Desse modo, a mediação da leitura é, para ela, assim como para os estagiários, a seleção e apresentação para os estudantes de

textos mais adequados ao conhecimento textual e conceitual que eles já possuam. A escolha certa, pelo professor garantiria a motivação (externa) para o estudante ler.

Como consequência, surgem nos enunciados dos estagiários proposições referenciadas naquilo que eles próprios não tiveram como experiência de formação leitora, mas que estão ancoradas nos sentidos de leitor e de mediação de leitura produzidos no diálogo. Embora esteja também na condição de aprendiz, como supervisora do estágio, a professora representa a autoridade que conduz o diálogo, ora fechando sentidos, ora questionando-os, visando alcançar o objetivo do seu plano didático que, nesse caso, é construir o conceito de leitura e de mediação de leitura a partir do saber produzido nas experiências leitoras dos sujeitos.

Portanto, as marcas que indiciam acabamento estético ou fechamento de sentidos não foram produzidas pela intencionalidade de se chegar a conceitos formalizados, mas de identificar possibilidades e buscar consensos pouco orientados pela literatura. Para a professora, ficam questões que indagam o processo formativo desses estagiários: O que as atividades produziram em termos de formação para os futuros professores de Biologia? Em que o modo de mediação contribuiu para a construção de conhecimentos teóricos e práticos? Houve apropriação de conhecimentos e saberes? O que caracterizou o diálogo entre histórias pessoais, conhecimentos acadêmicos e saberes da prática? Como formar professores na perspectiva de formação de leitores nas condições dos cursos de licenciatura que não tem como foco essa especificidade?

6.3. Lições da pesquisadora-pesquisadora

O outro me completa porque ele tem excedente de visão sobre a minha imagem externa. Eu posso me distanciar dessa imagem para me enxergar a partir da visão do outro e dessa forma trazer elementos para uma auto-objetivação. (BAKHTIN, 2003, p. 35)

O caminho para reflexões e respostas às indagações que emergem dos sentidos produzidos pelos estagiários e pela professora poderia ser retomado em Bakhtin quando ele apresenta suas ideias sobre a necessária vinculação entre ciência e vida nas Ciências Humanas. Quero dizer que continuarei a supervisionar estágios a partir dessas reflexões e muitas outras questões serão suscitadas pelo meu (nosso) trabalho como professora e como pesquisadora. Acredito que as questões anunciadas como objetivos desta pesquisa já tenham sido exploradas e agora me impelem a outro momento a que eu chamo de conclusão inconclusa do trabalho. Parece paradoxal, mas, sob a ótica de Bakhtin, o que quero dizer é que, enquanto eu buscava analisar ou responder as questões levantadas na produção dos dados, outras questões iam surgindo, povoando meus pensamentos e até interferindo no desenvolvimento da tese, pois, a professora, insistentemente, intervinha nas análises produzindo novos questionamentos e apontando direcionamentos para a sua prática.

Por isso, atenta à pertinência desta conclusão aos propósitos da tese e menos a um plano de trabalho, proponho algumas reflexões em torno das potencialidades e dificuldades por mim interpretadas desse processo formativo tendo em vista o objetivo de promover a transformação dos estagiários pela via da reflexão sobre as próprias histórias leitoras, bem como sobre práticas sociais de ensino de Biologia e de leitura observadas no contexto do Estágio II. Pretendo com isso, avaliar o processo formativo/investigativo e indicar possíveis caminhos para novas pesquisas que tenham como princípio a formação do professor pela via da pesquisa sobre a própria prática.

As atividades do Estágio II como espaços de formação/investigação:

Formar o professor e pensar o trabalho docente não é, exclusivamente, um problema de fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino (ALVES, 2007, p. 270). Parte das questões envolvidas nessa problemática refere-se à concepção de prática que ganhou diferentes nuances ao longo do tempo. Pimenta (2012, p. 78) faz uma análise histórica, contextualizada dessas concepções e afirma que, entre outros fatores, a parte prática da formação profissional sempre foi vista “conforme o entendimento histórico social da profissão, embutido nas finalidades histórico-sociais que se atribuem à própria educação escolar básica”. Citando Marlúcia do Carmo (1987), a autora argumenta que as mudanças ocorridas nas últimas décadas conduziram a uma nova visão sobre “a prática profissional de professores, [inicialmente entendida como aplicação de técnicas de ensino], antes de tudo como prática social” (p. 79). A autora ainda acrescenta que as novas responsabilidades do professor conferem uma dimensão política à prática docente e demandam uma resignificação da prática na formação de professores, tornando-a uma questão indissociável da teoria que lhes dá suporte.

Nesse sentido, Fiorentini (2008 *apud* RODRIGUES, 2013), Lüdke e Boing (2004), Pimenta (2012) e Tardif (2010) mostram que as concepções sobre a relação teoria e prática, embora tenham avançado desde a inserção da prática como componente formativo, não têm provocado os efeitos desejados sobre a atuação ou sobre os conhecimentos teóricos dos licenciandos e muitas questões ainda permanecem neste cenário.

Em uma breve análise histórica, Fiorentini (*idem*) sintetiza as mudanças ocorridas nesse binômio – teoria/prática - mostrando que as ações no processo formativo de professores

passaram de uma relação dicotômica dissociativa - a teoria separada da prática - para uma relação dicotômica associativa na qual teoria e prática acontecem concomitantemente ao longo do curso, mas permanecendo cada qual em seu espaço.

Portanto, a questão da relação da teoria e prática não parece estar no consenso sobre a necessidade de que ela se estabeleça, mas na forma com que é conduzida. Nesse sentido, concordo com Furgeri (2007, p.110) quando argumenta que “hoje entendemos que, mais que espaços para resolver problemas da prática, os espaços de formação devem se constituir em lugares de criação que revelem possibilidades de ser educador, num deslocamento da atitude passiva de escutar verdades para a atitude ativa de construir sentidos e significados”.

Nesse sentido, as atividades selecionadas para análise, nesta pesquisa, tinham a pretensão de levar os estagiários a reflexões que os transformassem, na perspectiva de Larrosa, por meio de processos de significação das práticas observadas e vivenciadas por eles, considerando-se as histórias de vida, as experiências na escola parceira do estágio e o diálogo com os textos. Parece claro que eles não utilizam conhecimentos estáticos, formulados e transmitidos nas disciplinas escolares ou no campo específico do curso que frequentam, o que nos dá indícios da potencialidade formativa das histórias pessoais mais do que do conhecimento sistematizado para a atuação docente.

Dessas considerações e da análise das enunciações dos estagiários decorre o argumento de que os saberes da experiência escolar são constituintes do futuro professor e perpetuam na ação de professores em formação e em exercício. Além disso, podemos considerar que outros saberes/sentidos devem ser produzidos a partir do exercício da docência no estágio supervisionado, sendo esta uma oportunidade importante para a construção de significados da prática na relação com os saberes acadêmicos.

