Número: 14/2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA

NARJARA ZIMMERMANN

LEITURA E ENSINO DE CIÊNCIAS/GEOCIÊNCIAS: ALGUMAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO IMAGINÁRIO E DISCURSOS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra

Orientador: Prof. Dr. Henrique César da Silva

CAMPINAS - SÃO PAULO

Junho – 2008

© by Narjara Zimmermann, 2008

Catalogação na Publicação elaborada pela Biblioteca do Instituto de Geociências/UNICAMP

Zimmermann, Narjara
Z657L Leitura e ensino de Ciências/Geociências: algumas condições de produção do imaginário e discursos de professores / Narjara Zimmermann.-- Campinas,SP.: [s.n.], 2008.

Orientador: Henrique César da Silva.
Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1 Leitura. 2. Discurso. 3. Formação continuada. 4. Ensino de Ciências. 5. Geociências – Estudo e ensino. I. Silva, Henrique César da. II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. III. Título.

Título em inglês:. Reading and Science/Geoscience teaching: some production conditions of imaginary and discourse of teachers.
Keywords: - Reading,
- Discourse,
- Continued education,
- Science teaching,
- Geoscience – Study and teaching.
Área de concentração:
Titulação: Mestre em Ensino História e Ciências da Terra
Banca examinadora: - Henrique César da Silva,
- Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa,
- Suzani Cassiani de Souza.
Data da defesa: 20/06/08
Programa: Ensino História e Ciências da Terra.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA

AUTORA: NARJARA ZIMMERMANN

LEITURA E ENSINO DE CIÊNCIAS/GEOCIÊNCIAS: ALGUMAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO IMAGINÁRIO E DISCURSOS DE PROFESSORES

ORIENTADOR: Prof. Dr. Henrique César da Silva

Aprovada em 20 / 06 / 2008

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Henrique César da Silva _____ **- Presidente**

Profa. Dra. Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa _____

Profa. Dra. Suzani Cassiani de Souza _____

Campinas, 20 de junho de 2008

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Henrique César da Silva, pela atenção dedicada desde o início do trabalho, pela confiança, pelas leituras e pelo apoio nessa caminhada bastante turbulenta. Muito obrigada!

Ao Professor Doutor Maurício Compiani, pelas conversas e por ter possibilitado minha participação no projeto Fapesp-Ensino Público e, conseqüentemente, na escola na qual realizei meu trabalho.

Aos professores das escolas que participaram do projeto e em especial aos professores que participaram da minha pesquisa. Agradeço pelo tempo, pelas conversas, pela amizade e pelo carinho dedicado a mim desde que iniciei a pesquisa.

Às Professoras Doutoras Isabel Martins, Maria José P. M. Almeida e Silvia F. M. Figueirôa que participaram da minha qualificação e contribuíram enormemente nas leituras e sugestões para a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Suzani Cassiani de Souza por ter me acompanhado desde o início dessa minha trajetória na educação, e por mais uma vez fazer parte dessa história.

Às secretárias Valdirene e Edinalva pelo apoio nos momentos mais difíceis e complicados nesses mais de dois anos de trabalho.

A todas as minhas "amigas de Campinas" Carla, Fernanda, Ofélia, Vanessa e Viviane, pelas conversas, acadêmicas ou não, e pela amizade que construímos ao longo desses dois anos.

À minha querida amiga Mariana Brasil, pelo carinho, pelos consolos em momentos complicados, pelos "papos furados" tomando um "cafezinho", pela ajuda acadêmica, por tudo. Obrigada guria!

À minha família, meus pais e meu irmão, pelo incentivo, pelo carinho, pelo amor, pela total compreensão sempre.

Ao Flávio, por ser meu porto seguro em momentos tão inseguros, pelo amor, pela amizade, pelo suporte que foi essencial nessa minha "fase de mestranda".

À CAPES pelo apoio na forma de bolsa de mestrado.

SUMÁRIO

RESUMO.....**ix**
ABSTRACT.....**xi**

APRESENTAÇÃO.....**1**

CAPÍTULO 1. ***OS SENTIDOS DA LEITURA NA PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS***.....**7**

CAPÍTULO 2. ***SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS ANALISADOS***.....**19**
2.1. DISCURSOS SOBRE LEITURA NA ESCOLA.....**21**
2.2. CONTEXTO IMEDIATO.....**29**

CAPÍTULO 3. ***OS IMAGINÁRIOS DE LEITURA DOS PROFESSORES***.....**61**
3.1. A LEITURA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....**62**
3.2. FONTES DE LEITURA DOS PROFESSORES.....**73**
3.3. A LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO.....**82**
3.4. MODOS DE LEITURA.....**88**
3.5. RELAÇÕES ENTRE LEITURA E O DISCURSO CIENTÍFICO.....**100**
3.6. RELAÇÕES DISCURSIVAS ENTRE LEITURA E CONTEXTO.....**109**

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**115**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....**123**
ANEXO 1. ***ROTEIRO ENTREVISTA***.....**129**
ANEXO 2. ***ENTREVISTAS TRANSCRITAS***.....**131**
ANEXO 3. ***TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES***.....**159**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra

LEITURA E ENSINO DE CIÊNCIAS/GEOCIÊNCIAS: ALGUMAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO IMAGINÁRIO E DISCURSOS DE PROFESSORES

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Narjara Zimmermann

Partindo do pressuposto de que o professor tem papel fundamental na mediação da leitura pelos estudantes e formação do leitor de ciência, e de que essa mediação se relaciona com o imaginário de leitura de professores, este trabalho teve como objetivo principal compreender alguns aspectos das condições de produção do imaginário de quatro professores de diferentes disciplinas (química, geografia, português e biologia) de uma mesma escola pública sobre leitura na relação com o ensino de ciências/geociências. Pautada em aportes da Análise de Discurso de origem francesa, analisei os sentidos sobre leitura produzidos por esses professores em entrevistas semi-estruturadas, considerando que esses sentidos foram produzidos em determinadas condições de produção que englobam o contexto imediato, os sujeitos e a situação, e o contexto sócio-histórico, ideológico. Por meio das análises foi observado que o imaginário desses professores está relacionado, principalmente, a aspectos pessoais da história de vida e formação inicial e continuada, bem como a aspectos da dinâmica de trabalho e interações nessa escola. Nos discursos dos professores, a leitura adquiriu diferentes papéis, por exemplo, como fonte de informação, como atividades de produção textual e como mediação de práticas que permitissem discussões e interpretações por parte dos alunos, na qual a "voz" do aluno se constitui como parte do processo de construção do conhecimento em sala. Todos os professores apontaram a importância da leitura nas suas disciplinas, utilizando diferentes fontes de leitura, inclusive o texto didático. No entanto, em seus discursos, ocorrem distinções entre a leitura em português e nas outras disciplinas. Esse imaginário parece se relacionar à previsibilidade da leitura de textos científicos, que se estabelece pela relação com a história, pela constituição e legitimação da univocidade do discurso científico. De modo geral, os resultados apontam que os discursos sobre leitura dos professores se relacionam a sentidos encontrados na pesquisa em ensino de ciências e em documentos oficiais, como os PCN. Além disso, discursos que chegam à escola, por meio de dois cursos de formação continuada desenvolvidos por esses professores, também aparecem relacionados com os sentidos produzidos pelos professores. Discutem-se possíveis condições de produção que parecem estar se constituindo no desenvolvimento de um projeto colaborativo entre universidade e esta escola, por conta, principalmente, das especificidades da natureza do conhecimento geocientífico e do próprio projeto em desenvolvimento.

Palavras-chave: leitura, discurso, condições de produção, formação continuada, ensino de ciências; geociências- estudo e ensino.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra

READING AND SCIENCE/GEOSCIENCE TEACHING: SOME PRODUCTION CONDITIONS OF IMAGINARY AND DISCOURSE OF TEACHERS

ABSTRACT

M.Sc. Dissertation
Narjara Zimmermann

Supposing that teachers play a fundamental role on mediation of students reading practice and on their development as science readers, and assuming that this mediation is related to the teachers imaginary about reading, the present work had as main objective to understand some aspects of the production conditions of this imaginary by analyzing four teachers (from different subject-matters - chemistry, geography, portuguese and biology - in a public school) discourses about reading and its relationship with science/geosciences teaching. Based on French Discourse Analysis, I analyzed reading significations produced by these teachers through semi-structured interviews, considering that these significations were produced in certain production conditions that embody an immediate context, the subjects and the situations, and the social-historic and ideological context. Through the analysis, I observed that these teachers imaginary is related, essentially, to personal aspects of their life histories plus initial and continued formation, as well as aspects of the work and interaction dynamics at the already mentioned school. On the teachers discourses, reading has acquired different roles, such as, for example: information source; text production activities; mediation of practices that aloud students' discussions and interpretations, in which student's "voices" become part of the process of knowledge construction in the classes. All teachers refer to reading as important in their subject-matters, and they use different reading sources, including didactic manuals. Nevertheless, we have identified in their discourses some distinctions between the reading practices in the context of portuguese classes and the other subject-matters: this imaginary seems to be related to the predictability of scientific text reading, established through the historic relation of the construction and legitimacy of univocal scientific discourses. In general, the results show that the teachers' discourses about reading are related to significations presented at discourses produced on science teaching area of research and in official documents, such as the PCN. Moreover, some discourses that have reached this school, through two courses of continued formation followed by these teachers, appear to be related with the significations produced by the teachers. Finally, I discuss possible production conditions that appear to be constructed along with the development of a collaborative project between university and the school, due, specially, to the specificity of the nature of geosciences knowledge and the proper project itself.

Keywords: reading, discourse, production conditions, continued education, science teaching; geoscience- study and teaching.

APRESENTAÇÃO

No âmbito da pesquisa em ensino de ciências, questões sobre leitura, uso e funcionamento de textos têm sido foco de muitos trabalhos nos quais a leitura adquire diferentes sentidos, associados a diferentes concepções de linguagem, de ensino e de ciência. Entre essas questões alguns autores propõem a leitura na perspectiva da formação de sujeitos-leitores, visando à criação de hábitos de leitura e, para tal, valorizando a polissemia, ao propiciar uma relação mais estreita e, portanto, mais diversificada entre os diferentes sujeitos, com suas diferentes histórias de leitura e de vida, e os textos (ALMEIDA e RICON, 1993; ZANETIC, 1997; SILVA e ALMEIDA, 1998; SOUZA, 2000; SILVA, 2004). Estes autores, além de sugerirem o uso de textos alternativos ao livro didático (textos de divulgação científica, originais de cientistas e textos literários) em sala da aula, enfocam a leitura como uma prática cultural, na perspectiva da possibilidade de ser estendida para além dos portões da escola e do período da vida escolar.

Essas e outras pesquisas têm apontado também o papel fundamental do professor na mediação da leitura pelos estudantes. Se essas pesquisas têm apontado indícios de representações, concepções e imaginário de leitura de professores como parte das condições de produção de leituras que ocorrem em sala de aula, são poucos ainda os trabalhos que se detêm mais especificamente sobre esse imaginário de leitura dos professores, analisando como ele se constitui e, principalmente, sobre as relações desse imaginário com seu contexto efetivo de trabalho escolar. É nessa direção que pretendi contribuir com esta pesquisa.

Para tanto, como referencial teórico-metodológico baseei-me em leituras sobre a Análise de Discurso (AD) iniciada por Michael Pêcheux na década de 1960 na França, e divulgada e desenvolvida no Brasil por Eni. P. Orlandi, segundo a qual

> a análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2003, p. 15)

A AD não estaciona na interpretação, busca-se trabalhar seus limites e mecanismos, procurando saber como as interpretações funcionam. Esse referencial visa compreender como um objeto simbólico (textos escritos, imagéticos, orais...) produz sentido, explicitando como o texto encaminha seus gestos de interpretação (ORLANDI, 2003). Para tal, a AD pressupõe a linguagem como produto do trabalho social e histórico do homem, por meio de um processo social-verbal, colocando em xeque a opacidade da língua, a transparência da linguagem.

Nessa perspectiva, a linguagem não tem apenas um caráter informativo, restrito a uma função de comunicação e transmissão de informações, já que passa a ser considerada como mediação, "ação que modifica, que transforma" (ORLANDI, 1987, p. 25), por meio de um processo histórico-social de produção de sentidos. A AD se apóia na reflexão que se produz entre o sujeito e o sentido, uma vez que ao significar o sujeito se significa, num processo histórico-social-ideológico.

Ideológico porque

> o sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa (...) a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa. A conjunção língua/história também só pode se dar pelo funcionamento da ideologia. (idem, p.95-96)

É pelo mecanismo ideológico, por meio do apagamento da interpretação, que os sentidos aparecem naturalizados, imutáveis. Pela ideologia "naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência" (ORLANDI, 2003, p. 46).

Sendo assim, "a ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários" (ORLANDI, 1994, p. 57).

Por meio desses efeitos imaginários, a relação entre a linguagem e o mundo funciona como se fosse direta.

> Ou como diz Sercovich (1977), a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. (...) As palavras se apresentam com sua transparência que poderíamos atrevessar para atingir seus "conteúdos". É essa transparência que a Análise de Discurso põe em causa ao considerar o imaginário como produtor desse efeito e restituir, como

> diz M. Pêcheux (1984), a opacidade do texto ao olhar leitor. O que se propõe é trabalhar então a ilusão do sujeito como origem e a da transparência da linguagem com seus sentidos já-lá. (idem, p. 57-58)

Com base nessa compreensão da Análise de Discurso sobre a noção de imaginário, buscou-se neste trabalho analisar os discursos sobre leitura produzidos por quatro professores durante entrevistas semi-estruturadas. Entretanto, esses discursos sobre leitura não se constituem independentemente do contexto, eles estão relacionados com condições de produção específicas, eles retomam, atualizam, deslocam outros dizeres. Entender este contexto em que esses discursos se produzem, ou melhor, compreender alguns aspectos das condições de produção desse(s) imaginário(s) foi o objetivo principal deste trabalho.

E para tal, procurei me aproximar de uma escola em que a minha convivência, a minha integração a este contexto escolar específico, pudesse me propiciar subsídios para entender a relação das condições de produção da leitura com o imaginário de leitura dos professores. Desta forma, desde setembro de 2006 participei das reuniões semanais (os chamados HTPCs, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) de uma escola de rede estadual de São Paulo, localizada num bairro próximo à região central de Campinas. Durante essas reuniões, todos os professores se encontravam no mesmo horário para discutirem as mais diversas questões pedagógicas (indisciplina, avaliação, conselho, planejamento, cursos...), mostrando-se um momento de discussões e conversas, no qual a questão da leitura estava presente.

Desde o começo da interação com a escola, percebi que diversos discursos estão chegando à escola e os considerei serem parte importante das condições de produção do imaginário de leitura daqueles professores. E de forma geral, as escolas parecem estar se relacionando hoje com uma série de discursos e práticas sobre leitura que não se restringem à disciplina de língua portuguesa.

Já há alguns anos diversos veículos de comunicação de massa, como jornais e revistas, vêm desenvolvendo projetos de "formação de leitores".

Nesta perspectiva também, outros discursos que abordam a questão da leitura, como a própria pesquisa em ensino de ciências e os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), parecem contribuir, direta ou indiretamente, na produção de sentidos sobre leitura e uso de textos nas disciplinas de ciências (SILVA *et al.,* 2006) que estão chegando à escola, e que também não devem ser desconsiderados como aspectos integrantes destas condições de produção do imaginário desses professores nessa escola.

Além disso, há alguns anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) tem oferecido diversos cursos para professores de diferentes disciplinas, incluindo professores de ciências, que tematizam as práticas de leituras e uso de textos nas escolas. No ano de 1998, por exemplo, o curso das professoras Angela Kleiman e Silvia Moraes (KLEIMAN e MORAES, 1999) foi oferecido para professores da rede pública, no qual questões sobre leitura de textos informativos e de divulgação científica foram propostas como estratégias interdisciplinares de ensino, englobando professores de todas as áreas. Também, o projeto "Teia do saber", nas suas últimas versões (2006 e 2007), incluiu, em suas várias opções, o curso "Ler para aprender"[1], também destinado a professores de todas as disciplinas, incluindo as de ciências naturais. E, mais recentemente, no ano de 2008, todas as escolas da rede pública estadual, em todas as disciplinas, realizaram em suas aulas atividades de leitura, atividades que se pautaram na nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo[2].

Ao considerar o caso específico da escola em que realizei a pesquisa, no ano de 2006, os cursos *Ensino Médio em Rede* (EMR)[3] e *Práticas de Leitura e Escrita* (PLE)[4] estavam em desenvolvimento e, em ambos os cursos, a questão da leitura teve papel de destaque, envolvendo diferentes disciplinas, inclusive as de ciências.

Além disso, outra especificidade que me permitiu a entrada nessa escola se deve ao fato de que alguns professores também estavam envolvidos em um projeto Fapesp-Ensino Público, o projeto "Anhumas nas Escolas", no qual conhecimentos geocientíficos, bem como questões sobre concepções de educação e de ciência, estão sendo trabalhados desde 2007 com professores das mais diferentes áreas.