Embora essas atividades possam desenvolver, potencialmente, o processo de transformação a que nos referimos, por apresentarem como princípios a subjetividade e a reflexividade de que trata Larrosa, a interação entre sujeitos e o intercâmbio de experiências de que nos falam os demais autores - Bakhtin e Benjamin – a execução nos mostrou caminhos que podem ser úteis na continuidade dessa caminhada. Assim, os sentidos produzidos pelos estagiários e pela professora conduzem a três questões que me parecem fundamentais: (i) as condições com que as leituras e as atividades acontecem na formação dos professores; (ii) a relação entre linguagem, leitura e aprendizagem em ciências no currículo da licenciatura; (iii) processos de mediação da leitura e da reflexão sobre as práticas escolares na licenciatura. Tomo essas questões como lições e discuto brevemente cada uma delas:

Sobre as condições com que as leituras e as atividades acontecem na formação dos professores

Quando os estagiários mostram a persistência de sentidos construídos ao longo da experiência escolar e fazem referência à licenciatura apenas no que diz respeito à contextualização e à problematização - construtos recorrentes nas disciplinas -, penso na questão do tempo. Inspirado por Benjamin, Larrosa (2002, p. 21) nos lembra que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Fazendo referência ao tempo, Larrosa nos dá uma lição sobre a nossa relação com os acontecimentos. Para ele, vivemos em constante estímulo e busca pelo novo que caracterizam o mundo moderno e impedem a memória, o silêncio e a conexão entre os acontecimentos. No universo educacional, Larrosa associa a perda da experiência pela aceleração dos acontecimentos, tanto na universidade, quanto na escola básica que impele os sujeitos às tarefas para cumprimento de currículos imensos organizados em

pacotes. O que ganhamos com isso é o excesso de informação e a perda da experiência.

Para Larrosa, para que um acontecimento (a observação, a leitura, a reflexão sobre a prática, etc) se torne uma experiência, é preciso

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

A partir das considerações de Larrosa, compreendo que os sentidos que permanecem são aqueles oportunizados pela interrupção da aceleração do tempo, pelos acontecimentos que se alongam e permitem a conexão, a memória, a expressão do sujeito que vivencia e se transforma.

Na universidade, os componentes curriculares do curso de Ciências Biológicas estão fechados em pacotes, oferecidos em tempos limitados (semestres) e sem conexão uns com os outros. Além disso, o tempo destinado às atividades da licenciatura ainda é restrito ao final do curso e, especialmente, o estágio supervisionado em que se dá o contato com as práticas escolares, acontece em dois semestres nos quais também são ofertadas outras disciplinas obrigatórias para conclusão do curso.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004 *apud* ALVES, 2007, p. 273) defendem que este espaço formativo “seja uma preocupação de todas as disciplinas para formar professores baseados na análise, na crítica e em novas proposições, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da problematização dessa prática”.

Portanto, a atividade de observar e problematizar a prática parece apropriada, mas há que se considerar a adequação do tempo em que as atividades da licenciatura acontecem, principalmente para que elas se tornem pertinentes aos propósitos da formação que se almeja para o professor reflexivo.

Ampliar as discussões sobre o cotidiano escolar, ainda na universidade, parece ter grande relevância no contexto da formação inicial de professores, pois abre mais oportunidades de diálogo entre saberes da prática e conhecimentos acadêmicos fomentando a produção de conhecimentos oriundos dessa prática, na academia.

Sobre a relação entre linguagem, leitura e aprendizagem em ciências

Vários pesquisadores vêm se dedicando ao estudo da relação entre linguagem e aprendizagem em ciências sob distintas perspectivas (SCARPA, 2000). Entretanto, alguns aspectos abordados por eles são consensuais e valem ser mencionados por encontrarem similaridade com o que vimos discutindo ao longo deste trabalho. Trata-se da indissociabilidade entre concepções de linguagem, leitura e aprendizagem.

No contexto da pesquisa, vimos que os estagiários mostram concepções de ciência e de aprendizagem de ciências muito ancoradas nas próprias experiências tanto na educação básica quanto no curso de licenciatura. Nessas experiências, os estagiários (ou estudantes da educação básica) aprenderam que os sentidos dos fenômenos naturais estão circunscritos às definições, modelos e explicações formulados e divulgados nos livros e em outros materiais de conteúdo de ciências. Nesse contexto, a função da linguagem parece restrita à comunicação de ideias e informações e orienta uma concepção de ensino que assume o caráter supostamente neutro e dogmático da ciência (PAULA e LIMA, 2010), cujo texto de referência é concebido como depositário de

informações. Ler materiais de conteúdos de ciências, nessas condições, é identificar os sentidos elaborados pelos cientistas.

Diante dessas considerações, voltamos à deterioração da experiência a que se refere Larrosa e Benjamin. Além da questão do tempo, outro motivo da não experiência ou do acontecimento que passa, mas não “me” passa, seria o excesso de informação, a busca pela informação, o valor que a informação tem para a nossa sociedade para formar sujeitos de opinião. Para Larrosa, o sujeito de opinião não é o sujeito da experiência. Ele sabe informar, repassar o que viu ou ouviu, mas isso não quer dizer que algo tenha lhe tocado ou transformado. Para o autor, o saber da experiência não é o saber coisas, ser informante ou estar bem informado. Larrosa ainda alerta para a confusão que se faz entre “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento”. A primeira privilegia o saber efêmero, que passa e nada acontece. A segunda requer a reflexividade, privilegia a subjetividade e é transformada pelos acontecimentos.

Nessas circunstâncias, impõe-se uma dificuldade ao professor formador que atua na Educação em Ciências, que entende a ciência como produção cultural (AIKENHEAD, 2009; MILLAR, 2003); o ensino como inserção ou possibilidade de compreensão dos modos da comunidade científica de produzir conhecimento (DRIVER *et al.*, 1998; MORTIMER; 2000) e a linguagem entendida em uma dimensão constitutiva do pensamento e dos sujeitos (BAKHTIN, 2006; VYGOTSKY, 2002). A proposta pedagógica para a formação do professor de Ciências/Biologia, nessa perspectiva, deveria ser capaz de propor a revisão dessas concepções com vistas à construção de um referencial de linguagem e de aprendizagem em ciências que favorecesse a inserção da leitura como objeto de reflexão e de aprendizagem. Isso implica em ações do grupo de professores não só das disciplinas pedagógicas, mas, também, de conteúdos específicos

das ciências que geralmente lidam com o ensino do conhecimento sistematizado das ciências na perspectiva da transmissão e acúmulo de informações.

Dentre as ações junto aos licenciandos, a reflexão sobre as práticas observadas ou vivenciadas mostrou-se potencialmente produtora de novos sentidos e indicou o esforço dos estudantes na apropriação de novos conceitos e elaborações teóricas no campo das ciências, talvez pela ausência dessas abordagens na própria história deles e/ou pela possibilidade de significação no decorrer de outras disciplinas da licenciatura, reforçada pela experiência do Estágio II.

Sobre processos de mediação da leitura e da reflexão sobre as práticas escolares na licenciatura.

As atividades realizadas com os estagiários mostraram-se apropriadas enquanto ativadoras da observação e da reflexão em torno da leitura no ensino de Biologia. Além dos aspectos já mencionados nos tópicos anteriores, a pertinência dessas atividades aos propósitos da formação de formadores de leitores ainda depende da mediação da leitura nas aulas da licenciatura com atenção tanto para o professor em formação inicial quanto para o próprio professor formador, da universidade.

Como vimos, a mediação realizada pela professora nas atividades do Estágio II teve como princípio o mesmo procedimento adotado pelos professores da educação básica quando solicitam a leitura de seus estudantes para a realização de uma tarefa, sem a preocupação de acompanhar o processo de atribuição de sentidos ao que é lido. Tal como observa Andrade (2007), em sua pesquisa, há silêncio em torno das práticas de leitura e escrita na formação de futuros professores como se não fosse necessário explicitar os modos de fazer, assim como a concepção recorrente na educação básica de

que o aluno, tendo aprendido a ler, já pode ler para aprender (FANG, 2006; SOLÉ, 1998)

Alguns caminhos são apontados pela pesquisa de Andrade (2007) que problematiza a formação de formadores para lidar com as questões da leitura no ensino superior. A pesquisadora argumenta que os professores universitários passem a produzir, em suas aulas, mais enunciados que explicitem o que desejam da leitura e da escrita e elaborem estratégias para estas atividades.

No entanto, é preciso lembrar que professores formadores de áreas específicas, como é o caso da Biologia, também carregam suas histórias de ausência de modelos ou de referências para o trabalho com a leitura. Embora as contribuições no campo da Educação em Ciências e da sua interseção com a linguagem sejam significativas e proporcionem reflexões e ações formativas como as que vimos neste trabalho, o interesse pela leitura como objeto de investigação para pesquisadores e de ação pedagógica para professores de Ciências/Biologia ainda é recente.

Nesse sentido, no momento das enunciações, as questões suscitadas pela interpretação das reflexões dos estudantes podem ser também questões da própria professora à pesquisadora. Do mundo da vida que continua a pulsar e pedir soluções, a professora ainda indaga a pesquisadora: Como lidar com a persistência de concepções historicamente construídas dos estagiários, reforçadas pelas práticas do próprio curso que frequentam, mas que se veem inapropriadas para as necessidades formativas que almejamos enquanto formadores de professores formadores de leitores e, ainda, considerando que os estagiários já estão no final do curso de licenciatura cujo contato com o contexto escolar só se dá no estágio supervisionado? Como mediar a leitura que os estagiários fazem na licenciatura considerando que os modos de ler que eles

apresentam é a busca por informações, definições e conceitos e menos a própria problematização de ideias a que eles se referem como estratégia de ensino? Como auxiliar os estagiários a tornar pertinentes, nas proposições didáticas, a apropriação dos textos que leem e das práticas que observam? A teorização das práticas observadas mostrou-se um caminho possível para a aproximação entre saberes da prática e conhecimento acadêmico?

Talvez tenhamos um horizonte favorável e a própria prática poderá nos dar as respostas se vencermos, segundo Tardif (2009), os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação pautado na aplicação do conhecimento e que serve a todas as práticas da instituição. O autor detalha a relação que há entre pesquisa, formação e prática, mostrando que são problemas separados conduzidos por diferentes personagens – pesquisadores e formadores. Os primeiros produzem o conhecimento e os últimos ensinam esse conhecimento que deverá ser aplicado nas situações práticas de ensino pelos estudantes, por simples transposição de saberes da universidade para o ambiente escolar.

Essa lógica parece estar sendo mudada ou, pelo menos, questionada e este trabalho se insere no grupo em que cada sujeito se vê professor formador e pesquisador interessado em fazer da própria prática objeto de sua investigação/formação. Este é um modo de ser professora e de estar no mundo. Por isso, não se trata apenas de um motivo racional que move a ação didática de ensinar como fazer ou como ser professor. Trata-se do desejo de aprender sempre, na e pela prática, no encontro com os outros - estudantes e professores da educação básica, licenciandos, autores dos textos que lemos e, por que não, dos textos que escrevemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIKENHEAD, G. S. **Educação Científica para todos**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2009.

ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago, 2007

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

AMORIM, G. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial. Instituto Pró-livro, 2011.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, I.B.; MARTINS, I. Discursos de professores sobre leitura. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.11, n.2, 2007. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol11/n2/v11_n2_a1.htm

ANDRADE, L.T. **Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

_____ **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012.

BAYARD, P. **Como falar dos livros que não lemos?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISSOLI, M. F. Questões sobre leitura e formação de professores: algumas reflexões. **Revista Linha Mestra**. Ano II, n. 08, maio/jun, 2008. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_08/CAPA_08.asp.html

BRAGA, S. A. M. **O texto do livro didático de ciências: um gênero discursivo**. 2003. (Tese de doutorado). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica**. 2013.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

_____ **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher.** Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

CHALUB, L.N. Professora e pesquisadora: um encontro na sala de aula. **Pro-Posições.** Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 225-239, jan./abr. 2009.

CHARTIER, A.M. A leitura e sua aprendizagem. In: MARI, H.; WALTY, I.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Ensaio sobre leitura.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p.47-68.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher.** Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

COPEPES, R.J.; BENASSI, V.L.M.; SAVELI, E. A leitura na escola: estratégias de compreensão de leitura. **Revista Linha Mestra.** Ano III, n.12, jan/fev, 2009.

CORREIA, M.C. Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. 2. Escola reflexiva e nova racionalidade: Duas obras distintas sob a ótica docente acadêmica. **Revista AvePalavra.** UNEMAT. Edição especial. Agosto, 2012.

CUNHA, M.A. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. In: AMORIM, G. **Retratos da leitura no Brasil.** Instituto Pro Livro. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

DINIZ PEREIRA, J.E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem.** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; ALLAIN, L.R. Considerações acerca do professor pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? **Olhar de professor.** Ponta Grossa, 9(2), p.269-282, 2006.

DORIGON, T.C.; ROMANOWSKY, J.P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes.** Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul, 2008

DRESCH, M.; LEBEDEFF, T.B.; DICKEL, A. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. **Pro-Posições.** Campinas. v.22, n.1 (64), p. 45-58, jan./abr, 2011.

DRIVER, R., ASOKO,H., LEACH,J., MORTIMER, E.F. Scott, P. Construindo conhecimento científico em sala de aula. **Química Nova na Escola.** n.9, p. 31-40, 1999.

DRIVER, R.; SQUIRES, A.; RUSHWORTH, P.; WOOD-ROBINSON, V. **Making sense of secondary science.** London: Routledge, 1994.

ECO, U. Chifres, cascos, canelas: algumas hipóteses acerca de três tipos de abdução. In: ECO, U; SEBEOK, T. A. (orgs). **O Signo de três.** São Paulo: Perspectiva, 1991

ESPINOZA, A.M. **Ciências na escola: novas perspectivas para a formação de alunos**. São Paulo: Ed. Ática, 2010.

_____ **É essencial ensinar a ler textos de ciências: entrevista** [18 de outubro de 2007]. São Paulo. **Revista Nova Escola**. Entrevista concedida a Roberta Bencini.

FANG, Z. The language demands of science reading in middle school. **International Journal of Science Education**. v 28, n 5, p 491-520, 2006.

FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FERREIRA, S.P.A.; SANTOS, E.M. Constituição do professor-leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**. v.12 (2), 2010, p.96-111.

FIORIN, J.L. Gêneros e tipos textuais. In: MARI, H.; WALTY, I.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005, p.101-118.

FIRMINO, C. A leitura em questão: Foucault pela leiturização social. **Interatividade**. Andradina (SP), v.1, n. 2, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora; UFJF, 2002.

FURGERI, D.K.P. **Sentidos da proximidade**. (Tese de doutorado). Campinas, SP, 2007.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR, E. (Org.) **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GALLIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação** (Bauru). v.11, n.2, p. 327-345, 2005. Disponível em <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=251019516013>

GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso). **Palavras e contrapalavras. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. (org.). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____ **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____ **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____ Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GIRALDI, P.M. **Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para produção de autoria**. (Tese de doutorado). UFSCCFM/CED. Florianópolis, SC. 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. (eds.). **Writing science: literacy and discursive power**. London: The Falmer Press, 1992.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his world**. New York: Routledge, 1990.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2011.

_____ Educação a contrapelo. **Revista Educação**. Especial Benjamin Pensa a Educação. Ano II, Março, 2008.

_____ Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**. n.106, março/1999, p.129-157.

_____ Leitura e escrita de professores: Da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**. n.7, Jan/Abr, 1998, p.19-41.

_____ Leitura: escrita e formação de professores. Mapeando indagações, práticas e trajetórias de pesquisas. **Educação em Revista**. n 31, Jun/2000, p 103-122.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona (ES): Laertes S.A. de Ediciones,1996.

_____ Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

_____ Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 2002.

LEMKE, J.L. **Talking science: language, learning and values**. Norwood, NJ: Ablex, 1990.

LEMOS, T.C.V. A mediação do outro na formação do gosto pela leitura. In: FREITAS, M.T.; COSTA, S.R. (ORGS). **Leitura e escrita na formação de professores**. Ed. UFJF. Ed. Musa: Juiz de Fora, 2002.