De fato, há várias situações, como a existência desses cursos com os quais a escola se relaciona, que supus fazer parte da constituição das significações produzidas pelos professores sobre leitura e que caberiam serem levadas em consideração. E essa relação com os cursos ocorre nas diferentes disciplinas escolares. Dessa forma, tanto professores de ciências passam a ter contato explícito com discursos e práticas de leitura, quanto os professores de português passam a trabalhar com textos que remetem ao discurso científico e tecnológico.

---

[1] Programa disponível pelo *link*: http://www.saoluis.br:8080/teiadosaber/downloads/projeto_basico_nova_versao.pdf
[2] Proposta disponível no s*ite:* www.saopaulofazescola.sp.gov.br
[3] Informações do curso disponíveis pelo *link:* http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=8&SECAO_ID=67
[4] Informações do curso disponíveis pelo *link*: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=12&SECAO_ID=188

Mas não são apenas estes os discursos que chegam à escola e que parecem contribuir na constituição dos imaginários e das práticas de leitura desses professores, cada professor tem uma história própria, caminhos, interações e formações diferentes que poderiam interferir em sua prática escolar, em suas relações com os textos. Por isso, busquei, por meio de entrevistas, entender as especificidades dos professores sujeitos desta pesquisa, uma vez que ao falar dos professores sobre leitura suponho que seu discurso esteja relacionado com outros dizeres que falam/significam sobre a leitura na escola, são condições específicas presentes no seu contexto de trabalho e/ou ligadas à sua trajetória de vida.

Diante deste panorama traçado, esta pesquisa teve como objetivo principal compreender alguns aspectos das condições de produção do imaginário sobre leitura na relação com o ensino de ciências de professores de uma escola pública da rede estadual de Campinas, São Paulo.

E dentre os objetivos específicos deste trabalho de pesquisa estão:

- compreender como a formação (inicial e continuada) desses professores se relaciona com a constituição de seus imaginários sobre leitura;
- identificar alguns possíveis modos de leituras realizados nas suas práticas escolares;
- verificar se há diferenças nos discursos sobre leitura entre os professores, considerado que as análises foram pautadas nas entrevistas de professores de diferentes disciplinas: química, geografia, português e biologia.

Apresento, a seguir, cada capítulo que compõe a estrutura da minha dissertação.

No primeiro capítulo, busquei em trabalhos de pesquisa na área de ensino de ciências alguns sentidos sobre a leitura presentes nesses artigos. Por meio desse capítulo, mostro que na própria pesquisa a leitura adquire muitos sentidos e diferentes perspectivas de funcionamentos. De forma geral, aponto a leitura vista como um processo de produção de sentidos, de mediação, no qual a linguagem não é vista como transparente, ela é histórica/social/ideológica. Nesses trabalhos, os autores consideram como parte dos objetivos do ensino de ciências a formação de sujeitos-leitores. A leitura em alguns trabalhos teve como objetivos a busca de informação contida no texto. No entanto, essa preocupação com os conteúdos científicos apresenta uma abordagem mais cultural, com enfoque para textos de divulgação científica. Ainda há outro sentido presente nas pesquisas apresentado nessa seção que problematiza as dificuldades de compreensão dos textos científicos, enfatizando estratégias de leitura.

Já no segundo capítulo, caracterizei algumas possíveis condições de produção relacionadas com a leitura na escola. Para isso, busquei alguns exemplos de cursos, projetos, documentos que abordam a leitura no ensino de ciências nas escolas num contexto mais amplo. Na continuação desse capítulo, no que se refere às condições de produção imediatas, descrevi os procedimentos metodológicos utilizados na minha pesquisa, como a trajetória de aproximação com a escola e a sua caracterização, a descrição dos cursos de formação desenvolvidos no período de observação e as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os quatro professores escolhidos, ressaltando seus processos de construção e encaminhamento.

No terceiro capítulo, apresento as análises das entrevistas. Neste capítulo, analisei, auxiliadas por leituras em Análise de Discurso, os discursos de quatro professores produzidos ao longo das entrevistas semi-estruturadas, relacionando às suas possíveis condições de produção. As análises foram organizadas ao longo desses seis tópicos: a leitura na formação dos professores; fontes de leitura dos professores; a leitura e o livro didático; modos de leitura; relação entre leitura e o discurso científico; relações discursivas entre leitura e contexto.

CAPÍTULO 1. *OS SENTIDOS DA LEITURA NA PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS*

Entre as várias instituições e contextos que têm produzido sentidos sobre a leitura na sua relação com o ensino de ciências estão as pesquisas em ensino de ciências, contribuindo direta ou indiretamente para a diversidade de objetivos e funcionamentos que a leitura pode adquirir na sala de aula e sentidos que os professores possam produzir sobre essa relação.

Para tal, realizei um levantamento bibliográfico de trabalhos selecionados a partir de revistas brasileiras do ensino de ciências: Investigações em Ensino de Ciências, Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Ciência & Educação, Ciência & Ensino, Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Revista Brasileira de Ensino de Física, Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências. Busquei, também, trabalhos que abordavam a leitura em duas revistas espanholas: Enseñanza de las Ciencias e Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.

Além dessas revistas, outros trabalhos foram selecionados a partir de edições especiais sobre leitura na relação com o ensino de ciências lançadas por meio de livros ou revistas: Cadernos Cedes 41: Ensino da Ciência, Leitura e Literatura (1997), Coleção Leituras no Brasil: Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência (1998), Textos de Palestras e Sessões Temáticas: III Encontro Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência (2000), Analogias, Leituras e Modelos no Ensino de Ciências: a sala de aula em estudo (2006). Alguns artigos, ainda, foram selecionados de eventos da área do ensino de ciências, como do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, do Simpósio Nacional de Ensino de Física e do Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física.

Assim como nos discursos dos professores, dos cursos sobre leitura e dos documentos oficiais, a leitura também na pesquisa em ensino de ciências adquire e aponta muitos sentidos.

Um dos aspectos gerais e importantes que mostram esse levantamento diz respeito ao número bastante crescente de trabalhos que analisam e abordam a utilização da leitura no ensino de ciências. Muitos desses trabalhos abordam preocupações quanto ao papel das disciplinas de ciências na formação do sujeito-leitor, do hábito de leitura que muitas vezes atribuímos apenas às aulas de português.

A partir desse levantamento foram verificadas diferentes propostas de abordagem e funcionamento da leitura no ensino de ciências, segundo essas pesquisas. De modo geral, dentre

essas diferentes possibilidades de funcionamento da leitura no ensino de ciências levantadas, destaco: promover a aprendizagem, contextualização e atualização de conteúdos (MARTINS *et al.,* 2004; SALÉM e KAWAMURA, 1996), "motivar" os alunos em sala de aula (ALMEIDA e RICON, 1993; MARTINS *et al.,* 2004), promover hábitos de leitura dentro e fora da sala de aula na formação do sujeito-leitor (ALMEIDA e RICON, 1993; RICON e ALMEIDA, 1991; SILVA, 2004; SOUZA e ALMEIDA, 2001; ZANETIC, 1997; 1998), propiciar uma visão mais crítica pelo aluno, inserir tópicos sobre história, epistemologia e filosofia da ciência nos diferentes níveis de ensino (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA *et al*., 2001; SOUZA e ALMEIDA, 2001; ZANON *et al.,* 2007), aproximar e introduzir o aluno nos discursos e linguagens científicas (ALMEIDA, 1998; RICON e ALMEIDA, 1991; SANTOS e QUEIROZ, 2007), proporcionar uma relação mais dialógica em sala de aula, deslocando o discurso pedagógico de um funcionamento autoritário para um funcionamento polêmico (MARTINS *et al.,* 2004; SILVA e ALMEIDA, 1998; SILVA e ALMEIDA, 2005).

Mas é importante enfatizar que esses diferentes sentidos atribuídos à leitura no ensino de ciências presentes nos artigos refletem os diferentes objetivos que os autores pretendem alcançar ao introduzir e desenvolver a leitura em sala de aula, que por sua vez estão intimamente ligados às concepções de ciências, de educação, de ensino de ciências, de linguagem. Essa questão é abordada no artigo de Ricon e Almeida (1991) quando os autores afirmam que "é preciso mais do que uma discussão sobre o funcionamento de textos. São as concepções de linguagem, ensino e ciência que estão em jogo"(p.15).

Por meio desse levantamento, um dos possíveis sentidos de leitura que pude identificar nos trabalhos selecionados diz respeito à prática da leitura em sala de aula como possibilidade de aprendizagem de conhecimentos científicos. Como exemplos de trabalhos que abordam a leitura nessa perspectiva, podemos citar: Jorge *et al.* (2006), Macías *et al.* (1999), Márquez e Prat (2005), Maturano *et al.* (2002; 2003; 2006); Nigro e Trivelato (2005); Pandiella *et al.* (2004); Portolés *et al.* (1993); Soliveres *et al.* (2007); Stipcich e Massa (1999). Nesses estudos os autores questionam, principalmente, a compreensão de textos em aulas de ciências numa perspectiva mais instrumental, relacionando a compreensão dos textos pelos alunos com as próprias características do texto científicos e/ou às estratégias de mediação do professor ao desenvolverem atividades de leitura. Esses trabalhos partem da dificuldade dos alunos em encontrar as idéias principais do texto, como observamos em alguns trechos desses artigos:

> Finalmente se apresentam situações em sala de aula que, a partir da interação dos alunos com a professora ou professor, se reflete sobre o processo de leitura, **sobre a dificuldade de se encontrar a idéia principal nas leituras,** sobre a construção do conhecimento científico a partir de documentos multimodais. (MÁRQUEZ e PRAT, 2005, p. 431)

> Entre **as estratégias** que se consideram importantes na construção do significado global e da compreensão de um texto, **a idéia principal ocupa um lugar destacado**. Cada vez que um sujeito lê um texto é primordial que ele reconheça o que é relevantemente principal. Isto permitirá evitar uma sobrecarga de informações e a perda do significado global. (SOLIVERES *et al.,* 2007, p. 577)

> Este trabalho consiste em desenvolver e aplicar um **instrumento para avaliar as estratégias** que os alunos utilizam no controle da compreensão quando lêem um texto científico curto (MATURANO *et al.,* 2003, p. 1) (...) Supomos que a detecção do problema por parte dos estudantes requeria a aplicação de um a vários critérios de controle da compreensão proposta por Baker (1994). Aplicamos em ambas amostras provas escritas. Uma prova incluía a **redação da idéia principal do texto lido** e a qualificação da sua própria compreensão. (idem, p. 4)[5]

Assim, a partir desses três trechos verificamos alguns sentidos que a leitura adquire nesses artigos. Ao propor essa prática de leitura, esses pesquisadores pressupõem que no texto haja uma idéia principal, o texto traria um sentido que os alunos teriam que buscar. Essa forma de abordar a leitura apresentada nesses trabalhos, como contendo um sentido, se relacionaria às características do próprio texto científico, na busca dos sentidos que se aproximam do discurso científico. Dessa forma, parece haver uma relação entre o tipo de discurso e o modo de ler, o texto científico traria essa associação de leituras parafrásticas, buscando um sentido único para o texto (ANDRADE e MARTINS, 2006).

Ainda outras possibilidades de funcionamentos da leitura podem ser verificadas em alguns desses artigos, como no trabalho de Portolés *et al.* (1993). Nesse artigo, os autores também trabalham nessa perspectiva da busca pela idéia principal como estratégia de compreensão do texto. Entretanto, essa compreensão parte da interação dessas informações presentes no texto com o conhecimento prévio dos alunos. Essa idéia é argumentada no texto, como mostra a seguinte passagem: "nosso maior interesse se localiza na influência das características que as variáveis textuais têm sobre **distintos tipos de leitores** na **retenção e compreensão da informação textual**" (idem, p. 204).

No trabalho de Jorge *et al.* (2006), essa forma de desenvolver a leitura partindo de idéias centrais que se pretende que sejam buscadas ao trabalhar com textos científicos é deslocada em

[5] Tradução minha

alguns aspectos. Esse deslocamento pôde ser observado quando os autores ao trabalhar com estratégias de compreensão de textos científicos promovem diferentes perguntas relacionadas com esses textos. Nessa estratégia de leitura, o controle sobre um sentido único fica bastante inviabilizado, permitindo que outras relações e outros sentidos possam ser atribuídos nessa leitura. Essas outras relações parecem ser permitidas quando observamos os objetivos desse trabalho: "ajudar o aluno a conhecer as estratégias que favorecem o **desenvolvimento de sua capacidade de argumentação**, de relação entre conceitos e aplicações de um modelo de situações cotidianas" (idem, p. 291). E como exemplo das diferentes perguntas propostas nesse artigo, podemos citar: "Que diz o texto? Que informações no texto necessito saber para entendê-lo? Quais são as idéias mais importantes? Que idéias novas traz o texto e que não sabia? Estas idéias podem ser úteis para interpretar outros fenômenos?" (p. 292).

Quando observamos outros trabalhos que abordam a leitura, verificamos que outras questões referentes ao texto e outras relações desses textos com sujeitos (alunos, professores...) são observadas ou enfatizadas, ou seja, nesses trabalhos, a informação, ou o sentido "do texto", continua a ser um dos objetivos da leitura, no entanto, os sentidos sobre a leitura não se fecham unicamente em questões relacionadas com a compreensão do texto, na busca de um sentido único.

A possibilidade do uso da divulgação científica parece ter tido um papel importantíssimo para a crescente inserção e valorização da leitura no ensino de ciências. E, com certeza, a utilização destes textos vem contribuindo para mudanças na utilização da leitura dentro da sala de aula, e com ela a inclusão de diversas propostas, preocupações, críticas e alternativas para o ensino de ciências.

A ciência está cada vez mais dentro das casas das pessoas. As pessoas estão tendo cada vez mais acesso às informações sobre os conhecimentos científicos e suas "descobertas". Independentemente de concordar ou não sobre qual ciência está sendo veiculada pelos meios midiáticos, a questão é que eles trazem a ciência para o mundo, aproximando e estreitando a relação desta com a sociedade, com a cultura. Dessa forma, o crescimento intensificado desses meios e a sua grande penetração parecem traduzir ou produzir uma necessidade do cidadão contemporâneo. A ciência "vendida" desse modo é atraente, curiosa, instigante, como apontam Silva e Kawamura (2001). A escola hoje já não é mais o lugar exclusivo para aprender ciências. A escola, a sala de ciências, perdeu sua exclusividade.

A utilização desses materiais que “estão fora da escola” passou a ser uma alternativa para levar esta ciência interessante e atual para as aulas. Essa “pressão” que a mídia, a divulgação científica e o jornalismo científico fizeram com as aulas de ciências ou as aulas nas quais a ciência é abordada (uma vez que acredito que o conhecimento científico não perpassa somente as aulas de ciências) parece ter acelerado e aumentado o interesse pelas questões referentes à leitura, tendência essa observada entre os trabalhos de pesquisa no ensino de ciências.

No primeiro momento, a leitura desses textos de divulgação pode não ter sido objeto de estudo e de interesse, tendo o foco principal a informação e a possibilidade de atualização de conteúdos científicos. No entanto, questões referentes à formação de leitores em aulas de ciências também apareceram como objetivos do ensino de ciências, uma vez que ela passou a ser trabalhada, passou a ser necessária no momento que essa prática foi inserida no cotidiano dessas aulas. Essa questão não se refere somente aos textos de divulgação científica, a leitura nesse sentido também pode estar relacionada, por exemplo, com os próprios textos didáticos e textos de originais de cientistas (ALMEIDA, 2004; SOUZA e ALMEIDA, 2001). Dessa forma, o aluno precisa ler, ele precisa da leitura para se trabalhar esses textos. Estes textos não são os mesmos do livro didático, apresentando outras informações e outras formas textuais de estruturar os conhecimentos científicos, podendo possibilitar (ou potencializar), como apontam alguns autores, o deslocamento da relação do professor e do aluno em sala de aula (SILVA e ALMEIDA, 1998; 2005).

Como já mencionei, muitos trabalhos têm se preocupado com a questão da divulgação científica, utilizando a leitura desses textos como uma metodologia interessante para a aprendizagem dos conteúdos científicos. Estes trabalhos têm na leitura a possibilidade de apreensão de conteúdos outros, além daqueles tradicionais do ensino de ciências. Diversos autores também relacionam a leitura desses textos com outras questões, outras funções que podem ser alcançadas quando da utilização destes. Entre essas funções podemos citar o aspecto motivador que estes textos de caráter científico podem gerar quando trabalhados na sala de aula, apresentando situações interessantes, polêmicas, próximas do cotidiano dos estudantes (MELO e HOSOUME, 2003). Além disso, esses autores ainda apontam para a possibilidade desses textos, com enfoque para textos jornalísticos, serem utilizados como material de atualização de conteúdos para os professores e para os alunos, inserindo conteúdos que normalmente não são

abordados em sala de aula e/ou que não estiveram presentes na formação inicial desses professores.

> Uma das maneiras de concretizar o objetivo **de proporcionar uma aprendizagem realmente significativa é levar a realidade para a escola**, o que pode ser facilitado por meio **da utilização do jornal na sala de aula,** uma vez que ele nos dá importante contribuição na medida que traduz, para o grande público, **as descobertas e avanços científicos, mostrando utilizações cotidianas dos conceitos da Ciência,** lançando, muitas vezes, **um olhar crítico sobre o papel da Ciência em nossa sociedade**, além de ser um **veículo de divulgação e informação** de fácil acesso pelos estudantes em geral. (idem, p. 988)

Apesar de Melo e Hosoume (2003) abordarem a utilização da leitura em sala numa perspectiva mais próxima da apreensão de conteúdos, como já apontado por Silva e Almeida (1999) em sua análise num trabalho de revisão sobre o funcionamento de textos no ensino de física, esta parece estar voltada para questões mais abrangentes e culturais do que as que são normalmente apresentadas na escola, mais especificamente no currículo tradicionalmente trabalhado no ensino de ciências, normalmente pautado em conteúdos fragmentados e em aspectos dogmáticos do produto do conhecimento científico, com poucas relações e referências aos processos de produção desse conhecimento.

Como exemplo de outros estudos que propõem metodologias e atividades nas quais através da utilização (da leitura) de textos de divulgação científica (aqui incluo também o jornalismo científico) são abordados diferentes temas científicos, temos os trabalhos de Gouvêa (1997); Gabana *et al.* (2003); Terrazzan (2000); Terrazzan e Gabana (2003); Silva e Kawamura (2001).

Ainda podemos citar dois trabalhos que relatam situações concretas de utilização desses textos em sala de aula para fins didáticos, como o artigo de Martins *et al.* (2004) e o de Silva e Almeida (2005). No primeiro caso, foi utilizado um texto de divulgação científica tendo como tema a "Clonagem" em aulas de biologia. Essa interação se deu em uma aula com o objetivo de analisar as reelaborações discursivas realizadas pela professora, o foco foi a professora e não os alunos. E com base nesse processo as autoras apontaram que

> textos de divulgação podem funcionar como elementos **motivadores** ou **estruturadores da aula**; **organizadores de explicações**, **desencadeadores de debate**; contextos para a **aquisição de novas práticas de leitura**, estabelecendo **relações com o cotidiano** dos alunos, **ampliando seu universo discursivo**, e permitindo ressaltar aspectos **da natureza da prática científica.** (ibdem, p. 1)

Já no trabalho dos autores Silva e Almeida (2005) são discutidos aspectos do funcionamento de textos de divulgação científica em sala de aula tendo como foco a relação entre textos, professores e alunos, por meio de leituras desses textos e produção de perguntas pelos alunos. A leitura nesse artigo aconteceu ao longo de uma unidade de ensino estruturada pelos autores e que envolveu vários encontros. E um dos objetivos apontados pelos autores na realização dessa prática foi o de "analisar se e como houve **deslocamentos no funcionamento do discurso pedagógico autoritário pela introdução de textos de divulgação científica** em aulas de Física no ensino médio", ou seja, a leitura teria como uns dos seus objetivos o deslocamento das condições mais ou menos típicas de produção da própria leitura e do discurso pedagógico em aulas de Física, nas quais os alunos não teriam "voz".

Além desses estudos voltados para propostas e situações reais de ensino na relação com a leitura, alguns autores têm como foco de suas pesquisas a análise desses artigos/textos de divulgação científica, como os trabalhos de Aires *et al.* (2003); Miranda (2005); Ferrari *et al.* (2005); Salém e Kawamura (1996).

Especificamente no trabalho de Salém e Kawamura (1996), as autoras analisaram diferentes textos de divulgação científica a partir de dez categorias já presentes num banco de dados e compararam estes com os dados já analisados de livros didáticos. Nessas análises, as autoras levantam as dificuldades que podem existir quando da utilização desses textos de divulgação caso não sejam realizadas algumas adaptações e/ou modificações das relações estabelecidas em sala de aula com esses textos. Como aponta este trecho escrito pelas mesmas autoras:

> O que podemos extrair dessa primeira análise dos textos de divulgação é que eles subentendem uma **concepção de 'saber' ou 'aprender' diferente daquela predominante nos textos didáticos** (...) Mas mais do que isso nos levam a repensar o significado e a natureza do saber e do aprender. Reforçam a necessidade de se reconceber a escola e o ensino. (idem, p. 588)

Ao reconceber o ensino como parte integrante de nossa sociedade, que se relaciona com esses outros textos, já estamos pensando ou repensando o contexto escolar. E é nisso que a introdução do texto de divulgação científica pode ter auxiliado/beneficiado (ou pode auxiliar/beneficiar) o ensino de ciências e das ciências. Nessa perspectiva, Silva e Almeida (1998) colocam que

> a qualidade da relação de cada indivíduo com o discurso científico em nossa sociedade depende da qualidade do ensino de disciplinas cujo conteúdo se constitui nesse discurso (...) A escola interfere no modo como o sujeito se vê diante do conhecimento científico: **como leitor, como usuário, como produtor, como cidadão**. A continuidade da inserção entre o sujeito e os conhecimentos relacionados à física e a possibilidade de níveis crescentes nessa interação estão relacionadas à maneira como se dá a interação escolar. (p. 132)

Dessa forma, o ensino de ciências teria sua função também como formador de sujeitos-leitores, sujeitos-leitores da ciência. Na perspectiva desses autores, verificamos a existência de outros trabalhos sobre leitura na área de ciências que têm demonstrado uma preocupação mais explícita quanto à formação de sujeitos-leitores.

Essa preocupação vem de encontro com algumas formas como a escola vem tratando a leitura e o ensino de ciências, nas quais predominam a reprodução e memorização de conceitos e conteúdos presentes no livro didático.

Segundo Souza (1999):

> O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (idem, p. 27)

Dessa forma, essa legitimação do livro didático como um lugar de saber pronto, completo e inquestionável, utilizado muitas vezes como única fonte de referência, poderia fazer com que se "apaguem" e se desconsiderem outras formas de compreensão e interpretação dos conteúdos escolares. Nas aulas de ciências, as concepções e conceitos científicos, trazidos tão fortemente sacramentados nos livros didáticos, são pautados nos sentidos presentes no discurso científico legitimado. Assim, esses sentidos, sendo vistos como verdades únicas, acabam silenciando outros sentidos possíveis (SOUZA e ALMEIDA, 2001).

Mesmo que, como apontado por Silva *et al.* (2006), "no discurso da academia (...) temos valorizado o uso de textos alternativos ao livro didático" (p. 356), para que a leitura tenha esse papel de formação de leitores são necessárias mudanças que extrapolem a simples troca do gênero textual utilizado em sala. São necessárias, então, mudanças "nas formas de interação professor-aluno e nas relações dos alunos e dos professores com os textos" (idem, p. 135), ou seja, modificações nas condições de produção da leitura do aluno, do professor e da escola.

Ao ter como pressupostos uma leitura que considera a polissemia (múltiplos sentidos), e não somente a paráfrase ou simulação da leitura (sentido único) (ALMEIDA e RICON, 1993), ou seja, uma leitura que permita que os alunos e os professores produzam sentidos diferentes, diferentes daqueles já sedimentados, outras interpretações são necessárias. Com isso, possibilita-se um trabalho com a interdiscursividade (a memória discursiva), propiciando que se trabalhem as próprias condições de produção de sentidos dos alunos. E, se assim for, estamos instaurando um processo efetivo de leitura em sala de aula. Nesse processo, a memória, as histórias de leitura, o prazer, a fruição, a individualidade são permitidos.

A leitura pensada nessa perspectiva discursiva, pautada na noção de leitura de Orlandi (1988), vem sendo trabalhada em muitas pesquisas (RICON e ALMEIDA, 1991; ALMEIDA e RICON, 1993; SILVA e ALMEIDA, 1998; SOUZA e ALMEIDA, 2001; ALMEIDA, 2004; ANDRADE e MARTINS, 2006; SOUZA e NASCIMENTO, 2006; SANTOS e QUEIROZ, 2007; ZANON *et al.,* 2007). De acordo com Orlandi (1988) essa noção de leitura pressupõe:

> a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
> b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
> c) o de que o sujeito-leitor tem suas especialidades e suas histórias;
> d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
> e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
> f) finalmente e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (p. 8)

Esses sentidos sobre a leitura, na relação com a formação de sujeitos-leitores no ensino de ciências, já foram abordados nos trabalhos de Ricon e Almeida (1991) e Almeida e Ricon (1993). Nestes trabalhos, os autores propõem a utilização de textos alternativos ao livro didático (textos de divulgação científica e textos literários) em sala da aula como uma prática cultural, uma prática que deve ser pensada para além dos portões da escola, contribuindo para a formação de leitores críticos, conscientes, interessados e motivados no ensino de ciências. Também nestes trabalhos a divulgação científica teve um papel importante, por possibilitar sentidos sobre ciência diferentes daqueles presentes no livro didático. Mas além dos textos de divulgação, são pensados outros textos alternativos que para estes autores também são interessantes por apresentarem uma

linguagem mais simples e conteúdos atuais, possibilitando a abordagem de aspectos sobre história da ciência, sobre a produção do conhecimento científico entre outros.

Dessa forma,

> a escola deve **privilegiar interações de natureza cultural** descartando aqueles que tratam cultura como objeto a ser consumido. E, por pensarmos na construção constante e gradual do conhecimento, num processo social que envolve todo um modo de vida, enfatizamos a importância de práticas que, além de facilitarem a incorporação do saber científico, **podem contribuir para a formação de hábitos e atitudes que permanecerão mesmo após o abandono da escola**. A leitura certamente tem lugar de destaque nessas práticas. (idem, 1993, p.8)

Já nos trabalhos de Zanetic (1997; 1998; 2006), a leitura aparece numa abordagem da física como cultura. O autor propõe a integração de literatura e física, através da utilização de obras literárias e de cunho literário, escritas por cientista, e de músicas. Nesses trabalhos ainda, Zanetic ressalta as diferenças de motivações e interesses entre os alunos sobre os conteúdos de física, justificando, assim, a utilização dessas obras como uma possível solução.

> O ensaio ressalta a **importância da física na construção de um diálogo inteligente com o mundo**. Essa física deve contemplar conteúdos históricos e filosóficos mediados pela literatura. Além de permitir uma forma alternativa de ensino, a ponte entre física e literatura **pode contribuir para amenizar a crise de leitura** na contemporaneidade, cuja a solução não pode ficar restrita **aos professores de português.** (idem, 2006, p. 39)

Muitas pesquisas vêm se preocupando com a mudança nas condições de produção da leitura no ensino de ciências na escola, ou seja, na mudança de interação professor-aluno-texto. Alguns estudos têm enfocado o ensino fundamental como o trabalho de Souza e Almeida (2001), em que as autoras utilizaram textos de originais de cientista que abordam o assunto fotossíntese. Nesse estudo, a identificação dos alunos com as idéias dos textos, bem como a mudança na forma como a leitura era cobrada, permitiu que os alunos deslocassem seus sentidos próximos aos dos próprios cientistas, ou seja, dos discursos científicos presentes em diferentes épocas. Desse modo, a questão da incompletude da ciência foi um ponto de destaque nessa pesquisa, já que eram exploradas diferentes visões sobre fotossíntese ao longo da história, algumas que divergiam e se contradiziam.

Em outros trabalhos têm se pensado a mudança de condições de produção na leitura no ensino médio, através da utilização de textos de divulgação científica, como por exemplo, nesses dois artigos realizados no âmbito do ensino de física por Silva e Almeida (1998) e Silva e Almeida (2005). No primeiro trabalho, os autores compararam três situações diferentes de leitura,

a primeira sem interferência nas práticas escolares do professor, enquanto nas outras duas foram propostas atividades utilizando textos de divulgação. Ao analisarem as três situações, eles constataram que quando o contexto mudou, as relações e representações também se modificaram. Desse modo, houve um deslocamento nas relações entre professores e alunos. Verificamos, assim, que, ao propor uma atividade em sala, é importante entender que os sujeitos, alunos e professores, apresentam representações e expectativas relacionadas ao ensino e à leitura que limitam dizeres e ações na dinâmica de uma sala de aula (SILVA e ALMEIDA, 1998). Já no segundo texto, por meio da utilização de textos de divulgação científica e da mudança das condições de produção dessa leitura, como já comentado anteriormente, verificou-se que o discurso pedagógico que normalmente tende a ser autoritário (os alunos não têm "voz" e os sentidos diferentes daquele do professor não são permitidos) pode ser deslocado para um discurso polêmico (os alunos teriam "voz" e os sentidos outros são permitidos, mas controlados). E ao se deslocar o discurso pedagógico, os alunos puderam produzir sentidos diversos sobre o mesmo texto.

A utilização de textos alternativos para a formação de leitores, não diz respeito apenas ao ensino fundamental e médio. Observamos também trabalhos que estudam a utilização de textos no ensino superior. Nestes trabalhos, além da formação do sujeito-leitor, outros funcionamentos dos textos são explorados, como por exemplo, nos estudos de Zanon *et al.* (2007) e Santos e Queiroz (2007). No primeiro trabalho, as autoras propõem a leitura de artigos científicos para alunos de graduação de química com intuito de explorar o entendimento dos alunos sobre a natureza da ciência, do processo de construção do conhecimento. Já no segundo artigo, as autoras propõem a leitura de um texto de Bruno Latour também para alunos de graduação de química. Nessas atividades, as professoras objetivam discutir e refletir com os alunos a produção do conhecimento científico, o trabalho no laboratório e os objetivos que estão envolvidos, por exemplo, na elaboração de artigos científicos.

A leitura no ensino superior também tem sido preocupação de outros pesquisadores, como observado no trabalho de Souza e Nascimento (2006). Nesse estudo, as professoras utilizam relatos de alunos de licenciatura sobre suas histórias de leituras, fazendo com que haja uma reflexão sobre as práticas de leituras vivenciadas pelos alunos ao longo de sua vida, propiciando, assim, algumas indagações e preocupações sobre o papel da leitura no ensino entre os licenciandos.

A leitura na formação continuada também constitui alvo de diferentes estudos, como por exemplo, o trabalho de Gambarini e Bastos (2006) e o trabalho de Andrade e Martins (2006). No primeiro trabalho, os autores entrevistaram e observaram aulas de cinco professores de ciências e também entrevistaram vinte e cinco alunos. O trabalho tinha como foco entender o papel do texto escrito e o lugar que este ocupa nas aulas. Os autores observaram que o texto escrito é o material quase que exclusivo de suas aulas, sendo o texto didático o principal texto utilizado. No entanto, não chegaram a explorar qual o imaginário desses professores sobre leitura, suas concepções de leitura e linguagem. Contrapondo a esses resultados, observamos que no segundo trabalho as autoras, Andrade e Martins (2006), avançaram em suas análises, ao investigar os sentidos que os professores atribuíam para a leitura. Buscaram, assim, entender que sentidos e representações os professores tinham sobre esta prática em disciplina de ciências. As autoras relacionaram as diferentes representações ou imagens que estes professores tinham sobre leitura em categorias com base em referenciais da Análise de Discurso, servindo inclusive como um material rico para trabalhos que busquem entender as representações e imaginários que os professores atribuem e constroem ao longo de sua formação e prática escolar.

A partir do levantamento traçado nesse primeiro capítulo, verificamos a diversidade de trabalhos sobre o tema leitura e a multiplicidade de sentidos que esta apresenta na pesquisa em ensino de ciências. A leitura, desse modo, passa a ser foco de interesse no ensino de ciências, refletindo, inclusive, em práticas e discursos sobre leitura que chegam à escola. Contudo, outros aspectos constituem as condições de produção da leitura na escola, aspectos estes que busquei discutir nos capítulos dois e três deste trabalho, tentando desenvolver as seguintes questões:

Se tudo isso se diz e se significa sobre leitura na relação com ensino da ciência, do lugar da pesquisa e da formação docente, que outros dizeres e sentidos sobre a leitura chegam à escola? O que se diz a partir da escola sobre leitura, por meio dos discursos dos professores?

CAPÍTULO 2. *SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS ANALISADOS*

A escola, os professores, os cursos de formação continuada desenvolvidos na escola no ano de 2006 e as entrevistas configuram as condições de produção imediatas dos discursos sobre leitura analisados neste trabalho. Discursos estes baseados essencialmente nas falas produzidas por quatro professores através de entrevistas semi-estruturadas.

Neste capítulo aponto algumas considerações sobre essas condições de produção dos discursos dos professores sobre leitura, ressaltando, principalmente, esse contexto imediato. E para compreendermos melhor "onde", "como" e "para quem" os discursos aqui analisados foram produzidos, retomo algumas considerações acerca da escola, dos sujeitos envolvidos e da elaboração e encaminhamento das entrevistas, uma vez que os discursos foram produzidos nessa relação, que considero única, entre entrevistado e entrevistador.