LEONTIEV, A. The Problem of Activity in Psychology. In: WERTSCH, J.V. **The Concept of Activity in Soviet Psychology**. New York: M.E. Sharpe Inc., 1981, p. 37-71.

LIMA, M. E. C. C., **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química** (Tese de doutorado). Campinas, SP, 2003.

_____. Educação em Ciências, letramento e cidadania. In: **Anais do Encontro de Educadores em Ensino de Química**. Ijuí, 2005.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio. v.3, n.1, Jun 2001.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MAIA, S.G. A leitura enquanto prática cultural e social. **Revista Linha Mestra**. Ano II, nº 09, jul/ago, 2008.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**.v.20, n.2, p.168-193, ago, 2003.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda de pesquisa. **Pro-posições**. v.7, n.1(49), Jan/Abr, 2006(a), p. 117-136.

_____. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observação e interações discursivas em salas de aula de ciências. In: SANTOS, F.M.T.; GRECA, I.M. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006(b), p. 297-322.

MATENCIO, M.L.M.; A leitura na formação e atuação do professor da educação básica. In: MARI, H.; WALTY, I.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p.47-68.

MILLAR, R. Um currículo de ciências voltado para a compreensão por todos. **Ensaio**. v.5, n. 2, out 2003.

MORAES, R.; GALLIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. v. 1, n. 1, abr, 1996.

_____. **Linguagem e Formação de Conceitos no Ensino de Ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta para analisar e planejar o ensino. **Investigações em ensino de ciências**. v.7, n.3, 2002.

MÜLLER, F. Como falar dos livros que não lemos? Uma defesa da não leitura. (Resenha). **Anuário de Literatura**. v. 13, n. 2, 2008, p 138-141.

NASCIMENTO, T.G. **Leituras de divulgação científica na formação inicial de licenciandos de ciências**. (Tese de doutorado). UFSCCFM/CED. Florianópolis, SC. 2008.

NASCIMENTO, T.G.; MARTINS, I. Elementos composicionais do texto de genética no livro didático de ciências. **Alexandria. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v.2, n.1, p.3-25, mar. 2009

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OSWALD, L M.; KRAMER, S. Currículo e saberes docentes: o que aprendemos pesquisando leitura e escrita em três escolas de formação de professores. **Educar em revista**. n.17, 2001, p.1-23.

PAULA, H.F.; LIMA, M.E.C.C. A leitura de textos didáticos de ciências como confronto entre perspectivas. **Ensaio**. v.13, n.03, Set/Dez, 2011, p 185-206.

_____. Educação em ciências, letramento e cidadania. **Química Nova na Escola**. n.26, 2007, p 03-09.

_____. Formulação de questões e mediação da leitura. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.15(3), 2010, p. 429-461

PERINI, M.A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARI, H.; WALTY, I.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005, p.33-47.

PICONEZ, S.C.B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2011.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo; Cortez, 2012.

POSSENTI, S. O dado dado e o dado dado: o dado em análise do discurso. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, p. 195-208, 1996.

PRETI, D. (org) **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. v.2) 224p.

PULLIN, L.M.M.P.; MOREIRA, L.S.G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Ciência e cognição**. v.13 (3), p.231-242, 2008.

RIZZATTI, M.E.C.; Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 47, p. 55-82, 2008.

RODRIGUES, M.A. Quatro diferentes visões sobre o Estágio Supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n.55, out-dez, 2013.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: **SEE: CENP**, 2004.

SCARPA, L. D. Linguagem do e no ensino de ciências: o conhecimento biológico e as interações em sala de aula. **Anais da III conferência de pesquisa sócio cultural**. Campinas. Julho, 2000.

SILVEIRA, JR. A mediação de textos didáticos como caminho para facilitar a compreensão dos modelos de ligação química. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP, Campinas, 2012.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**. ano XX, n 50. Abril, 2000 p.26-40.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, S.C.; NASCIMENTO, T.G. Um diálogo com as histórias de leituras de futuros professores de Ciências. **Pro-Posições**. v.17, n.1, jan./abr, 2006

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____ Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Abr, 2000, p.5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. ano XXI, n 73, Dezembro, 2000.

TOGNI, A.C.; CARVALHO, M.J.S. A escola noturna de Ensino Médio no Brasil. **Revista Ibero Americana de Educación**. n.44, 2007, p. 61-76.

VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais.** (Tese de doutorado). Campinas, SP, 2005.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org), 2002.

WERTSCH, J. V. **La mente en acción.** Aique, 1999.

ZACCUR, E (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18/03/2014.

ANEXO 1 – Transcrição do diálogo da Atividade 1

1: o que define um bom leitor? (Professora)

2: eu acho que acontece isso com a maioria da população... lá em casa realmente meu irmão, ele:: ele lê prá estudar... agora leitura prá outras finalidades... e na verdade eu também associo muito isso... leitura é mais só prá escola... parece que a gente não é... como é que é... incentivado a ler com outras finalidades. (Alice)

3: eu tenho preguiça de ler. (Lucia)

4: a gente que você fala é vocês na sua casa ou você fala a gente de um modo geral? (Professora)

5: eu creio que na maioria da população deve acontecer isso... eu - acho... não - sei. (Alice)

6: a escola é a fonte... de leitura... (professora)

7: isso (Alice)

8: (...) é lá que é o lugar de:: (Professora)

9: (...) mas a gente não lê... eu tinha o costume de ir à biblioteca pegava o livro lia uns pedaços depois devolvia os livros... eu ia na hora do recreio na biblioteca procurava as coisas mas aí desanimava devolvia o livro(Alice)

10: tem gente que nem na escola lê... já pega tudo... só escreve... nem usa livro nem nada (Lucia)

11: isso eu tenho... prá eu estudar mesmo eu tenho que ler... não adianta só a aula não... (Alice)

12: então leitura é um hábito prá estudo (Professora)

13: é (Arnaldo)

14: prá mim é (Alice)

15: porque eu acho que todo mundo... é... tem na cabeça que ler é uma coisa boa... mas nem todo mundo lê... é... prá ser uma coisa boa... por exemplo eu leio muito menos do que eu gostaria... eu gostaria de ser uma pessoa que fala... ah fulano essa semana eu li tal livro... aí na outra semana cê lê outro livro... na outra semana outro livro... tem gente que lê um livro por semana igual ela falou... tem gente que lê um livro por mês... então em um ano a gente vai ler doze livros... em um ano eu não leio nem um livro inteiro (Arnaldo)

16: é... ((risos)) eu também queria ler mais, eu já comecei... algumas vezes. (Alice)

[eu também queria ler mais (Arnaldo)]

17: contra essa leitura maçante... faz favor de:: a pessoa própria escolher sua leitura prá ler. (Tadeu)

18: tem gente diferente... por exemplo tem gente que gosta de ler sobre roteiro de viagem... gosta de viajar então vai ler sobre::... é:: os roteiros de viagem na Europa... na América do Sul... seja lá onde for... tem gente que gosta de ler sobre ficção (Arnaldo)

19: tem gente que só lê jornal. (Alice)

20: tem gente que só lê jornal... tem gente que gosta de ler aqueles livros de auto ajuda... como pegar seu homem ou ... ((risos)) mas tem umas coisas assim tipo::

[Caras... (Alice)]

[por que os homens são de marte e as mulheres são de Vênus... não tem uns negócios assim? tem gente que gosta de ler isso... tem gente que gosta de ler Harry Potter Crepúsculo Senhor dos Anéis (Arnaldo)

21: *literatura... romance (Professora)*

22: *literatura romance revista... tem gente que lê revista tem gente que lê Veja Istoé tem gente que lê Superinteressante que já é um pouco diferente (Arnaldo)*

23: *eu prefiro ler revista... gosto muito de revista (Professora)*

24: *eu gostava de ler Superinteressante... mas tem um tempão que eu não leio (Arnaldo)*

25: *é... adoro ler revista (Professora)*

26: *tem gente que gosta de ler livro... tem gente que gosta de ler por exemplo biografia (Arnaldo)*

27: *eu adoro leitura rápida... adoro conto crônica (Professora)*

28: *eu tenho preguiça de ler coisas grandes... acho que é por isso que eu não termino os livros... é... não tenho paciência prá ler livro (Alice)*

29: *então começa a ler crônica... (Professora)*

30: *é falta de costume também Alice... começa a ler... você força um pouco depois você tá viciada você quer ler. (Lúcia)*

31: *vou tentar mais uma vez ((risos)) (Alice)*

32: *bom eu:... desde criança que eu não tenho paciência prá ler... minha mãe... é que... é assim... tinha gibi alguma coisa assim só que eu não conseguia ler o que estava no quadrinho... prá mim era mais interessante eu inventar a minha própria história do que eu ler... eu ia pegando ia inventando a história chegava no final do quadrinho eu não entendia nada mas... prá mim era assim... minha mãe é assim... professora... mas nem ela nem meu pai nunca tiveram o hábito de ler livros assim e.. até prá estudar eu realmente não gosto de ler livros nem prá faculdade nem gostava de ler... só lia porque... igual história precisava ter um referencial teórico por causa de datas mas nem prá faculdade eu gosto... prefiro chegar e assistir a aula e aquilo que o professor fala prá mim já é o suficiente... consigo alcançar a meta do professor digamos assim... agora... tem livros que eu gosto de ler que tem assim mais a parte de ficção que eu acho que é mais assim a questão do lazer só que é que nem a Alice falou ... que é mais difícil porque prolonga muito então eu prefiro ler uma coisa na internet que às vezes são textos mais curtos do que realmente pegar e ler um livro todo assim ler dentro do ônibus prá mim seria melhor porque eu tempo que eu taria... é questão mesmo de otimizar meu tempo é um tempo que eu vou tá gastando que eu poderia tá fazendo outra coisa então... ler prá mim também demanda tempo... que eu não vou pegar uma coisa prá ler só por ler... preciso de entender aquilo me envolver de alguma forma com a leitura... então demanda um certo tempo então no momento que eu to dentro do ônibus eu vou ficar a toa (Julio)*

33: *eu sofria demais no tempo da faculdade eu tinha tanta coisa prá ler... mas eu enjoava muito lendo dentro do ônibus eu ficava muito tempo dentro de ônibus e pensava meu deus eu tenho tanta coisa prá ler eu podia tá lendo nunca consegui (Professora)*

33: *aí já é aquela coisa ler prá escola ou pro lazer assim. dentro do ônibus eu já consigo fazer uma atividade porque eu to aproveitando o tempo de alguma forma... agora ler assim eu vou pegar e falar ah..eu li três livros... não consigo simplesmente fazer (Julio)*

34: eu acho que a gente fica falando assim que não tem tempo que tem que otimizar o tempo e tal porque não coloca como prioridade uma coisa que é tão importante (Lúcia)

35: é ... uma questão de prioridade (Alice)

36: mas é justamente... não tá dentro da minha prioridade no momento pelo menos (Júlio)

37: a prioridade tá no livro (Lúcia)

38: mas vocês estão falando muito de ler livros né... livro de literatura... livro de seja o que for... e no cotidiano assim... que tipo de leitura que::... (professora)

39: (...) eu tenho mania... (Alice)

40: (...) eu leio a parte de esporte do jornal (Tadeu)

41: cotidiano só internet mesmo.... assim... às vezes alguma coisa assim... informações... blogs... coisa do tipo (Júlio)

42: acho que eu leio tudo que tá na rua .. eu to passando eu não consigo .. eu não vou andando prá casa assim... ah eu to indo prá casa.. eu vou lendo todas as placas.. tudo.. aí parece que eu sei todo aquele caminho... eu sei uma loja que tem aqui um negócio público um prédio...(Alice)

43: uma leitura que ajuda a identificar... a localização (professora)

44: isso eu faço muito... eu até às vezes meus colegas de carona aí eu falo ah... ali é num sei o quê... aí eles falam “nossa como é que você sabe?” aí eu ah, porque eu fico observando... porque eu peguei esse negócio... eu não consigo ficar parada... eu vou lendo a mesma placa se eu passar dez vezes eu fico olhando... é uma coisa que eu não consigo não fazer (Alice)

45: então... a ideia que eu tava querendo desenvolver agora aqui com vocês aqui é essa de como que vocês pensam agora né... porque agora é que vocês estão pensando... porque nunca pensaram sobre isso... mas... ((risos))... né... como é que se forma um leitor uma vez que vocês passaram pela escola e estão falando que a escola tem que fazer isso e hoje vocês não se consideram... vocês se consideram bons leitores? o que é um bom leitor?

46: é::... depende de::... (Alice)

[é isso que eu ia perguntar... precisa definir... o que é um bom leitor...(Julio)]

47: (...) o bom leitor é o que lê muito? é o que lê bem? é o que lê de tudo? (Professora)

48: (...) é aquele que lê e entende (Tadeu)

[lê com qualidade (Lúcia)]

49:(...) lê com qualidade? (Professora)

[interpreta (Lucia)]

[é aquele que sabe correlacionar com a sua vida (Tadeu)]

50: ele sabe dizer o que a palavra significa... você pega um texto... cê começa a ler... cê assim... tá.. o::... aí lê um substantivo... não sei o quê que é isso... nãñã... não sei o quê que é... então cê.. tem tantos substantivos... tantas coisas que você não sabe o quê que é... que você não faz ideia... que você não adianta nada ler aquilo... você tem que saber o quê que é .. ou quem foi a pessoa... (Arnaldo)

51: (...) então nesse caso tem que ter vocabulário...(Professora)

52: (...) *tem que ter vocabulário... tem que saber... se tá falando de alguém... tem que saber quem é a pessoa... tá falando de um lugar... tem que saber onde é que fica... perto da onde... como é que é... como é que não é... depende do tipo de texto.*

53: *you falou que tem que ter o quê? ((referindo-se a Tadeu))... correlacionar com outras leituras...*

54: *ter informações do que ele já leu... (Tadeu)*

55: *conseguir fazer conexões... (Professora)*

56: *um exemplo... por exemplo... você pega um livro é:... sei lá... o senhor dos anéis... aí cê sorteia uma página no meio do livro e lê a página inteira... não vai entender nada porque você não leu desde o começo... vai falar um monte de nome de personagem que você não sabe quem é (Arnaldo)*

57: *posso chamar isso de contexto? (Professora)*

58: *contexto... tem que ter um contexto (Arnaldo)*

59: *você tem que ler num contexto (Tadeu)*

60: *mas não um contexto só daquela leitura... mas um contexto que você tem de outras leituras do seu passado igual ele ((Tadeu)) falou... é:... da experiência de leitura...(Arnaldo)*

[da experiência (Tadeu)

[não... é:... mas quando fala é:... torre... você tem que saber o quê que é uma torre... quê que é uma torre? não adianta nada... você tem que saber (Arnaldo)

61: *então... eu acho assim.. não é que não seja importante você saber o significado das palavras... muitas vezes prá mim o significado significa (Alice)*

62: (...) *nada... (Arnaldo)*

63: *é... ((risos)) a definição das palavras... às vezes você fala aquilo... fala... fala... você nunca parou prá pensar o que significa aquilo... (Alice)*