Dessa forma,

> falar em discurso é falar em condições de produção e, em relação a essas condições gostaríamos de destacar que, como exposto por Pêcheux (1979), são formações imaginárias, e nessas formações contam a relação de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), a relação de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a relação que existe entre um discurso e outros) e a antecipação (a maneira como o locutor representa as representações de seus interlocutores e vice-versa). (ORLANDI, 1996, p. 158)

Na perspectiva da AD, "o sujeito significa em condições determinadas" (ORLANDI, 2003, p. 53), e ao dizer isso pressuponho que os discursos analisados neste trabalho têm essas características porque foram produzidos em e por um conjunto de condições e não em outro. E esse pressuposto é o que define "grande parte do trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter, sempre que possível, o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito" (idem, p. 45).

Sendo definido como formação discursiva o

> conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas "regras de formação". A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma

> formação ideológica. A formação discursiva determina "o que pode e deve ser dito" a partir de um lugar social historicamente determinado. (BRANDÃO, 2004, p. 106-107)

Assim, as condições de produção além de englobarem o contexto imediato, também, contemplam o contexto sócio-histórico, ou seja, as condições de produção no seu aspecto mais amplo. E são essas condições que trariam para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da nossa sociedade, produzidos por meio de um processo histórico e ideológico (ORLANDI, 2003), uma vez que esses discursos são produzidos num espaço/tempo e se relacionam com outros discursos produzidos em outros espaços/tempos, determinados social e historicamente.

Dessa forma, "o saber discursivo que se foi constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres" (idem, p. 33) só se tornou possível de formulação pela existência da memória. Por isso, não teríamos como separar as condições de produção imediatas da leitura do seu contexto histórico, social e ideológico. Já que

> a constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (idem, 33)

E embora o foco dessa pesquisa refira-se à compreensão das condições de produção imediatas do discurso dos professores, considero que estes só são possíveis num processo mais amplo, entrando em jogo instituições como a escola, a universidade e os órgãos públicos do governo estadual e federal (como Secretarias de Educação e Ministério da Educação/MEC), bem como a própria ciência, se partirmos de uma leitura que se desenvolve no âmbito do ensino de ciências.

Para tal, antes de abordar mais especificamente as condições de produção imediatas, busquei ressaltar alguns aspectos importantes sobre o contexto mais amplo desses discursos que se referem à leitura. E esses discursos, por exemplo, se encontram em trabalhos no ensino de ciências e/ou leitura, em documentos como os PCN, em cursos e programas que vêm sendo desenvolvidos nas escolas.

2.1. DISCURSOS SOBRE LEITURA NA ESCOLA

Considerando que os discursos de leitura que chegam à escola não são promovidos somente por meio desses dois cursos realizados pela SEESP/CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas) que foram desenvolvidos no ano de 2006 e que pude observar no contexto de uma escola de rede pública estadual, podemos supor algumas tendências em relação a movimentos discursivos de inclusão de práticas de leitura na escola, que incluem o ensino de ciências. Entre esses discursos, ressalto aqueles em que a leitura passa a ser enfocada nas disciplinas escolares como um todo, e não somente na disciplina de português.

Uma dessas inclusões já vem acontecendo na própria pesquisa em educação, se pensarmos nas várias abordagens e discursos encontrados nas pesquisas no ensino de ciências sobre leitura, como procurei mostrar no capítulo anterior. Desse modo, já há alguns anos, dizeres dos pesquisadores parecem estar influenciando e ressignificando práticas e dizeres dos professores. No trabalho de Silva *et al.* (2006), os autores, inclusive, apontam para a possível necessidade de se considerar a própria historicidade da área de pesquisa em ensino de ciências na relação com a escola, com os dizeres que chegam à escola.

Os discursos sobre leitura na pesquisa em ensino de ciências também podem ser ressignificados e incorporados em textos e atividades presentes em cursos de formação continuada, como os próprios cursos da SEESP/CENP e de formação inicial, em documentos oficiais como os PCN, em palestras e entre outros, e que também podem estar influenciando nesse imaginário. São discursos que se relacionam, mesmo que de forma indireta, com a escola.

Para compreender o contexto mais amplo que constituiu o imaginário de leitura dos professores, busquei em documentos oficiais e cursos estaduais (no âmbito do Estado de São Paulo) referências sobre práticas e sentidos sobre leitura e que, de forma geral, pudessem apontar alguns indícios desse movimento de inclusão da leitura na escola, em todas as disciplinas, especificamente no ensino de ciências, sem a pretensão de realizar análises sobre os discursos presentes nesses documentos e materiais.

Um dos primeiros lugares que busquei algumas referências de sentidos sobre leitura e exemplos de práticas que envolvessem textos foi nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), elaborado no ano de 2002. Ao longo desse documento se verificam referências à leitura nas áreas de ciências (na parte deste documento que remete às disciplinas da

área Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) que são colocadas num sentido em que a utilização de textos apresentaria um funcionamento mais informativo. Desse modo, a leitura nesse documento parece pressupor, principalmente, a utilização de diferentes textos pelo aluno, como textos de notícias e de divulgação científica, tendo como objetivo trabalhar o conteúdo da área em questão. Como mostra o texto abaixo:

> As ciências e as tecnologias, assim como seu aprendizado, **podem fazer uso de uma grande variedade de linguagens** e recursos, de meios de formas de expressão, a exemplos **dos mais tradicionais**, **como os textos** e as aulas expositivas em sala de aula. **Os textos nem sempre são essenciais**, mas podem ser utilizados com vantagens, uma vez verificada sua **adequação**, como **introdução ao estudo** de um dado conteúdo, **síntese do conteúdo** desenvolvido ou **leitura complementar**. Um texto apresenta **concepções filosóficas**, **visões de mundo** que devem estimular o aluno a **ler além das palavras, aprender, avaliar e mesmo contrapor ao que lê**. A leitura de um texto deve ser **sempre um dos recursos** e **não o essencial da aula**. Assim, **cabe ao professor problematizar** o texto, oferecer novas **informações que caminhem para a compreensão do conceito aprendido**. (BRASIL, 2002 p. 268)

Embora apareça vinculado à aprendizagem de conteúdos, parece que há um sentido de um sujeito ativo no processo de leitura, como fica mais explícito nesse trecho "além das palavras, aprender, avaliar e mesmo contrapor ao que lê", sem que seja desconsiderado o papel mediador do professor durante esse processo.

Também busquei algumas referências sobre leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais das Ciências Naturais, para o ensino fundamental do terceiro e quarto ciclo (de quinta a oitava série, ou do sexto ao nono ano do regime atual), elaborados em 1998.

> **A aprendizagem da leitura, escrita e fala da língua oficial no ensino fundamental não se restringe área de Língua Portuguesa,** uma vez que a língua é **instrumental básico de conhecimento**. Em Ciências Naturais, **oportunidades para ler, escrever e falar são** momentos de estudo e elaboração de códigos de **linguagem específicos do conhecimento científico.** A aprendizagem desse código comporta tanto a leitura e escrita de **textos informativos** quanto a apropriação de terminologia específica, capacidades que os estudantes desenvolvem conjuntamente, **conforme trabalham diferentes propostas de atividades.** É claro que a simples menção a textos em associação com ensino, imediatamente **faz lembrar os livros didáticos** tradicionais que, até pela falta de outros elementos, **têm sido o principal suporte ou guia do ensino de Ciências,** mas, freqüentemente, difundindo propostas limitadas e não raro equivocadas. É importante entender o **livro didático como instrumento auxiliar e não a principal ou única referência.** (BRASIL, 1998, p. 127)

Além da leitura sugerida como busca de informações, essa passagem traz uma menção mais direta à leitura, referida à língua oficial, como prática nas outras áreas de ensino, incluindo

ciências naturais. Algumas interpretações possíveis desses trechos possibilitam atribuírem sentidos diferentes sobre a leitura em relação ao trecho retirado do PCNEM. Assim, de acordo com esse trecho do documento, as aulas de ciências, também, teriam como um dos possíveis objetivos a formação de sujeitos-leitores. Outros sentidos estão relacionados a uma crítica ao uso restrito e exclusivo do livro didático. Nessa perspectiva, o livro didático é apontado como recurso/referência/instrumento auxiliar e não único. São já-ditos que, como veremos, ressignificam nos discursos dos professores sobre leitura e livro didático.

A utilização desses Parâmetros Curriculares Nacionais como referências e legitimação de práticas escolares, por meio de cursos e projetos de formação continuada, é bastante freqüente. Dessa forma, a questão da leitura como prática que se relaciona a diferentes disciplinas, incluindo as de ciências e não somente a disciplina de português, também foi indicada como objetivo dessas atividades.

Nessa perspectiva, trago um exemplo de uma proposta que teve como objetivo principal a leitura relacionada com a questão da interdisciplinaridade. Esse curso foi abordado por Kleiman e Moraes (1999) em um trabalho intitulado "Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola". No estudo, as autoras relatam um curso de formação continuada oferecido em 1998 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre leitura, por meio da elaboração de atividades envolvendo textos que chamam de *informativos* (textos jornalísticos e de revistas de divulgação científica) nas diferentes áreas do conhecimento (português, ciências, história...), tendo como pressupostos teóricos principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse curso, as autoras apontam preocupações em relação à leitura em outras disciplinas, numa perspectiva de formação discursiva em que a *"leitura, interpretação de textos, faz parte de todas as disciplinas"*.

> **A leitura é considerada território do professor de língua**, e, assim, os trabalhos sobre **o ensino de leitura que sejam acessíveis e relevantes a outros professores são extremamente escassos.** Pelo fato de ter o profissional do ensino de língua como o público-alvo, esses trabalhos enfocam questões sobre a linguagem nem sempre importantes para os demais professores, que, no entanto, precisam intervir com alunos que não compreendem o que lêem. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 16)

Em uma das passagens desse trabalho também se evidencia justamente este caráter interdisciplinar da leitura, legitimando essa prática da leitura como possibilidade de integração de atividades produzidas coletivamente.

> Um projeto organizado **em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender** aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. **Não envolve o mero "ler para aprender a ler" e, dessa concepção, deriva sua interdisciplinaridade.** Em outras palavras, **um projeto que se organiza em torno da leitura visa o ensino da escrita e dos conteúdos através da uma prática social**. (idem, p. 55-56)

Outros indícios sobre esse movimento de discursos, que promovem a leitura como parte integrante de todas as disciplinas escolares, aparecem no curso de formação continuada "Teia do Saber", na sua edição de 2007. Esse curso foi promovido pela SEESP, juntamente com instituições de ensino superior do Estado de São Paulo, e visou "proporcionar ao professor situações de aprendizagem que assegurem atualizações para uso de novas tecnologias, desenvolvimentos de competências para a utilização de novas tecnologias e que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano"[6] entre outros. Esse curso foi divido entre módulos diferenciados que se enquadraram de acordo com a área de atuação dos professores, seguindo as divisões das três grandes áreas presentes nos PCN. No entanto, um dos cursos oferecidos, que poderia ser escolhido pelos professores de qualquer área do ensino fundamental no terceiro e quarto ciclo ou do ensino médio, tinha como título "Ler para Aprender". Esse curso, segundo o projeto básico, deveria estar "**norteado pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino**" e "ter como foco o **aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos professores**, visando ao **desenvolvimento dessas competências em seus alunos**", independente da disciplina.

Novamente temos referência aos PCN, referências estas presentes ao longo de todo o projeto básico, inclusive, quando remetem à leitura. Podemos verificar que a leitura, a formação de leitores, é significada nesse documento na relação com o desenvolvimento de competências. Como também sugere esse outro trecho ao listar os temas a serem desenvolvidos nesse curso: "a importância de alunos **leitores e escritores competentes** para a sua efetiva participação na cultura letrada".

Nessa mesma direção, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2007), também desenvolvida pela SEESP, evidenciamos sentidos semelhantes sobre leitura. Esse documento, da mesma forma que os cursos citados acima, se diz pautado pelos PCN e apresenta como um dos

[6] Trecho retirado do programa disponível pelo *link*:
http://www.saoluis.br:8080/teiadosaber/downloads/projeto_basico_nova_versao.pdf

objetivos a inclusão da leitura em todas as disciplinas da área, "priorizando **a competência** de leitura e escrita" (SÃO PAULO, 2007, p. 3). A leitura é discutida como um dos princípios desse currículo, e essa prioridade, segundo o texto vinculado nesse documento, acontece

> por esse caráter essencial da **competência de leitura e escrita** para o aprendizagem dos **conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas**, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação **cabe a todos os professores**, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos. (idem, p. 13)

Parece, desse modo, haver um movimento em que a leitura é incluída nessa perspectiva de ser trabalhada em todas as disciplinas, tendo os professores, independentemente da disciplina, também "responsabilidades" na formação do sujeito leitor.

Outros discursos também estão chegando à escola e se relacionam com práticas e dizeres que possivelmente estão constituindo as condições de produção do imaginário sobre leitura na escola. Vale destacar que esses outros discursos não estão necessariamente chegando a essa escola onde realizei meu trabalho, no entanto, também compõem esse conjunto de discursos sobre leitura, num contexto mais amplo e indicam serem parte de um movimento discursivo mais abrangente. Entre estes outros discursos posso destacar dois projetos de "formação de leitor" desenvolvidos por veículos de comunicação em massa. Os projetos "Veja na sala de aula" (promovido pela revista Veja) e "Correio Escola" (promovido pelo jornal campineiro Correio Popular). Cabe ressaltar que esses dois projetos são gratuitos para as escolas, no entanto, recebem apenas uma cota de exemplares para serem trabalhados na escola toda.

O projeto "Veja na sala de aula"[7] é desenvolvido desde 1998 pela revista Veja em parceria com a Fundação Victor Civita. E segundo o *site* oficial desse projeto, esse programa busca ser "uma **ferramenta pedagógica complementar**", por meio das reportagens que "trazem fatos do Brasil e do mundo para dentro da escola". Entre os seus principais objetivos propõe "contribuir para o desenvolvimento dos alunos do ensino médio, fornecendo-lhes subsídios para que se tornem **atuantes, preparados e bem informados**" e proporcionar "conteúdos de todas as disciplinas de **modo atraente, dinâmico e inovador**, permitindo que os alunos **compreendam a realidade** que os cerca e tornando-se **cidadãos críticos e sintonizados com seu tempo**". O trabalho desenvolvido pela equipe desse programa propõe "transformar as reportagens da Veja

[7] Informações disponíveis no *site*: http://veja.abril.com.br/idade/saladeaula/index.html

em aulas", por meio de um Guia do Professor. Nesse guia estão presentes "sugestões de atividades, exercícios, temas para debates, textos de apoio e experiências práticas, além de bibliografia complementar". Ainda nesses guias, os professores encontram planos didáticos que se relacionam a uma ou mais reportagens e as aulas são enquadradas, segundo o próprio *site* indica, nas três grandes divisões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

Essa relação com os PCN não está presente apenas na estruturação das aulas segundo as áreas de atuação dos professores. Os próprios objetivos apresentados nesse programa retomam dizeres que se encontram nesses documentos: "atuantes, preparados e bem informados", "compreendam a realidade", "cidadãos críticos". E como indicado no próprio *site* legitimam suas propostas citando esses documentos oficiais, como mostra esse trecho: "oferece propostas modernas e ousadas, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio".

Já o projeto do jornal Correio Popular, jornal de circulação mais local que atende principalmente a região metropolitana de Campinas, "Correio Escola"[8] ocorre desde 1992, coordenado pelo Departamento de Educação da Rede Anhangüera de Comunicação (RAC), apresenta uma abordagem mais voltada para o local. E, apesar de não buscar legitimação nos PCN, se legitima ao referir-se às universidades, PUC-Campinas e Unicamp, como colaboradores de algumas atividades desse projeto. No *site* desse programa, encontramos também referências à leitura em algumas metas e objetivos, como: "promover nas salas de aula, **a leitura com mais prazer**, permitindo que o aluno manuseie **jornais do dia ou da semana** (...) e as atividades envolvem a leitura de todos os cadernos do jornal". Outros objetivos são listados, como: "promover **a leitura crítica** do aluno", "aproximá-lo **da realidade social e conscientizá-lo** dos problemas da cidade de Campinas e região", "favorecer a **formação de opinião** mediante boa argumentação", "incentivar melhor **domínio e manejo da linguagem oral e escrita**", entre outros.

Por meio desses objetivos, verificamos alguns dizeres que remetem a outros discursos, como os encontrados na pesquisa em ensino de ciências e nos PCN. É interessante destacar a

[8] Informações disponíveis no *site*: http://www.correioescola.com.br/

utilização do "a necessária interdisciplinaridade", esse "a necessária" traz um valor bastante elevado para esse tipo de abordagem no ensino.