64: *uma palavra pode ter um sentido diferente dependendo do contexto (Tadeu)*

65: *eu acho que cê não precisa saber de todas as palavras... cê tem que dar um jeito de entender aquilo ali... mas cê não precisa saber de tudo... tudo tudo (Alice)*

[o que o autor quis dizer (Tadeu)

64: *eu acho que pode fazer uma leitura dinâmica do texto... às vezes você tem um texto e não precisa ler tudo tim tim por tim tim... cê pode... às vezes cê viaja um pouco assim... passa um pedaço do texto... mas lá na frente cê pega uma coisa interessante e acaba que cê entende o texto na essência, mas não fica... eu não sou de ler assim não... de ler cada negocinho consigo não... principalmente texto científico... texto daqui mesmo... da licenciatura (Lucia)*

65: *falando desse:... como que a escola forma... né... se ela forma bons leitores (Alice)*

66: (...) *pois é... aí assim... olha o quê que vocês estão falando sobre o que é ser um bom leitor... (Professora)*

67: (...) *é entender o que você:... né? (Alice)*

68: *o Arnaldo tá dizendo que é você ter um bom vocabulário prá poder compreender melhor o texto (Professora)*

[ter um bom vocabulário... é (Arnaldo)

[aí o Tadeu já falou que é você conseguir correlacionar com outras coisas e... na verdade... atribuir sentido para aquelas palavras porque elas podem ter sentidos diferentes em contextos diferentes... então saber o significado não é suficiente (Professora)

[ler nas entrelinhas (Tadeu)

[ler nas entrelinhas... e você já disse outra coisa ((referindo-se à Alice))... então assim... isso que vocês estão dizendo diz sobre o que vocês pensam que seja um bom leitor... e aí eu fico pensando assim como que a::... vocês falaram também que a::... a escola forma um bom... tem o papel de formar um bom leitor (Professora)

[ler nas entrelinhas... e você já disse outra coisa ((referindo-se à Alice))... então assim... isso que vocês estão dizendo diz sobre o que vocês pensam que seja um bom leitor... e aí eu fico pensando assim como que a... vocês falaram também que a... a escola forma um bom... tem o papel de formar um bom leitor (Professora)

69: na medida que ela ensina... né... as crianças a lerem né (Alice)

70: a ler... mas ela ensina... ela ensina a construir isso que vocês estão dizendo? (Professora)

71: não (Alice)

[não (Arnaldo)

[ela ensina a falar... ela ensina a ler e a falar (Alice)

72: a minha escola não construiu um bom leitor não... ((risos)) (Lucia)

73: escola não forma um bom leitor (Tadeu)

74: por que? (Professora)

75: na verdade... depende... a gente passou pela escola... a gente sabe ler e interpretar as coisas... (Alice)

76: não assim ela não forma (Lucia)

77: pelo menos na minha experiência a escola não incentivou muito menos disponibilizou livros prá quem quisesse ler... a biblioteca lá era trancafiada (Tadeu)

78: falando esse negócio de coleção de biblioteca... na... na maioria das escolas onde eu estudei você entrava e aí tinha a biblioteca aqui ((mostra com as mãos))... aí... a entrada do outro lado (Alice)

79: a biblioteca ficava isolada de tudo (Julio)

80: na minha escola a biblioteca ficava a caminho da sala de informática... ninguém olhava pros lados (Tadeu)

81: mas assim... eu acho que a escola realmente fez um papel importante... não é que ela fez todo o papel... todo o processo igual... todo vocabulário e das entrelinhas como o Tadeu tá falando... mas.. prá mim foi fundamental... realmente auxiliou muito assim... porque tinha um pouco de disponibilização de textos... disponibilização de livros também... havia acho que assim... um incentivo à leitura dentro do meu processo de formação assim... pelo menos de educação básica... então tinha produção de diálogo... coisas do tipo... pequenos teatros... eu acho que acaba te fazendo ter que ler um pouco e a partir dali você pegar e produzir aquilo que é seu... vamos supor... ah, vão ter que fazer uma::... uma sátira... vocês vão ter que pegar e escrever alguma coisa... então o processo de você escrever eu acho que é importante também pro processo de você ler bem e construir porque eu acho que são coisas associadas (Júlio)

82: bom... assim... eu acho que assim pensando assim inicialmente eu não consigo entender como é que a escola pode é::... digamos assim... fazer você ser um leitor... você ler... porque eu pego pela minha experiência... é ... ninguém chegou assim e... ah então vamos ter aula agora... então vocês devem ler... devem ler isso isso e aquilo (Arnaldo)

83: (...) pronto (Professora)

84: (...) pronto... não é assim... eu comecei a ler... eu leio até hoje... e lia desde criança coisas que sempre eu gostei... ah... por exemplo... eu gosto de ler sobre... sobre mitologia grega... não foi o professor que falou que eu tinha que ler isso... eu.. sei lá.. vi em algum lugar... me interessei e falei ah... vou ler sobre isso... quê que é... quê que fala... eu gosto de ler sobre... sei lá.. sempre gostei de biologia... sobre os animais... então eu via programa na televisão sobre os animais... eu lia sobre os animais... eu procurava na enciclopédia lia ah.. esse animal é assim... esse animal vive no gelo... esse animal... (Arnaldo)

83: (...) então precisa ter motivação prá leitura (Professora)

84: é... vai da pessoa... porque... quem gosta de ler sobre é... sobre física... vai procurar ler um texto sobre física... vai procurar (Arnaldo)

85: quem gosta de carro vai procurar um de carro... não vai usar prá estudar não... passar tempo com matemática? (Tadeu)

86: agora, na escola a gente pode fazer isso? (Professora)

87: não. (todos)

88: ler o que a gente quer? O que a gente gosta? (Professora)

89: a gente tem que ler o texto prá fazer a prova... (Alice)

90: tem que ler e o que tá no... no... o que o professor manda, né... (Tadeu)

91: cê nem pensa no que cê tá lendo... cê lê prá fazer a prova... (Lucia)

92: e o que o professor manda... (Professora)

93: e o que tá no material também... a gente lê o que o professor pede... ó gente, lê aí...(Tadeu)

94: lê prá te ajudar a passar (Julio)

95: a motivação é fazer uma prova... passar né.. de ano... (Professora0)

96: aí o que você quer ler mesmo... o que te interessa você acaba deixando de fora (Tadeu)

97: mas será que a escola não pode trabalhar com essa ideia de que vamos ler o que a gente quiser... dentro de um... (Professora)

98: trazer opções no caso... seria uma saída (Júlio)

99: é... leia um livro e fale sobre ele (Tadeu)

100: porque... seria até mais enriquecedor você propor diferentes leituras e o aluno escolher... não sei.. cativaria mais (Júlio)

101: é... e até por você tá dando essa oportunidade ele pode se interessar... (Professora)

102: quando você dá opções não fica aquela coisa da imposição porque tudo que é imposto é meio difícil de se ater (Júlio)

103: cria uma resistência (Professora)

104: *you tem que ler porque senão you não vai passar... agora se... se tivesse chegado prá mim e falado olha you tem essas opções aqui... depois a gente vai fazer uma discussão... é uma abordagem diferente (Júlio)*

105: *ou mesmo deixasse escolher um livro (Tadeu)*

106: *não... vamos supor... se a gente fosse estudar história .. porque igual... não tem como you fugir... tem todo um contexto... mas poderia trazer pontos diferentes e deixar... (Júlio)*

107: *fontes diferentes... (Professora)*

108: *isso... então... daria prá you construir o que you teria que trabalhar ali durante o processo prá que ... de uma maneira menos ... impondo menos (Júlio)*

109: *((mostrando os textos para o grupo)) então tá... então aí no nosso próximo encontro a gente vai ter a entrevista... um artigo publicado numa revista científica e um livro... um capítulo de livro... qual que nós vamos escolher? (Professora)*

110: *((rindo)) o menor (Alice)*

111: *com que critério... o menor? (Professora)*

112: *ahã...(Lucia)*

113: *o mais interessante (Tadeu)*

114: *qual que é o mais interessante? (Professora)*

115: *não sei... não li ainda nenhum... (Alice)*

116: *não sei... precisaria de ler pelo menos um pouco de cada um (Julio)*

117: *o mais interessante pode ser o que you num...leu (Tadeu)*

118: *é... depende do critério que you usa porque... por exemplo... esse aqui ((apontando para a entrevista de Ana Espinoza publicada na Revista Nova Escola)) parece uma entrevista né? (Arnaldo)*

119: *é uma entrevista de uma revista de divulgação (Professora)*

120: *sim... isso aqui é um livro... (Arnaldo)*

121: *e isso aqui ó... o artigo (Professora)*

122: *artigo científico? (Arnaldo)*

123: *é um artigo publicado num congresso (Professora)*

124: *então... (Arnaldo)*

125: *isso aqui é uma entrevista publicada numa revista de circulação... de banca ((referindo-se novamente à Revista Nova Escola)) (Professora)*

126: *então tá... eu acho melhor (Arnaldo)*

127: *e isso aqui é um capítulo de livro ((referindo-se à cópia do capítulo 4 do livro de Ana Espinoza, Ciências na Escola)) (Professora)*

128: *depende do seu objetivo... se o objetivo é... é passar o tempo... é me informar sobre aquilo... eu leria esse aqui que é uma entrevista... que é um bate papo... uma coisa mais... mais mastigada mais fácil de ler... depois eu leria isso aqui que é um livro... porque ah... livro vamos ter.. prá you ter uma base... e depois eu leria esse aqui que é uma coisa... (Arnaldo)*

129: *é mais chato... (Professora)*

130: *não.. é mais específica (Arnaldo)*

131: *mas o meu critério seria.... (Júlio)*

[é mais um bate-papo... esse aqui é uma coisa mais... né... prá você ter contato... prá te basear e esse aqui é uma coisa mais elaborada (Arnaldo)

132: *ah tá... prá você entender o artigo científico você tem que ter uma base teórica que tá no livro (Professora)*

133: *é... prá você saber o que que você tá lendo (Arnaldo)*

134: *você tem que ler uma entrevista prá saber pelo menos que o assunto existe (Tadeu)*

135: *é.. porque na entrevista... como ela... ela... é da área então ela traz questões importantes... então eu vou procurar no livro... na minha próxima leitura... esses pontos que ela levantou na entrevista... porque no livro eu vou ler ah... mas a fulana que é autora nessa área ela disse isso... então... eu to indo contra não sei quem nesse livro... então é disso que ela tava falando... então você vai construindo (Arnaldo)*

136: *aí eu penso o seguinte... onde é que estaria... nestas três formas... vamos dizer assim... de leitura... o que estaria mais próximo de um livro didático? (Professora)*

137: *o capítulo do livro. (Tiago e Arnaldo)*

138: *e em segundo? (Professora)*

139: *acho que o artigo (Arnaldo)*

140: *o artigo fica por último prá mim (Alice)*

141: *o artigo fica por último? (Professora)*

142: *O artigo fica por último (Tadeu)*

143: *mais próximo do livro didático?(Professora)*

144: *eu acho que a entrevista fica por último (Arnaldo)*

145: *fica por último? e onde que a gente começa a leitura na escola?(Professora)*

146: *a gente começa no livro didático né. (Arnaldo)*

147: *no meio (Alice)*

148: *prá mim no médio assim... no meio (Arnaldo)*

149: *e aí o que tá mais distante é aquele que vocês falaram que era por onde vocês iniciariam a leitura que é a entrevista (Professora)*

150: *é (Arnaldo)*

151: *estão entendendo onde que eu quero chegar? (Professora)*

152: *hurrum (Arnaldo)*

[((todos falam e riem ao mesmo tempo))

152: *calma...um monte de gente... (Alice)*

153: *olha só... vocês falaram que a entrevista fica por último na relação com o livro didático (Professora)*

154: *não.. ah não.. prá mim o artigo fica por último (Alice)*

155: *ah tá...bom... de qualquer forma vocês disseram que o que fica mais próximo do livro didático... o livro didático fica mais próximo do capítulo do livro... vocês disseram que uma leitura de qualquer tema deveria começar por uma fonte parecida com essa entrevista que é prá motivar...(Professora)*

156: *motivar e despertar você prá ler (Arnaldo)*

157: e ela ficou por último... na aproximação com o livro didático... então quer dizer que assim... por onde é que os meninos começam a ler algum tema... (Professora)

158: é o que tá mais complexo... e isso desestimula (Júlio)

[geralmente é o que a gente acha mais complexo (Tadeu)]

159: o que me faz desistir muitas vezes de ler um livro é isso... você pega um livro que às vezes é tão denso em informação ele é tão complexo naquilo que ele quer passar... sabe... aquela questão de você falar que ele vai juntando as informações... fica muito pesado... então chega a hora que você cansa de tanta informação... então o gostoso é você pegar algo que tem informação mas que é um pouco mais leve, que não tenha tanta informação junta porque às vezes ele vai se prolongar um pouco mais mas vai te permitir ler de maneira mais suave... então você não perde o estímulo prá ler aquilo (Júlio)

160: até porque como é que... eu entendo assim... como é que você cria gosto por alguma coisa? Por exemplo... é... é... música... como é que você cria gosto por música? Ou você ouve uma música ou chega um amigo seu e olha... eu conheci uma... um grupo musical assim assim assim... eu te empresto o cd... então é assim... é pelo... (Arnaldo)

161: (...) contato (Professora)

162: pelo contato que vai te levar ao interesse... uma pontinha de interesse... você começa.. você ouve falar... você ouve falar de alguma coisa e aquilo ali ah.. isso pode ser legal... vou buscar isso (Arnaldo)

163: gosto pela leitura... mas uma leitura específica é mais condicionante... (Tadeu)

164: então como é que a gente forma um bom leitor nessa ideia que você tem... como é que seria... que ideia que seria interessante prá formar um bom leitor? ((silencio)) tô juntando a com b aí que vocês estão falando (Professora)

165: acredito que com coisas mais simples... de maneira a fazer com que o aluno se sinta estimulado a ponto de possivelmente estimular outro aluno a querer ler... não sei (Júlio)

166: é (Arnaldo)

176: pode ser... só que a gente teria que usar toda nossa criatividade porque isso é tudo construído de maneira mais complexa... igual... a gente pegou e tava comparando a entrevista que seria algo mais simples é o que tá mais longe do nosso livro didático (Julio)

177: e a história do tomar gosto né... quer dizer... o bom leitor ele precisa... (Professora)

[ou então trazer novas abordagens... trazer algo mais simples prá depois fazer a leitura de outras abordagens (Julio)]

178: hoje em dia... hoje em dia você pode passar um vídeo sobre alguma coisa e a pessoa... vai gostar daquilo... ah um vídeo... aí a pessoa... presta atenção... acha aquilo legal... aí prá entender aquilo ela vai...você pode já entrar com o livro didático... olha... o livro didático ensina assim assim e assim... então... por exemplo... você vai estudar sobre é... os seres marinhos... você não começa lendo ah... os peixes são constituídos por tal parte... você passa um vídeo sobre... aí você vê um peixe aqui assim... você vê um tubarão... você vê um peixe ósseo... você vê um tubarão... você vê um camarão... você vê uma arraia... aí então no livro didático você vai ver o quê que é um tubarão... ele é diferente da arraia...ele parece mais com uma arraia do que com outro peixe que é um peixe ósseo... então... a.. a abordagem que pode ser a entrevista é.. um vídeo... ou você passa um vídeo sobre o mar... depende (Arnaldo)