Esse projeto apresenta algumas diferenças em relação ao programa "Veja na sala de aula", uma vez que pressupõe questões locais, da região em que a escola e os alunos estão inseridos, trazendo possibilidades de discussões e atividades que outros textos, como os presentes na própria Veja não poderiam abordar. Esse tipo de abordagem de ensino que parte de questões locais ainda não são tão comuns nas escolas, e um desses motivos pode ser a própria ausência de materiais, principalmente aqueles de caráter mais "didatizados", ou melhor, "escolarizados". Discussões sobre a inserção de um ensino que privilegie o local estão expostas no texto de Compiani (2007). Nesse trabalho, o autor

> chama atenção para **localidade e lugar**. Em se tratando da localidade - em parte devido ao **uso nacional dos livros** e, em parte, devido à crença equivocada de que se devem conhecer os **conceitos genéricos** e que estes são diretamente aplicáveis à localidade -, justamente o lugar não faz parte do escopo dos livros (que reúnem os conteúdos tal como fazem **os almanaques, que priorizam temas gerais** e curiosidades) e, por conseguinte, das aulas nas escolas. Ao reverso disso, estamos testando a aprendizagem contextualizada, na qual o aluno mobiliza competências para solucionar problemas devidamente contextualizados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problema para outros contextos e desenvolver compreensão mais política e ideológica das relações local/ambiente. (p. 43)

Essa forma de abordagem, inclusive, é um dos focos do projeto Fapesp-Ensino Público, que vem sendo desenvolvido na escola desde 2007, no qual são pressupostas outras relações no ensino de ciências que requerem conhecimentos social e ambientalmente localizados, relacionados à categoria do lugar[9], aspecto epistemológico importante nas geociências. Desse modo, apontam alguns indícios para a necessidade de inclusão de leitura de textos como os do jornal local Correio Popular, para a realização de atividades e práticas que demandam informações regionalizadas. São práticas e discursos de leituras que ainda não estão tão bem instauradas no âmbito escolar.

Vemos assim que no contexto atual, em nossa sociedade, muitos discursos são produzidos e práticas sobre a leitura escolar são propostas, e estes discursos "chegam" de diferentes lugares, provenientes de instituições públicas, como SEESP, Unicamp, MEC (Ministério da Educação) ou mesmo instituições privadas do ensino como PUC/SP ou PUC-Campinas. Mas outros lugares

[9] Aqui o sentido de lugar refere-se à localidade.

também são "fontes" desses discursos, como as próprias empresas midiáticas, quando estas propõem projetos como o "Correio Escola" e a "Veja na sala de aula", presentes em muitas escolas do Município de Campinas, embora, não tenham estado presentes na escola que desenvolvi meu trabalho.

Mas esses outros lugares, que remetem aos veículos midiáticos, trazem em seu bojo diferentes relações com a escola. Apresentando objetivos e interesses bastante distintos daqueles propostos, por exemplo, pela CENP/SEESP, órgão público ligado diretamente à escola, ou mesmo pelo projeto Fapesp-Ensino Público, ligado a instituições públicas de ensino e pesquisa, que também apresentam outros objetivos, interesses e relações. Assim, diferentemente dessas instituições, os meios de comunicação precisam vender seus produtos (revistas e jornais) e encontram nas escolas um outro público de leitores e possíveis consumidores. Esses programas trazem em seu bojo o que podemos chamar de um "marketing cultural", em que por meio de estratégias sociais e educacionais camuflam-se propagandas desses veículos midiáticos e de outros produtos que esses veículos midiáticos são meios de propaganda. Desse modo, a informação e o consumo estão intimamente interligados (SILVA *et al.*, 2006), sendo a mídia o lugar, "além de outras coisas, da formação do consumidor, da propaganda de produtos, do marketing e do merchandising". (p. 357)

Caracterizar as condições de produção mais amplas, no sentido de contextualizar as análises no contexto histórico-social, significa, no atual momento histórico, ler ciência hoje na relação com a mídia, uma vez que não podemos desconsiderar o momento atual no qual proliferam discursos de divulgação científica, no qual proliferam veículos, suportes, meios e instâncias diferenciadas que se "propõem" também a "ensinar ciências", a "transmitir conhecimentos científicos". Um momento em que proliferam discursos de "didatização" fora da escola, em que a mídia transforma cada vez mais acontecimentos em lugares de transmissão de conhecimentos (MOIRAND, 2000).

Segundo Silva *et al.* (2006), na relação leitura, ensino de ciências e cotidiano, há uma aproximação entre práticas e discursos produzidos pela pesquisa acadêmica, no entanto, há, ainda, outras "práticas desenvolvidas na escola produzidas numa relação também com outros discursos, notadamente com todo um complexo de discursos que hoje se entrelaçam com discurso científico (...) e cotidiano" (idem, p. 359-360) do aluno, e que parecem estar relacionadas com a

produção de textualizações do conhecimento escolar que se assemelharam com as produzidas pela mídia.

Desse modo, os discursos produzidos pela mídia, que estão presentes na escola e que compõem parte desse complexo de discursos, possivelmente constituem parte das condições de produção de imaginário e de práticas dos professores sobre leitura, mobilizando práticas e textos no contexto escolar.

2.2. CONTEXTO IMEDIATO

2.2.1. Sobre a escola

O desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu em uma escola de rede pública estadual de São Paulo, no Município de Campinas, durante os anos de 2006 e 2007. Localizada no bairro Jardim Esmeraldina, na região central da cidade, atende aos bairros próximos, como Taquaral, Flamboyant, Jardim Changrilá, Jardim Miriam e Vila 31 de Março. Dessa forma, em sua grande maioria, os alunos são moradores do entorno da escola, mas esse entorno é heterogêneo, uma vez que apresenta alunos de bairros mais humildes, com problemas sociais e econômicos, como por exemplo os provenientes da Rua Moscou, ou alunos moradores do bairro como Taquaral, bairro antigo de classe média e classe média alta.

A escola possui cerca de 740 alunos do atual sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. As aulas ocorrem nos três períodos do dia, matutino, vespertino e noturno, divididas nas dez salas disponíveis para aula nesta escola. Em sua estrutura, a escola possui também uma biblioteca com um acervo que contém principalmente livros didáticos, paradidáticos e literários. A biblioteca não possui bibliotecário, permanecendo normalmente fechada. Para entrar, os alunos precisam procurar os professores para que estes possam disponibilizar esse ambiente. Essa escola conta também com uma sala de informática com cerca de 20 computadores, a maioria deles em condições de uso e conectados à internet, um laboratório de ensino que também é utilizado como sala de reuniões dos professores, uma sala de vídeo e uma sala de professores, além da sala da direção e da coordenação.

O pátio dessa escola não é muito grande, apresentando uma quadra de esportes pouco conservada e um pequeno bosque com algumas árvores antigas e majestosas. Essa escola é mantida por uma zeladora e um caseiro, além de alguns funcionários responsáveis pela limpeza.

A escola apresenta na sua administração uma diretora e uma vice-diretora, além da coordenadora pedagógica, responsável pelas atividades de alguns cursos que se desenvolvem na escola.

Essa escola apresenta algumas especificidades que foram essenciais para sua escolha como campo de minha pesquisa. Em um primeiro momento essa escola integrava-se como uma das duas escolas parceiras de um projeto Fapesp-Ensino Público do qual fui convidada a participar, e que envolveu desde o início (projeto previsto até o ano de 2011) diferentes instituições, como duas escolas da rede pública (incluindo essa escola), a Universidade Estadual de Campinas e uma outra instituição de pesquisa, o Instituto Agronômico de Campinas. Como parte da equipe de pesquisa colaborativa que constitui esse projeto, esse contato inicial me permitiu entrar em contato freqüente com alguns professores dessa escola, o que possibilitou por meio de conversas informais ter conhecimento de outras atividades ali desenvolvidas, como os cursos de formação continuada *Ensino Médio em Rede* (EMR) e *Práticas de Leitura e Escrita* (PLE), que pude acompanhar no segundo semestre do ano de 2006 durante os HTPCs. Atividades estas que já faziam parte do cotidiano e da dinâmica do grupo de professores dessa escola antes mesmo do início do projeto Fapesp-Ensino Público.

Os HTPCs são reuniões que ocorrem em todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo, normalmente uma vez por semana num período de uma hora e meia a duas horas, quando todos os professores se reúnem para discutir diferentes pautas e realizar atividades pedagógicas que a escola esteja participando.

Um ponto importante a ser destacado sobre a dinâmica dessas reuniões é a presença da coordenadora pedagógica no desenvolvimento e na articulação das atividades realizadas nessa escola, possuindo muitas vezes o papel mediador entre a Secretaria de Educação e os professores, e entre o próprio grupo de professores. Sua trajetória como coordenadora dessa escola é longa, presente há mais de 11 anos nesse mesmo cargo.

Por meio de uma conversa informal gravada em áudio, tive conhecimento de mais detalhes de sua trajetória profissional, incluindo informações sobre a sua participação em vários trabalhos desenvolvidos nessa escola e da dinâmica desses trabalhos, ressaltando o caráter coletivo desse grupo de professores. Também nessa mesma conversa, contou-me sobre alguns cursos já realizados, sendo a maioria deles desenvolvidos pela SEESP/CENP, como por exemplo, as edições anteriores do *Ensino Médio em Rede* do ano de 2004 e 2005 e um curso que teve a "Água" como tema central de trabalho coletivo. Assim, ao comentar sobre os cursos coletivos já

desenvolvidos na escola, a coordenadora não lembrou de nenhum que tenha envolvido todas as disciplinas em atividades enfocadas na leitura, por meio de práticas e discussões, como os cursos que pude observar no ano de 2006.

Embora os HTPCs façam parte das condições de trabalho dos professores em todas as escolas estaduais de São Paulo, muito provavelmente esse tempo é utilizado de formas diferentes em cada escola. Nesta, pelas entrevistas e conversas informais com os professores e pelo meu convívio com eles, pude constar que o trabalho coletivo era prática comum já há alguns anos, envolvendo boa parte dos professores, incluindo os entrevistados. Essa dinâmica de reuniões e trabalho coletivo se intensificou no ano de 2007 a partir do mês de fevereiro com início das atividades referentes ao projeto Fapesp-Ensino Público, no qual reuniões extras de quatro horas ocorreram toda semana. Mas, diferentemente dos encontros desenvolvidos nos HTPCs, não reuniam todos os professores da escola, contemplando apenas os professores participantes do projeto, cerca de dez deles, entre os quais, os entrevistados.

Dessa forma, participar destas reuniões durante os anos de 2006 e 2007 possibilitou-me entender e fazer parte daquele ambiente escolar, inserindo-me no contexto desta escola, permitindo um convívio de grande proximidade e amizade. E esta proximidade com certeza mudou a forma como meu trabalho foi desenvolvido, uma vez que eles não foram apenas sujeitos da pesquisa, foram e são colegas e companheiros, com singularidades e particularidades que só puderam ser compreendidas no momento em que fiz parte do grupo.

Ao longo dessas reuniões busquei registrar todos os encontros que participei na escola. Os registros foram feitos em caderno de campo de natureza etnográfica, nos quais procurei enfocar questões referentes às leituras, como os tipos de textos que os professores citavam e/ou traziam para a escola e atividades de leituras que relatavam e discussões que envolviam a utilização de textos e práticas de leitura. Esses registros foram incorporados na pesquisa como fontes de informações eventuais e adicionais e de entendimento do cotidiano dessa escola, auxiliando em alguns momentos na compreensão de alguns discursos dos professores produzidos nas entrevistas semi-estruturadas.

2.2.2. Sobre os professores

Em relação ao quadro docente, estes são em sua maioria professores efetivos e licenciados. No entanto, a maioria deles não são professores exclusivos dessa escola, sendo professores em outras escolas estaduais, municipais ou particulares. Os professores têm idades distintas, bem como tempos diferentes de magistério nesta escola e em outras. É um grupo bastante heterogêneo, com histórias de vida e leituras diferentes, como pude saber pelas entrevistas informais e pelo longo contato com eles.

No entanto, delimitei meu universo de pesquisa para quatro professores, com os quais foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Os critérios de escolha dos professores entrevistados partiram da minha convivência com os mesmos durante os encontros semanais. Dessa forma, priorizei os professores que estavam participando dos cursos de formação continuada e do projeto Fapesp-Ensino Público, uma vez que os cursos apresentavam discussões e desenvolviam práticas referentes à leitura e o projeto focava questões sobre o ensino de geociências. E nesses dois casos as discussões e atividades eram as mesmas, independentemente, das disciplinas que os professores lecionavam.

São professores com formações e histórias de leituras diferentes. E dentre os aspectos abordados durante as entrevistas, busquei ressaltar algumas características referentes a essas formações (inicial e continuada) que permitissem compreender as condições de produção desses discursos sobre leitura no momento das entrevistas.

- Em sua formação inicial todos os quatro entrevistados possuem licenciatura plena, no entanto, possuem áreas diferentes de formação: química/ciências (PQ), geografia (PG), português (PP) e biologia/ciências (PB).
- Todos esses quatro professores são efetivos na rede pública estadual. As professoras de português e biologia lecionam há mais de 15 anos, enquanto o professor de geografia e a professora de química/ciências lecionam há mais de oito anos. Em todos os casos a experiência na sala de aula é bastante significativa.
- Quanto à formação continuada, o professor de geografia possui mestrado (*stricto sensu*) pela Unicamp, tendo sua dissertação relação com alguns temas do projeto Fapesp-Ensino Público. A professora de biologia possui curso de especialização (*lato sensu*), curso também desenvolvido pela Unicamp, sendo, na época, inclusive bolsista da Fapesp. As

professoras de química/ciências e de português possuem um histórico de cursos de formação continuada e cursos de aperfeiçoamento oferecidos na escola e em outros ambientes como a própria Unicamp. Além disso, todos os quatros professores no ano de 2006 eram participantes do curso *Ensino Médio em Rede* (EMR) e, com exceção da professora de química, do *Práticas de Leituras e Escrita* (PLE).

- Sobrepondo algumas informações sobre a formação continuada desses professores, pode-se destacar que o envolvimento desses professores com a universidade tem uma certa história, que mesmo antes do início do projeto Fapesp-Ensino Público, já desenvolviam atividades junto a essa instituição. E essa relação vem acontecendo por meio de participações em grupo de estudos, de disciplinas da graduação e pós-graduação, como alunos ouvintes ou especiais, e até mesmo em participações em oficinas, congressos, encontros.

É importante destacar que a formação desses professores, pela continuidade dos seus estudos na área de educação e/ou nas áreas específicas de suas formações, possibilitou a ampliação de suas leituras, discussões e reflexões. Entretanto, se consultarmos trabalhos sobre educação, verificamos que a formação desses professores é bastante distante dos discursos que remetem à formação do professor que, *grosso modo,* relatam um profissional com falta de tempo, de dinheiro e de incentivo para a continuação dos estudos e aperfeiçoamentos.

No entanto, essa formação foi relatada em diversos momentos na fala dos professores, inclusive, relacionados aos mais diversos temas tratados na entrevista. E ao comentar essas experiências os professores traçam alguns exemplos que foram incorporados em suas práticas, permitindo refletir sobre seu trabalho docente e modificando-o, como nos trechos a seguir:

12[10]. PQ- (...) *2002 pra 2003...teve um curso oferecido pela USP [Universidade de São Paulo], pelo GEPEQ [Grupo de Pesquisa em Educação em Química]. E eles pegavam um tópico da química que era cálculo estequiométrico que é o vilão das escolas...que ninguém sabe fazer direito.* ***Aí, eles pegaram esse tópico e começaram a dar de uma maneira diferenciada, aí eu fiquei apaixonada****.* ***E pensei, acho que tá aí, né? A solução das minhas aulas****. Aí comecei a trabalhar mais ou menos tentando seguir o que eles seguiam, que é do jeito do GEPEQ da USP... e aí o que aconteceu, depois disso comecei a fazer um monte de coisas em paralelo e* ***eu via que aquele esforço de uma maneira ou de outro estava influenciando na minha prática, né?*** *E esse EMR, no caso, veio, assim, bem a calhar para esse ano, sabe?* ***Porque eu já venho mudando o***

[10] Seqüência das falas da entrevista de cada professor

meu método, minha metodologia, já mudei muito meu planejamento anual, de conteúdo, já comecei a colocar coisas mais relevantes*...*

18. PG – *(...) porque antes de entrar no mestrado eu fiz uma disciplina (...)* ***uma disciplina que o pessoal fala bastante do trabalho que faz...daí eu falei da minha monografia****...daí ele falou que tinha um projeto que...que eles estavam pretendendo fazer com uma Bacia de Campinas...com o Anhumas ou o Piçarrão (...) Dentro dessa idéia eu comecei a escrever um projeto pedagógico da escola...****tentando resgatar a realidade local e trazer para sala aquilo que acontece..****aí eu escrevi o projeto...daí meio que a gente ensaiou esse projeto um ano...e com esse mesmo projeto...*

16. PP – *(...) eu na realidade adoro me enfiar nesses cursos, até a coordenadora, fala 'mas faz curso, hein?'...ah...****mas eu acredito que eles sejam interessantíssimos para nós, porque eles nos dão uma visão diferente****...cada um deles, quando você fala 'eu fiz tal coisa', 'ah esse curso tá bom, dá para fazer desse jeito', e você vai fazendo, de repente aquela atividade não deu certo com aquela turma, mas com aquela outra deu muito bem...'mas ah fazer outro curso, ah outro curso'...'a gente vai fazer outro curso e não vai ver nada de novo',* ***mas você sempre tem uma coisa diferente ali, para acrescentar no seu trabalho, a modificar no seu trabalho, que você achava que tava já assim****, é isso que tenho que fazer até o final da minha vida...de repente você se toca 'não é isso né'...'e essa parte aqui pode ser modificada'****...e eu acredito...eu vou para os cursos justamente com esse olhar, 'o que eu posso modificar na minha prática'*

8. PB – *(...) você vai ver que* ***eu sou muito mais conceito do que outra coisa****...mas com os alunos eu acho que eu tenho umas "tiradas" legais e isso ajuda...****e isso a gente aprende participando dessas conversas, discutir, ouvir****...mas quantos professores participam desses curso? Vai demorar para isso virar...lá na Prefeitura eu acho que a gente tem mais isso, lá a gente participa mais de cursos****, eu acho que eu tenho uma experiência bastante interessante em cima disso****...*

Nessas falas percebemos a preocupação com a mudança na forma de dar aula, nas metodologias desenvolvidas. São dizeres da área de educação, de ensino de ciências, que aparecem no discurso dos professores e que remetem a dizeres apontados em outros lugares, como os encontrados nos PCN, nos trabalhos de pesquisa da área de ensino e até mesmo nos cursos de formação continuada, alguns desenvolvidos e/ou supervisionados pelos próprios autores dessas pesquisas.

Esses já ditos se constituem na Análise de Discurso o que chamamos de memória discursiva ou interdiscurso, e que compõem tudo o que já se disse, pois sem essa memória não há significação, não há produção de sentidos. E essa memória discursiva remete, segundo Orlandi (2003),

> ao saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (p. 31)

No entanto, temos a ilusão de sermos origem desses dizeres, uma vez que retomamos sentidos já existentes. Dessa forma, o "dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele" (idem, p. 32). E essa remissão direta à realidade desses dizeres é possível devido aos mecanismos imaginários, estabelecendo uma relação "natural" entre as palavras e as coisas, entre sujeito e realidade.

Esse apagamento dos processos de significação ocorre por meio do esquecimento ideológico, uma vez que não é um processo voluntário, mas sim resultante da forma como somos afetados pela ideologia. Assim, "os sujeitos 'esquecem' o que já foi dito, para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos" (idem, p. 36).

2.2.3. Sobre dois cursos de formação continuada, um projeto de pesquisa-ação e suas possíveis relações com os discursos dos professores

Nesta seção, detalho também alguns aspectos dos cursos que os professores participaram, destacando os programas e as atividades propostas pelos cursos, que recolocam a leitura no ensino de ciências, através de diferentes abordagens. Para isso, busquei alguns sentidos de leitura presentes nesses documentos, os quais poderiam apontar alguns indícios de como esses cursos, EMR e PLE, foram trabalhados e significados nos discursos sobre leitura dos professores presentes nas entrevistas. Dessa forma, compreendo esses cursos como parte das condições de produção imediatas do imaginário sobre leitura destes professores. Além disso, também apresento alguns aspectos sobre o projeto Fapesp-Ensino Público, uma vez que vem redimensionando o ensino de ciências/geociências nas diversas disciplinas escolares, atrelando-se a espaços de discussões, leituras e práticas no cotidiano desses professores, ampliando-os e aprofundando-os.

Curso "Ensino Médio em Rede"

O *Ensino Médio em Rede* (EMR)[11] foi um dos cursos de formação continuada que os professores desenvolveram durante o ano de 2006, período em que iniciei minha pesquisa nessa escola. Esse curso, assim como PLE, enfocou, entre outros temas, a questão da leitura. Essa

[11] Dados retirados do Regimento do Programa disponível no *link*: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_8/arquivos/secao_91/Regimento_2006.pdf

referência à leitura é apontada como uma das metas desse programa, como verificado no trecho a seguir:

> O Programa realiza-se na forma de um curso que tem entre suas metas promover a **implementação da reforma curricular**, com **destaque para a questão da leitura e da escrita**, o aperfeiçoamento do processo de gestão escolar e a ampliação e/ou a adequação dos espaços pedagógicos das escolas, todas como condição para **melhorar a qualidade do ensino** e consolidar uma escola para o jovem. (SÃO PAULO, 2004, p. 5)

A leitura e a escrita são destacadas como aspectos centrais de uma reforma curricular mais ampla.

Foram discursos e prática de leitura que estavam presentes nessa escola, dentro das demandas de atividades realizadas coletivamente no horário do HTPCs entre os professores. Dessa forma, não teria como não considerá-los como parte das condições de produção do imaginário de leitura dos professores. Esse curso parece fazer parte de outros discursos que vêm mobilizando dizeres e práticas sobre leitura.

Assim como outros cursos ("Teia do Saber", "Leitura e Interdisciplinaridade"...), o EMR foi elaborado pela CENP, órgão da SEESP, e financiado pelo PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio). Além disso, teve como gestor a Fundação Vanzolini da Universidade de São Paulo (USP). Esse curso foi oferecido para as escolas da rede pública estadual de São Paulo nos anos de 2004, 2005 e 2006. Embora tenha acompanhado somente o ano de 2006. Seus conteúdos são pautados no desenvolvimento e organização curricular proposta pelos PCNEM, contemplando em suas atividades os professores de todas as disciplinas curriculares, inclusive a leitura, buscando trabalhar interdisciplinarmente e de forma contextualizada.

O desenvolvimento desse programa ocorreu em duas etapas. A primeira delas aconteceu nos anos de 2004 e 2005, tendo os conteúdos propostos voltados para a contextualização da proposta de formação e discussão dos representantes envolvidos nessa prática educativa. Já no ano de 2006, que englobou a segunda fase do curso, teve como foco o desenvolvimento curricular no Ensino Médio de acordo com as três áreas propostas pelos PCNEM.

A estrutura de desenvolvimento do curso nessas duas etapas foi bastante semelhante, no entanto, as propostas e discussões das atividades eram diferentes. Entretanto, no ano de 2006, o EMR teve como um dos produtos finais das atividades realizadas a elaboração de um *artigo de opinião* por professores e alunos, envolvendo mais intensivamente atividades de leitura. Dessa

forma, verifica-se que discursos e práticas sobre leitura foram trabalhados e abordados durante toda a realização deste curso.

Entre os aspectos importantes na estrutura desse curso foram as diferentes posições que os professores ocuparam na dinâmica das atividades. Os professores puderam participar de três formas distintas: professor-coordenador, professor-representante e professor. Essas diferentes interações pressupunham atividades, responsabilidades e cargas horárias diferenciadas.

E essas diferentes interações puderam ser observadas na fala dos professores quando perguntados nas entrevistas sobre a participação nesses cursos, por meio de diferentes posições dos professores assumidas.

> As posições de sujeito se definem pela situação que é possível ao sujeito ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos das práticas discursivas. Logo, um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (Foucault, 1997, p.107), desde que ele esteja autorizado a ocupar a posição (que pode e deve) de sujeito. (GRIGOLETTO, 2005, p. 89)

Dessa forma, PQ ao relatar sobre os cursos se coloca numa posição diferente da posição de professor (os "professores", "eles"), e isso se relaciona ao fato de ela ter sido coordenadora durante o curso EMR. Já na fala de PG, PP e PB, estes assumem posições de professores participantes desse curso ("eu", "nós", "a gente") e de outros, como PLE.

6. PQ – *Eu acho, assim, que esses cursos são bem legais assim...bem feitos assim...o problema é que infelizmente* ***os professores*** *têm uma cultura, uma aversão de tudo que é colocado de cima para baixo...então* ***eles*** *não aproveitam o curso, né? Aqui na escola a gente tem até um aproveitamento bem legal, porque* ***alguns professores*** *se interessam. Eu fui coordenadora da escola e quando começou esse curso e tinham* ***professores*** *que* ***ficavam de costas para mim*** *e ficavam lendo revista ao invés de discutir os textos. E só fazem as atividades que têm que fazer porque são obrigados a fazer porque* ***eles*** *vão ganhar um certificado. Mas se eles não fossem obrigados, de livre e espontânea vontade pouquíssimos fariam...*

52. PG – *É...prática de leituras e EMR...****eu gostei*** *mais do práticas...e* ***em geral eu gostei*** *dos dois...o uso da internet para incentivar...eu fiquei de cara...como* ***eu*** *era assíduo...como* ***eu*** *tinha vontade de fazer as atividades...*

16. PP – *Olha...todos eles,* ***eu*** *na realidade* ***adoro me*** *enfiar nesses cursos, até a coordenadora, fala 'mas faz curso, hein?'...ah...mas* ***eu acredito*** *que eles sejam interessantíssimos para nós, porque eles nos dão uma visão diferente...cada um deles, quando* ***você fala 'eu fiz tal coisa'****, 'ah esse curso tá bom, dá para fazer desse jeito', e* ***você vai fazendo,*** *de repente aquela atividade não deu certo com aquela turma, mas com aquela outra deu muito bem...'mas ah fazer outro curso,*

*ah outro curso'...**'a gente** vai fazer outro curso e não vai ver nada de novo', mas **você** sempre tem uma coisa diferente ali, para acrescentar no seu trabalho, a modificar no seu trabalho, que **você** achava que tava já assim, é isso que tenho que fazer até o final da minha vida...*

***2. PB – (...) como nós aqui tínhamos um coordenador**, que era a professora de química, que ia até lá, da área de química, física e biologia...ela ia, trazia algumas propostas, **nós conversávamos**, era muito rápido...era corredor...e a **gente** elaborava as coisas, meio que pra cumprir de "tabelinha" as coisas...foi legal o projeto, mas independentemente deles terem pedido, isso iria acontecer, porque tanto a professora de química, quanto eu, quanto o professor de geografia...**você** vê é um pessoal que gosta de trabalhar junto, né?*

Para o desenvolvimento da segunda parte do curso EMR ocorrido em 2006, fase do curso que pude acompanhar, os professores tiveram como apoio os cadernos[12] "Vivência Formativa", referentes às questões sobre o currículo e o projeto político pedagógico distribuídos em quatro temas, e "Vivência Educadora", referentes às questões sobre leitura e práticas de leitura, distribuídos em três temas. Além desses dois cadernos, os professores também receberam um manual intitulado "Material do aluno", no qual estavam contidos seqüências didáticas sobre leitura que orientavam os alunos na elaboração do artigo de opinião.

As atividades, além de serem desenvolvidas coletivamente durante os HTPCs, também previam atividades pessoais, elaboradas em local e horário livre, como atividades em sala de aula com os alunos e trabalhos na internet, estes últimos voltados para os participantes do curso que tinham funções de mediadores, cargos assumidos pelos coordenadores pedagógicos da escola e professores-coordenadores.

Dessa forma, ao longo do ano foram trabalhadas diferentes atividades sobre leitura, que inicialmente tiveram como enfoque a leitura de uma forma geral, remetendo aos discursos sobre o desinteresse dos alunos pela leitura. Foram atividades mais informativas para o professor sobre dados da leitura no Brasil (por meio de gráficos e porcentagens) e dados da sua escola, por meio de um levantamento sobre o perfil dos alunos desses professores em relação às suas práticas de leitura, norteadas pelas seguintes questões: "Quais as possíveis razões desses supostos **desinteresses pela leitura**?", "O que a escola oferece em termos de leitura para **estimular o interesse do jovem**?" e "Como a escola pode, ou deve, trabalhar para **formar leitores e produtores de textos**?".

[12] Materiais disponibilizados somente de forma impressa para os participantes desse curso.

Na seqüência do caderno "Vivência Educadora", são iniciadas algumas atividades que visavam à produção do artigo de opinião, que foi o produto final desse curso. No final do primeiro tema, os professores teriam que escolher a temática do artigo que cada grupo de professores estaria desenvolvendo junto aos alunos. Nessa escola, os professores se dividiram em três grupos de diferentes áreas, nos quais as temáticas escolhidas foram: "Alimentação", "Pichação e Grafitagem: Arte e Contravenção" e "Movimentos sociais: Revolta da Chibata".

No tema dois, foram trabalhadas mais especificamente práticas de leituras, tendo as seguintes questões norteadoras: "Como a escola pode considerar as variadas **experiências de letramento** trazidas por seus alunos e ampliá-las, tendo em vista as demandas apresentadas à escola média?", "Como desenvolver as **capacidades de leitura e escrita** postas hoje como **objetivos** da escola básica?" e "Como **cada área e cada disciplina** pode contribuir para o **desenvolvimento dessas competências**?".

Nessas perguntas, a leitura parece ser pressuposta como necessária e constitutiva em a todas as disciplinas, são indícios de que a formação de leitores nesse curso é pensada como objetivo para todas as disciplinas ("Como cada área e cada disciplina..."). Além disso, nessas perguntas a leitura parece ser pensada como tendo uma história, no momento que é colocado "considerar as variadas experiências de letramento trazidas por seus alunos".

Palavras como "letramento", "capacidades de leitura e escrita", "competências" remetem a dizeres que encontramos nos PCN e que estão presentes ao longo de todo o programa, tanto nos materiais dos professores como no próprio regimento, como por exemplo, no trecho a seguir que se refere aos objetivos desse curso: "ampliação do desenvolvimento de **competências leitoras e escritoras** dos professores de diferentes áreas".

Verifica-se que, assim como nos documentos oficiais, o curso EMR parece estabelecer uma relação entre formação de leitores e as noções de competências e habilidades.

Ainda no tema dois do caderno dos professores, também encontramos referências a esses dizeres em um texto da autora Roxane Rojo da área da educação, intitulado "**Letramento** e **capacidades** de leitura para a cidadania". Nessa atividade, se propõe, a partir da leitura desse texto, a elaboração de frases baseadas em diferentes concepções de leitura (decodificação, compreensão, interação entre leitor e autor...).

Já no tema três, as atividades são focadas para a realização do artigo de opinião, nas quais são trabalhadas as seqüências didáticas presentes no "Material do aluno". As questões

norteadoras desse tema são: "Como desenvolver as **competências escritoras necessárias** para o aluno da escola média?", "Como cada área e cada disciplina pode contribuir para o **desenvolvimento dessas competências**?", "Como se pode organizar um trabalho com **produção escrita**?".

A questão da escrita é focada a partir dessa terceira parte do caderno, em que professores e alunos buscaram diferentes textos (revistas, jornais, *internet...*) para a elaboração do artigo de opinião. Foram atividades desenvolvidas em conjunto entre os professores em torno de uma temática só e levadas nas diferentes aulas e disciplinas. Assim, são os mesmos textos para a produção de um único texto pelo aluno sobre um dos temas e que envolve diferentes disciplinas.

Essa atividade de produção do artigo de opinião foi referenciada em vários momentos na fala de PQ, PP e PB, como exemplos de práticas de leitura. Nessa atividade, essas três professoras trabalharam coletivamente, por meio do tema "Alimentação". São relatos que abordam essa experiência de prática coletiva de uma forma positiva:

16. PQ – (...) *Aí...**quando chegou o quarto semestre tinha o trabalho do Ensino Médio em Rede, que era a elaboração do artigo de opinião com os alunos**. Aí, a gente aproveitou a pesquisa que eles fizeram...a professora de biologia forneceu alguns textos sobre radicais livres, sobre dieta alimentar, falou um pouco sobre obesidade, e tal...e eu continuei com matéria entrando em termoquímica, falando de energia. Aí, o que aconteceu? Quando ela falou de dieta alimentar e tal...acabamos trabalhando de novo juntos, né? Com esses temas...aí **eles tinham que construir um artigo de opinião e relacionar tudo isso que eles viram no terceiro semestre comigo**, tudo que eles tinham visto com a professora de biologia e com a de português eles tinham que redigir o assunto. Eu mesma forneci um livro de história, trechos de poesia, né? Que falavam da época das grandes navegações, conteúdos de história, geografia...e aí, eles construíram um artigo de opinião. E...**no final eles mesmos perceberam que era legal trabalhar assim** (...)*

36. PP – *Ano passado, **quando nós fizemos aquela, aquele texto de opinião**, **não tem como você não trabalhar outros textos...**porque para você ter opinião de algo, você tem que ter um paralelo aí...trazer um texto mais jornalístico, mais científico, um texto mais voltado para geografia ou para biologia...**você tem que ter essa integração entre os textos, para que ele possa ter conhecimento**...posso até tirar o conhecimento que ele já tenha ali, mas com certeza não serão tão fortes para ele poder escrever alguma coisa depois. 'Que é o que a gente faz?'. Esse, no caso do texto de opinião, como eu vou dar opinião de alguma coisa se eu não li nada...eu tenho que ter a idéia. Nesse ano de 2006, nós trabalhamos com os textos voltados para química e biologia (...)*

48. PB – *Uma coisa assim...**então tem aquela experiência que a professora de química falou que eu achei muito legal**...mas essa questão de como a gente buscou as informações...hã...que ela falou lá do ano passado...que a gente fez o trabalho de alimentos...de dieta e tal...dentro*

daquela questão lá de oxi-redução...como que aquilo poderia "linkar" com aquilo que eu tava dando no momento...hm...eu fui mais além (...)