179: quando tem a obrigação... aquele negócio chato né você tem que aprender prá aprender... e o livro é aquele que vai te ensinar o negócio que você tem a obrigação de fazer... então... às vezes pega um negócio assim por ler por causa dessas coisas (Alice)

180: é ... é essa concepção de leitura né... leitura é ler o livro né... e o vídeo? (Professora)

181: nós também temos que ler o vídeo né... entender o vídeo né (Alice)

182: tem que ter um conhecimento prévio prá começar o vídeo (Tadeu)

183: é... o negócio é começar esse conhecimento prévio... a gente tem que buscar uma maneira de.. de... acender aquele conhecimento prévio (Arnaldo)

184: começa com o mais simples... uma visão mais simples (Tadeu)

185: por isso que é importante a gente é... ter essas coisas do livro didático... não é assim... mamãe mandou escolher esse daqui... não... porque você pega um livro didático e olha como é que o autor traz aquilo (Arnaldo)

186: como aluno... que dificuldade que o aluno vai sentir ao se deparar com aquilo (Tadeu)

187: os professores não escolhem o livro didático? Então eles vão escolher aquele que vai trazer aquela ideia de uma forma mais fácil do aluno entender (Arnaldo)

188: você acha que o critério do professor é esse? (Professora)

189: não sei (Arnaldo)

190: ou é o que tem a informação direitinho... se não tem nada errado... (Alice)

191: ou é a melhor editora... (Tadeu)

192: ou é porque a editora patrocina... ou deu o livro... ah... tem esse aqui... então vamos usar esse... ah.. esse aqui é porque é de um amigo meu então vamos usar do meu amigo aqui... sendo que um texto de um outro autor que você não conhece seria mais fácil de você ensinar... não sei... (Arnaldo)

193: o interessante seria ensinar as crianças a ler né tipo ensinar lá o ABC... como fala as palavras... tã nã nã... aprendi a ler... vou começar a dar coisas interessantes pras crianças lerem... prá ela gostar de ler e... já que ela já sabe ler né já tá entendendo as coisas ela vai querendo mais né (Alice)

194: e vai descobrindo... e vai descobrindo o que... que assunto ela tem mais gosto (Arnaldo)

195: o problema é que as vezes o analfabetismo funcional né a pessoa sabe... (Tadeu)

196: só sabe falar... não sabe entender nada (Alice)

197: sabe ler... mas não.. aprende aquilo não sabe prá quê o que tem a ver com o cotidiano dela (Tadeu)

198: complexo né (Professora)

199: complexo (Arnaldo)

ANEXO 2 – Síntese dos relatórios de observação

Estagiária: Alice	1
Relato de observação	
<p>“A coleção de livros de Biologia adotada pela escola é César & Sezar, da Editora Saraiva. A professora assume que não gosta desta coleção e durante as aulas poucas vezes o livro foi utilizado. Os alunos recebem os livros no início do ano e os levam para casa. Em alguns momentos na disciplina os alunos precisaram utilizar livros que não o da série correspondente (...). Isso ocorreu devido ao currículo seguido pelo Estado, que não é compatível com a divisão dos conteúdos da coleção de livros utilizada. A professora utiliza folhas de atividades confeccionadas por ela porque não gosta dos exercícios do livro (...). Ela monta apostilas para os alunos tirarem cópia para estudar quando os conteúdos não são abordados nos livros ou estão defasados. A leitura é feita por cada aluno quando necessário para realizar as atividades.”</p> <p>“(…) De maneira geral a professora passa muitos exercícios durante as aulas e, na maioria das vezes, os alunos não têm dúvidas enquanto fazem. Ela faz atividades diversificadas como colagem, maquete, montagem de esquemas, etc. Porém, não foram observadas instruções consideradas adequadas para que estas atividades fizessem sentido para os alunos, parecendo que eles apenas fazem, mas não entendem o que está por trás daquilo, qual o significado. Todas as atividades realizadas são corrigidas e servem como avaliação.”</p> <p>“(…) Nas aulas em que a professora explicava a matéria ela ia falando e escrevendo as coisas principais no quadro, simultaneamente. Em geral, os alunos prestavam atenção na explicação e participavam da aula com questionamentos. Mas nem todos copiavam as anotações no caderno.”</p> <p>“(…) O livro era utilizado para que os alunos lessem algum conteúdo para encontrarem respostas aos exercícios.”</p>	

Estagiário: Tadeu**2****Relato de observação**

“A escola não disponibiliza LD para os alunos da noite e eles demoram a copiar a matéria. (...) o professor relata que muitos alunos não apresentam uma boa base de estudos, dificultando o aprendizado, essa base a qual ele se refere diz respeito à leitura, escrita e interpretação. (...) Os livros ficam depositados na biblioteca ou na coordenação. Quando o professor deseja trabalhar com leitura e resolução de problemas, alguns alunos são solicitados para buscar os livros e levá-los até a sala de aula. (...) as respostas às questões do livro estavam marcadas e alguns livros estavam danificados, com algumas páginas ausentes e sem capa. (...) Os alunos buscavam as palavras chaves enquanto outros simplesmente perguntavam pra os estagiários se aquele trecho no texto era a resposta para a questão. Não houve problematização quando o livro didático era utilizado. (...) Na observação realizada em outra escola, percebi uma atitude mais problematizadora por parte do professor e em algumas aulas os alunos trouxeram dúvidas sobre aquilo que leram durante a semana, creio que esses alunos buscaram fontes de conhecimento fora do ambiente escolar.”

Estagiário: Arnaldo**3****Relato de observação**

“As aulas do professor são passadas no quadro, através de resumos por ele criados, para serem copiadas e após isso dá visto no caderno dos alunos que copiaram. O uso do livro didático é raro. (...) Os alunos em geral copiam a matéria do quadro, conversam um pouco e alguns participam com dúvidas e perguntas. O professor procura envolver os alunos na aula e cita muitos exemplos. (...) Houve uma feira cultural em que os alunos entregaram kits com mensagens de preservação dos recursos naturais e apresentaram vídeos produzidos por eles. (...) Os próprios alunos buscaram informações com a orientação do professor.

Estagiária: Lucia (em dupla com Ulisses)**4****Relato de observação**

“O professor utiliza o livro didático e instiga os alunos várias vezes durante a aula com perguntas sobre a matéria, faz relações constantes da biologia com outras disciplinas e o seu lema é ‘no caderno’, visto que passa muitas pesquisas para os alunos fazerem em casa e escrever no caderno.”

Estagiário: Júlio**5****Relato de observação**

“O professor tem perfil que prioriza o currículo prescrito e opta por apresentar aulas expositivas para alcançar os objetivos. Os recursos mais utilizados são o quadro branco e o pincel e, em alguns momentos, o data show. Todos os alunos possuíam o livro didático adotado, ‘Fundamentos da Biologia Moderna - Amabis e Martho’. No entanto, ele só era trazido e utilizado pelos alunos em sala de aula quando o professor programava uma aula com exercícios avaliativos. A maior parte dos livros já havia sido utilizada por outros alunos em anos anteriores e muitos deles já possuíam as respostas dos exercícios marcadas. Em momento algum o professor utilizava o livro didático como um recurso que viesse a facilitar a explicação ou o entendimento do conteúdo abordado. A leitura do livro didático era realizada pelos alunos apenas no momento da resolução dos exercícios e o texto servia apenas para a resposta às questões propostas pelo próprio livro. Alguns alunos declaravam não gostar de ler e que achavam os termos científicos esquisitos e difíceis. Antes de iniciar a exposição do conteúdo, o professor escrevia no quadro textos produzidos por ele e posteriormente realizava a exposição do conteúdo.