Além disso, essa prática foi ressignificada e sugerida como uma das atividades a serem realizadas com os alunos no ano 2008, quando se iniciam os projetos investigativos e pedagógicos dos professores dentro do projeto Fapesp-Ensino Público. Ao proporem a produção do artigo de opinião, essas professoras reelaboraram a atividade para trabalhar conhecimentos locais, sendo necessária a mobilização de textos sobre esses conteúdos e que não se encontram "didatizados". As atividades com os alunos iniciaram-se no mês de maio de 2008, não sendo possível acompanhar o desenvolvimento dessa proposta. No entanto, essa ressignificação de uma prática realizada pelas professoras nos mostra alguns indícios de que esses cursos estão constituindo parte das condições de produção do seu imaginário e práticas sobre leitura na relação com o ensino de ciências.

Curso "Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade"

O outro curso que busquei caracterizar foi o *Práticas de Leitura e Escrita* (PLE), um curso de aperfeiçoamento realizado virtualmente (modalidade a distância), no qual os professores através de diferentes unidades e módulos realizaram atividades relacionadas à leitura e escrita durante um ano completo, com uma carga horária de 360 horas. Neste curso, os professores trabalharam, individualmente ou em conjunto, por meio de fóruns de discussões com professores de outras escolas e os mediadores que são professores/pesquisadores da área de lingüística. Todas as atividades ocorreram virtualmente, diferentemente do EMR, em que a proposta pressupunha um trabalho coletivo entre os professores da própria escola.

Esse curso foi elaborado pelo Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada aos Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, no qual estão vinculados os mediadores dos trabalhos desenvolvidos virtualmente. Esse programa também foi oferecido pela CENP/SEESP e financiado pelo PROMED.

Esse curso foi aberto a professores de diferentes áreas do ensino fundamental (do atual sexto ao nono ano) e do ensino médio, sendo desenvolvido nessa escola em 2006 e 2007. No entanto, envolveu um número pequeno de participantes dessa escola. Apenas a professora de português, o professor de geografia e a professora de biologia iniciaram esse curso, três dos quatro professores participantes da minha pesquisa, mas só a de português concluiu todo o curso.

O PLE teve como enfoque exclusivo a leitura e escrita, através de atividades que envolveram, por exemplo, a construção de *blogs* e a leitura e aprofundamentos teóricos sobre linguagem, por meio de textos de autores como Bakhtin e Orlandi. Como produto desse curso cada professor teria que elaborar uma monografia a ser entregue no final do curso, tendo como temática a leitura e escrita pensadas dentro dos enfoques em que o curso foi desenvolvido.

Além da elaboração de uma monografia, esse curso pressupõe atividades que têm como objetivo: "possibilitar que os professores tenham conhecimento e utilizem as novas tecnologias de comunicação e informações; refletir sobre e exercitar as diferentes **capacidades e competências leitoras e de produção de textos e de linguagens**, envolvidas na recepção e na produção de discursos em **diferentes gêneros que circulam em diversos contextos**, suportes e mídias contemporâneas, com especial destaque para **textos e discursos em gêneros de circulação na mídia digital**, **na esfera jornalística, escolar e da divulgação da ciência**; refletir a **transdisciplinaridade** inerente às **práticas letradas de linguagem** nos espaços sociais; refletir e avaliar as **práticas de linguagem e de letramento** correntes do alunado no ensino médio*"* [13].

Esses objetivos apontam dizeres que remetem também a já-ditos presentes nos PCN e em outros cursos de formação continuada, nos quais palavras como "capacidades e competências leitoras", "letramento" se repetem. No entanto, nesses objetivos encontramos referências à "linguagem", "diferentes gêneros de circulação" que deslocam alguns sentidos sobre leitura abordados neste trabalho, quanto aos já-ditos em documentos oficiais e cursos de formação continuada. Esses outros possíveis sentidos para a leitura se estabelecem, uma vez que os autores dessa proposta estavam vinculados a um programa de pós-graduação em lingüística, em que outras formações discursivas entram em jogo. E esses dizeres também foram observados ao longo das atividades que fizeram parte desse curso.

[13] Informações retiradas do curso por meio dos professores participantes do curso (acesso restrito).

Para exemplificar o funcionamento desse curso, os módulos e unidades foram estruturados de acordo com o quadro abaixo[14]:

Quadro 2.1. Estruturação do Curso PLE.

Módulo 1 (80 horas)	**Leitura e Escrita em contexto digital**
Unidade 1	Apresentação
Unidade 2	Experiências com leitura e escrita
Unidade 3	Esfera de Atividades de Gêneros do Discurso
Unidade 4	Leitura e escrita no Ensino Médio
Módulo 2 (60 horas)	**Em dia com a ciência e o conhecimento: a escola no século XXI**
Unidade 1	Ciência: o que é e como é interpretar seus textos
Unidade 2	As línguas da Ciência
Unidade 3a	Texto, discurso e leitura nas Ciências Exatas e da Natureza
Unidade 3b	Texto, discurso e leitura nas Ciências Humanas e Sociais
Unidade 4	Texto e leituras em livros e materiais
Módulo 3 (60 horas)	**Jornais de todos os tempos – informações e opiniões no cotidiano e na escola**
Unidade 1	Exploração da esfera jornalística
Unidade 2	Um passeio por diferentes mídias
Unidade 3	Explorando textos de opinião
Módulo 4 (60 horas)	**Navegando na fruição: Artes na rede**
Unidade 1	A arte som: música e canções para fluir e ensinar
Unidade 2	A poesia no papel e na tela
Unidade 3	As artes plásticas: pintura

Dentro de cada unidade, foram desenvolvidas em média sete atividades, contendo a questão da leitura e da escrita como foco.

De forma geral, as atividades do primeiro módulo apresentaram um caráter mais introdutório, com questões e atividades que se relacionavam à história de leitura dos professores e elaboração do *blog*, iniciando algumas atividades com leitura e escrita de pequenos textos. Nesse

[14] Adaptado de um quadro presente no *site*: http://www.rededosaber.sp.gov.br/

módulo ainda foram apresentadas algumas considerações sobre gêneros discursivos e alguns textos teóricos sobre leitura e escrita. Trouxeram em uma das atividades, por exemplo, diferentes concepções de leitura, baseadas em trechos de textos de Angela Kleiman, Eni P. Orlandi e dos PCN.

Os gêneros discursivos foram um dos principais aspectos abordados nesse curso e que permearam todos os módulos, relacionando-se com todas as temáticas que foram desenvolvidas. Inclusive, na fala de PB durante a entrevista, a questão do gênero discursiva foi ressaltada.

8. PB – *(...) aí de repente* ***eu entro num curso*** *que as pessoas me falam isso,* ***me falam o que é uma charge****,* ***o que é o próprio gênero****, o que é isso...o que são os atores, saber...até mesmo para* ***você poder se localizar melhor no texto****...quando você vai ler, porque depois nós tivemos que montar esse texto...eu não sabia que podia se trabalhar dessa forma e que pode ser interessante, não é ruim...****não sabia que em português podia ser trabalhada dessa forma****, que é interessante...para a área de português mesmo é riquíssimo...então imagina um professor trabalhando com isso...então, eu aprendi um pouco sobre isso, e acho que essa fala do fórum* ***eu senti uma dificuldade muito grande envolvida no curso****, as pessoas não entravam, mas tinha a necessidade de todos estarem ali "linkados".*

O módulo dois partiu de práticas de leitura e escrita relacionadas aos discursos científicos. Foram propostas inicialmente questões sobre concepções de ciência, partindo de uma construção de uma visão de ciência para se discutir nos fóruns posteriormente. As atividades, em sua maioria, foram pautadas em leituras de textos de divulgação científica e textos didáticos na perspectiva de se trabalhar com propostas de leitura na forma de hipertextos. É interessante destacar a inserção nesse módulo de referências à utilização de textos didáticos, uma vez que a leitura de textos alternativos ao livro didático tem sido muito mais valorizada quando se pensa em propostas de atividades com leitura no âmbito do ensino de ciências.

A inserção dessas questões sobre conhecimento científico ocorreu devido à intenção de que o professor "reflita para perceber também como conduzir, junto a seus alunos, as **atividades de leitura e produção de textos nas aulas de sua disciplina**, de maneira a levar seus alunos a **uma compreensão mais efetiva dos conteúdos de sua área**".

Nesse trecho, a leitura foi pressuposta como pertencente as diferentes áreas e disciplinas, no entanto, parece supor diferenças nas leituras que estariam relacionadas com "conteúdos", ou seja, leituras na perspectiva de busca de informação, como indicado nesse trecho: "compreensão mais efetiva**".** Nessa perspectiva, um dos objetivos gerais encontrados na apresentação do curso

aponta para essa relação diferente que seria estabelecida devido às características do texto: "desenvolver **práticas leitoras e escritoras específicas a gêneros** e situações".

O terceiro módulo aborda a questão do jornalismo científico que circula na mídia. Nessas atividades, a leitura imagética foi bastante trabalhada. As discussões e atividades desse módulo retomaram características da esfera jornalística e a natureza desses textos, ressaltando os diferentes interesses em jogo no controle e veiculação da informação. Esse módulo propõe reflexões sobre a utilização desses textos em sala de aula, partindo de alguns tipos de propostas, contrapondo diferentes atividades, com questões que buscam sentidos únicos "O que diz o texto?", "Quando ocorreu?", em contraposições com questões do tipo "Que relações você pode estabelecer entre o lugar onde este texto está publicado e a posição definida pelo autor?".

No último módulo, foram enfocadas algumas linguagens relacionadas às artes e aos ambientes virtuais. Dentre essas linguagens que foram desenvolvidas nesse curso estão a música, a poesia e a pintura. Um dos aspectos relacionados com este módulo é a utilização da palavra *fruição* em seu título. Parece haver uma relação entre a leitura-fruição, leitura por prazer, e essas formas de linguagem. Nessa perspectiva, os outros "tipos" de linguagens teriam outros funcionamentos de leitura e que não estariam atrelados, pelo menos explicitamente, ao prazer.

Projeto Fapesp-Ensino Público ou "Projeto Anhumas nas Escolas"

O projeto Fapesp-Ensino Público, que tem como título oficial *"Elaboração de conhecimentos escolares e curriculares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente na escola básica com ênfase na regionalização a partir dos resultados de projeto de Políticas Públicas",* ou apenas, *"Anhumas nas Escolas",* sob coordenação do Prof. Dr. Maurício Compiani*,* do *Instituto de Geociências* da Unicamp*,* teve início oficialmente em fevereiro de 2007, embora atividades a ele relacionadas já envolvessem professores das escolas desde 2006. Nesse projeto, que abrange quatro anos de atividades (até 2011), a questão da pesquisa, tanto a pesquisa acadêmica como a escolar, é foco central para a elaboração de um currículo de natureza local/regional centrado na bacia hidrográfica do Ribeirão das Anhumas, umas das principais bacias da cidade de Campinas.

A elaboração desse projeto vem ocorrendo por meio de um trabalho coletivo e colaborativo entre diferentes instituições: duas escolas da rede estadual de Campinas, os Institutos de Geociências e Biologia da Unicamp e o Instituto Agronômico de Campinas. Dentro

da organização desse projeto temos pesquisadores de diferentes áreas e estudantes de graduação e pós-graduação que, atuando inicialmente como formadores, estão envolvidos na formulação e participação dos eixos temáticos e disciplinares.

Durante a primeira etapa do projeto realizada ao longo do ano de 2007, as dinâmicas de formação constituíram-se em oficinas sobre os eixos temáticos, oficinas sobre os eixos disciplinares do projeto e reuniões de estudo e planejamento dos coletivos de professores. Para tal, foram definidos como eixos temáticos do Projeto Fapesp-Ensino Público: Local/global, Educação Ambiental, Interdisciplinaridade e CTSA[15] (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Estes temas foram selecionados com o objetivo de discutir e refletir sobre esses enfoques, visando contribuir na reelaboração dos projetos escolares e também na formação continuada do professor pela e para a investigação.

Os eixos disciplinares do projeto foram enquadrados de modo geral em quatro módulos: Geologia/Cartografia; Pedologia; Biologia; Riscos e unidades ambientais, visando à compreensão das disciplinas envolvidas e também dos resultados obtidos pelas pesquisas realizadas durante um projeto anterior de Políticas Públicas da Fapesp, intitulado "Recuperação ambiental, participação e poder público: uma experiência em Campinas", que chamamos de "Projeto Anhumas"[16].

As oficinas disciplinares demandaram uma carga horária nesse primeiro ano de 136 horas, com oficinas de oito horas de duração realizadas aos sábados (geralmente a cada quinze dias) na Unicamp e com a participação dos professores das duas escolas. Enquanto as oficinas temáticas, apresentaram 48 horas totais de atividades, com três oficinas de quatro horas de duração para cada tema, realizadas com as equipes de professores de cada escola separadamente.

Além disso, outras demandas de atividades estiveram presentes nesse primeiro ano de projeto, como reuniões de estudo e planejamento realizadas pelos próprios professores nas suas escolas, definidas pelos próprios professores de acordo com os horários de cada equipe e com o projeto escolar de cada unidade.

Essas reuniões de planejamento e estudos, totalizando uma carga horária anual de 100 horas, divididas em 25 encontros de trabalho de quatro horas de duração cada, que foram realizadas pelas equipes de cada escola separadamente, nos dias em que não aconteciam as

[15] De forma a explicitar melhor o ambiente dentro do enfoque de ensino CTS, optamos por utilizar a sigla CTSA no projeto Fapesp-Ensino Público, dada a importância que o ambiente tem dentro dos objetivos do projeto e na sua relação com o outro eixo temático Educação Ambiental.
[16] Relatório disponível no *site* http://www.iac.sp.gov.br/projetoanhumas/.

oficinas temáticas, seguindo o horário das escolas. Os professores-coordenadores são os responsáveis pelo planejamento e mediação dessas reuniões, cada escola apresenta dois professores-coordenadores, tendo demandas e responsabilidades maiores que os outros professores. PG e PQ são os professores coordenadores da escola que desenvolvi minha pesquisa.

Outras atividades paralelas ainda foram desenvolvidas, como a reunião de apresentação dos projetos e do planejamento anual, que ocorreu no início do ano e duas reuniões de avaliação, uma na metade do ano e uma no final do ano, nas quais as escolas apresentaram as atividades desenvolvidas e as futuras atividades. Reuniões menores também ocorreram ao longo do primeiro e segundo semestre, algumas envolveram os formadores e outras envolveram os coordenadores do projeto e da escola. Além disso, ao longo do ano, ocorrem atividades virtuais através do TelEduc (software de educação à distância utilizado pelo projeto), no qual os professores e formadores interagem por meio de fóruns, correio eletrônico, disponibilizando materiais e descrevendo e relatando atividades.

Ao acompanhar o desenvolvimento desse projeto no ano de 2007, algumas questões se mostraram interessantes e que devem ser ressaltadas se pensarmos que os professores dessas escolas lecionavam em diferentes disciplinas, apresentavam formações (em sua maioria) distante dos conteúdos trabalhados nesse projeto que na sua maioria pressupunham atividades que abordaram assuntos geocientíficos, como Cartografia, Geologia e Pedologia. Além dos conteúdos, a própria metodologia das atividades desenvolvidas era focada em saídas de campo e leituras de textos que partem do conhecimento local.

Dessa forma, as informações que eram utilizadas para compor o roteiro de campo ou mesmo os textos sobre os conhecimentos da região não sofreram qualquer tipo de processo de "didatização", retiradas principalmente de trabalhos e relatórios científicos. São informações produzidas e divulgadas pelo meio acadêmico, no âmbito de um projeto de políticas públicas anterior, que apresentam outra linguagem e outros objetivos se compararmos com os textos didáticos. Entretanto, alguns textos, que não foram produzidos diretamente pelo "Projeto Anhumas", se relacionavam aos textos produzidos na própria região de Campinas, textos estes tirados do jornal "Correio Popular" ou de informativos sobre algumas obras da prefeitura ou de empresas privadas que foram ou estavam sendo construídas na região ou próximo da região, como os informativos sobre a construção do Shopping Parque D. Pedro e os panfletos explicativos sobre a elaboração da estação de tratamento de esgoto do Ribeirão Anhumas.

Assim, uma das principais características nesse primeiro ano do projeto foi (ou é, já que ainda está em desenvolvimento) promover o contato e a integração desde o início com os conhecimentos locais, ou seja, o reconhecimento e entendimento dos mais diferentes aspectos da bacia do Ribeirão Anhumas (geológicos, biológicos, sócio-históricos, políticos...).

O trecho abaixo, retirado do projeto *Anhumas nas Escolas*, ilustra algumas dessas características.

> Mais especificamente, parece-nos que muitos concordam com a meta de se buscar a integração de conceitos de ambiente e desenvolvimento em todos os programas de ensino, com ênfase na dimensão crítica das causas dos problemas sócio-ambientais em um contexto local e suas conexões com o global, a vinculação de dados políticos, técnicos e científicos disponíveis para o entendimento de problemas e o desenvolvimento do aperfeiçoamento e do treinamento dos responsáveis por decisões políticas em todos os níveis, bem como para a formação continuada de nossos professores em exercício. (COMPIANI, 2006, p. 8)

Há pelo menos três especificidades nesse projeto: o foco na construção de um currículo com ênfase no local/regional, o caráter colaborativo entre pesquisadores acadêmicos e professores e a relação entre ensino e pesquisa como parte do trabalho dos professores, ou seja, no fato destes atuarem também como pesquisadores.

Outra característica importante a ser destacada desse projeto foi a estruturação dos eixos temáticos na relação com os eixos disciplinares. Desse modo, atividades e propostas desenvolvidas com os conhecimentos locais estão sendo significadas a partir dos eixos temáticos, partindo de discussões sobre ciência, educação e ensino.

E foi a partir da minha participação como formadora do eixo CTSA que me integrei nesse projeto, auxiliando na elaboração e nas discussões desse eixo, juntamente com o meu orientador Prof. Dr. Henrique César da Silva e a doutoranda Ofélia Ortega Fraile, além de participar semanalmente das reuniões de planejamento de uma das escolas.

De modo geral, as atividades que foram elaboradas durante os três encontros realizados no eixo temático CTSA promoveram discussões sobre o processo de produção da ciência e aspectos sobre participação pública da sociedade (BAZZO *et al.*, 2003), tanto nas atividades desenvolvidas presencialmente, como nas propostas de trabalho desenvolvidas nos fóruns virtuais do TelEduc. Essas discussões se devem às características do próprio eixo, centradas nas relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

A primeira oficina teve como principal ponto a discussão de dois filmes, "*Erin Brockovich: uma mulher de talento"* (Dir. Steven Soderbergh, EUA, 2000) e "*E a vida continua"*

(Dir. Roger Spottiswoode, EUA, 1993), tendo como objetivo problematizar e promover questões relacionadas com a ciência e o seu processo de construção e circulação. Após esse primeiro encontro, foi desenvolvida virtualmente uma atividade de leitura e discussão de uma reportagem do jornal "O Globo"[17] sobre as doenças tropicais e a indústria farmacêutica.

Na segunda oficina, procuramos já relacionar as discussões com a temática do projeto, mais especificamente, com o módulo Geologia/Cartografia, módulo que na época estava sendo trabalhado com os professores. E partindo de uma discussão que se originou neste módulo, após a primeira saída de campo realizada ao longo do Ribeirão Anhumas, buscamos problematizar a construção do Shopping Parque D. Pedro. Shopping este construído dentro de uma das sub-bacias, a sub-bacia do Ribeirão das Pedras, afluente do Ribeirão Anhumas.

Já na última oficina, realizamos uma atividade didática que exemplificasse uma situação de ensino com enfoque CTSA. Partimos de uma situação pautada na simulação da instalação de uma plataforma petrolífera na costa da Espanha (GORDILLO e GRIMALDI, 2005). No processo de elaboração desse caso foi necessária a leitura de alguns textos retirados do material original de Gordillo e Grimaldi (2005)[18] e de outros textos brasileiros relacionados com as plataformas petrolíferas instaladas no Brasil, retirados de artigos de periódico, textos do *site* da Petrobrás, entre outros. Dessa forma, cada grupo de atores fundamentou as suas argumentações para o debate público sobre a possibilidade ou não da instalação dessa plataforma de acordo com as informações contidas nesses textos.

Dado o momento em que foram realizadas as entrevistas, principais fontes de dados desta pesquisa, o projeto Fapesp-Ensino Público, chamado projeto "Anhumas nas Escolas", não pôde ser considerado como contexto de produção dos discursos dos professores sobre leitura. O projeto estava ainda na sua fase inicial e vem ainda se desenvolvendo. Portanto, a análise do projeto Fapesp-Ensino Público como aspecto das condições de produção dos imaginários de leitura desses professores foge aos limites deste trabalho.

No entanto, não pude deixar de considerar e refletir sobre as possibilidades desse projeto intervir nas condições de produção das práticas e imaginários de leituras dos professores nesta escola. Assim, a partir da leitura de documentos e atividades que vêm sendo produzidos pelos

[17] Artigo do jornal "O Globo", intitulado "Indústria ignora doenças de países pobres", disponível pelo *site*: *http://www.fsc.ufsc.br/~canzian/opinioes/doenca-de-pobre.html.*

[18] O textos foram traduzidos por duas formadoras do projeto Fapesp-Ensino Público, Ofélia Ortega Fraile e Fernanda Keila Marinho da Silva, que já haviam trabalhado com esses mesmos textos no curso de formação "Teia do Saber".

professores e do primeiro relatório parcial, teço algumas considerações sobre essas possibilidades, desse contexto de leitura e imaginário de leitura que possivelmente está em construção, principalmente por revelar aspectos não presentes nas entrevistas.

Destaco alguns aspectos do contexto e das características do projeto que apontam relações com a questão da leitura.

Trata-se da produção de um currículo diferenciado que não coincide com a "didatização" do conhecimento escolar produzida pelos livros didáticos, que, entre outros fatores, para atender a um mercado nacional, não trabalham conhecimentos e valores locais/regionais, foco do projeto "Anhumas nas escolas". O fato de o projeto ter como foco conhecimentos locais/regionais implica na introdução de conhecimentos ainda não "ditatizados", ou seja, de textos não didáticos voltados para o ensino básico relativos aos conhecimentos geobiocientíficos da bacia do Ribeirão Anhumas. Os professores trabalham com relatórios tecnocientíficos do projeto Anhumas, com dados originais de pesquisa, mapas e levantamentos, com textos jornalísticos, literários e de divulgação científica.

O mesmo fato faz com que se introduzam textos relacionados com o local, aspecto comumente pouco característico dos currículos escolares e que pode trazer implicações para os processos de leitura dos alunos já que se trata de trabalhar pedagogicamente com uma possível condição de produção da leitura pelos alunos: a realidade vivida, experienciada e que estará sendo ressignificada nas práticas pedagógicas relacionadas ao projeto (os professores estão iniciando a aplicação de suas propostas pedagógicas em sala aula no momento em que concluo este texto).

Embora no projeto Fapesp-Ensino Público a questão da leitura não seja objeto central de reflexão, não constituindo parte dos eixos teórico-metodológicos fundamentais do projeto, o uso de textos está bastante presente em quase todas as disciplinas. Discussões sobre textos, livros didáticos e leitura da ciência estiveram presentes em vários momentos, como se evidencia no trecho retirado do relatório[19] dos professores sobre uma atividade realizada por eles no final de 2007 com os alunos após a realização de um pré-campo na sub-bacia do Ribeirão das Pedras, onde está inserido o Shopping Parque D. Pedro, e de um caso simulado, que partiu de informações sobre o caso real da instalação desse shopping.

[19] Relatório produzido pelo professores no final de 2007 após a realização dessa atividade, esse documento foi retirado do TelEduc, na seção atividades.

> Levantamos as possibilidades de **fornecer material teórico mínimo e assim proporcionar algumas reflexões** sobre o que iria ser feito no campo, por exemplo, a partir de alguns questionamentos em sala de aula, antes do campo-piloto, **procuramos aguçar o interesse dos estudantes em localizar alguns conflitos** como – de que forma o shopping D. Pedro cumpre o que prontificou a fazer nos acordos de instalação do mesmo? Como realmente tem tratado a água e o esgoto que produz? Os impactos gerados pelo empreendimento no ambiente são compatíveis com o discurso ecológico que empresa faz? Quem pode dar as respostas? Em que contribuiu para as melhorias, ou não, a construção de um shopping em uma região de nascentes, rio, mata ciliar, fauna, valorização de mercado imobiliário, e outros? Para que todos os envolvidos pudessem se localizar antes do campo e durante o mesmo, **foram utilizadas as cartas** [mapas cartográficos] do Ribeirão das Anhumas e das Pedras. **Textos publicados com o compromisso de preservação e manutenção da flora e fauna pelo shopping D. Pedro** na região; **recortes de jornais no período da construção e instalação do shopping e orientações teóricas** (textos e explicações) sobre a dinâmica das relações ecológicas foram fornecidos aos alunos após o campo.

Na medida em que um dos eixos do projeto é o de Interdisciplinaridade e a dinâmica do projeto implica em constantes reflexões e produção de trabalhos sempre coletivos, notamos que vários textos são propostos em atividades envolvendo várias disciplinas além de textos propostos para esta ou aquela disciplina em específico, fazendo com que discussões sobre leitura e uso de textos acabem acontecendo em diversos momentos. Destaco outro momento em que isso se dá no contexto das reflexões relacionadas ao eixo temático CTSA.

Sendo a abordagem CTSA um eixo temático do projeto, reflexões sobre a natureza social da produção da ciência e tecnologia também vêm sendo realizadas coletivamente. Este eixo inclui concepções de linguagem na relação com a produção e circulação do conhecimento científico que podem influenciar representações e práticas de leitura que considerem os textos como não transparentes na sua relação com questões sócio-científico-ambientais. Os trechos a seguir, retirados do primeiro relatório anual do projeto para a Fapesp, apontam e explicitam essa concepção de leitura da ciência:

> Trata-se de pensar uma formação escolar para uma sociedade da qual práticas, discursos, produtos, processos e tecnologias sociais e ambientais, políticas públicas, decisões políticas e decisões cotidianas estão intimamente relacionadas com a produção e circulação da ciência. (SILVA *et al*., 2008, p. 405)
>
> Problematizar a relação da escola com o processo de democratização de conhecimentos científico-tecnológicos e valores associados ao meio ambiente passa pela consideração das formas com que a escola se relaciona e trabalha hoje com o conhecimento e com esse sujeito, ao mesmo tempo participativo e leitor de ciência, em uma sociedade cujos modos de produção e circulação de conhecimentos tecnocientíficos e ambientais se desenvolvem de forma cada vez mais complexas e cujos meios de circulação não são indiferentes aos sentidos (ORLANDI, 2005). (idem, p. 405)
>
> Questões que implicam em conhecimento científico, em participação social e relação com o ambiente, passam necessariamemente por questões de linguagem, de discurso,

> pela questão sobre quais e como conhecimentos tecnocientíficos circulam em uma socidade como a nossa e como, nessa mesma circulação produzem-se sujeitos-leitores de ciência, ou seja, lugares de leitura da ciência, lugares intimamente relacionados com as posições ocupadas pelos sujeitos para tomarem suas decisões e participarem de questões sociocientífico-ambientais. Ou seja, a questão da participação passa pelo modo como os leitores atribuem valores aos textos (sejam escritos ou audiovisuais), às fontes de informação nas quais se baseiam, consciente ou inconscientemente, para constituir suas posições. (idem, p. 406)

Destacamos um momento que nos parece ser indício de um imaginário de leitura que não esteve presente nas entrevistas realizadas, e que pode ser considerado um exemplo de reflexão por parte dos professores nessa direção.

> O fórum de CTSA foi realizado após a atividade presencial, propôs-se como atividade a leitura de um texto ("Indústria ignora doenças de países pobres" - Jornal O Globo) e 3 questões para discussão no fórum: 1) Como Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente estão relacionados no caso abordado pela notícia do jornal? 2) De modo mais geral, se a produção de conhecimentos científico-tecnológicos depende da sociedade, está inserida nela, e se a sociedade em que vivemos é modificada/influenciada/ constituída também por essa produção, o que podemos pensar sobre a nossa participação nessa produção e na nossa relação com os conhecimentos produzidos? 3) A relação remédio-doença-saúde-pesquisa poderia ser abordada de formas diferentes da abordagem da notícia? Ou seja, que outros aspectos estariam relacionados a essa problemática e que a notícia não aborda? (SILVA *et al*., 2008, p. 50)

O Fórum no ambiente virtual ficou aberto durante aproximadamente 15 dias, nos quais houve intenso debate sobre as relações entre linguagem, discurso, produção e circulação do conhecimento científico e tecnológico. Além da notícia de jornal mencionada que abriu o Fórum e que tratava da questão das chamadas Doenças Negligenciadas (DND) ou Doenças Tropicais ou "Doenças dos pobres", outro artigo jornalístico[20] que enfocava a mesma problemática de um ponto de vista diferente foi disponibilizado buscando evidenciar como discursos constroem versões diferentes para fatos de natureza sócio-científico-tecnológica. Versões politicamente diferentes.

Os trechos do Fórum abaixo exemplificam como os professores participaram dessas discussões durante o Fórum. Exceto pelo trecho 16, todos os outros professores são os professores entrevistados:

[20] Retirado do *link*: http://www.comciencia.br/reportagens/2005/06/15.shtml

Onde está a relação?
Domingo, 18/03/2007, 09:23:57
PQ

Na minha opinião, não há uma relação direta de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente... Neste texto parecem estar bem distantes da relação necessária para que as coisas sigam rumos mais apropriados...
E **a opinião da sociedade na reportagem, não seria pertinente e necessária?**[21] **Mais uma reportagem que visa, não sei se é o termo correto, "interesses" alheios à sociedade.**
Diferente do filme da descoberta do HIV, depois da descoberta e divulgação, a população não se preocupa com estas doenças, apesar de serem os mais prejudicados, **talvez por falta de informações, e diria principalmente, Cultura!**

10.
Re: Onde está a relação?
Segunda, 19/03/2007, 10:28:19
PB

PQ, como nos havíamos comentado na escola, eu também **não percebi a mobilização do grupo social que mais sofre com as decisões gerais sobre as DND**, fica parecendo que os tais "interesses" alheios à sociedade é mais forte **no discurso da reportagem**.

11.
Re: Re: Onde está a relação?
Segunda, 19/03/2007, 10:39:03
Henrique César da Silva

Queria destacar como vários de vocês estão atentos para a reportagem e não só para seu "conteúdo" e como essas duas coisas são dependentes. Uma questão: **pela reportagem parece que doença é só questão de remédio**. Se houvesse remédio para todas as doenças (e se todos pudessem comprá-los), não haveria mais doenças. Doenças, principalmente as DND são só questão de remédio?

14.
Construindo o conhecimento...
Domingo, 18/03/2007, 21:18:52
PB

A Ciência parece estar sendo retratada (ou pelo menos parte dela...) através das observações em encontros que os médicos sem fronteira e os pesquisadores, de um modo geral, fazem ao buscar soluções para o problema das DND. A potencialização dos conhecimentos científicos, ou seja, a aplicabilidade através das indústrias farmacêuticas que produzirão (ou não!) os respectivos medicamentos, me parece estar ligada à área da tecnologia. Sociedade e ambiente são as pessoas doentes e a relação com o local onde vivem, são as discussões geradas no âmbito político-econômico na busca de soluções para os diferentes tópicos relacionados (investimento na pesquisa e nas indústrias; o poder da compra e de quem compra - relação custo benefício; etc**.). Acho que a veiculação através dos meios de comunicação têm um papel bem relevante para que toda a sociedade possa participar, e não somente os que constroem o conhecimento, e com isso o acontecer mobilizações (que por sinal não encontrei na abordagem do texto!)** para que possam afetar de forma significativa o andamento das rotas científico-tecnológicas.
16.
Falando besteira
Domingo, 18/03/2007, 22:36:57
Outra professora de português dessa mesma escola

Sempre entendi Ciência e Tecnologia como interativas, afinal na minha opinião, de ignorante no assunto, a Tecnologia é extensão da Ciência ou interdependente, pois ela não pode ocorrer sem a Ciência. Bom, mas e o que é

[21] Grifos meus.

Ciência para mim? A busca pelo conhecimento, a observação da realidade,a construção de novos conhecimentos. A partir disso, tentei responder às três perguntas, mas tive medo de respondê-las e me sentir ridícula, mas como PG disse que cada um tem o seu momento "eureka" eu espero que o meu chegue, então vá lá. Que assim seja! Dentro da primeira pergunta do Henrique eu entendo que entre Ciência, Tecnologia, sociedade e ambiente, o texto do jornal O Globo trata desses temas como se houvesse interação. Nas sociedades mais desenvolvidas, tanto Tecnologia como Ciência trabalham com o "objetivo" de "servi-las ou delas se servirem', já que o objetivo primeiro é o lucro. Já nas sociedades mais pobres, isso só acontece parcialmente, pois pobres não 'podem pagar por patentes'. Com relação à segunda pergunta, infelizmente, pelo menos no que observamos, o nosso poder pessoal e enquanto sociedade é ignorado ou nós não nos habilitamos para usá-lo, se é que isso seria possível. Digo isso pensando no filme que assistimos e na produção de medicamentos para as doenças de 'terceiro mundo'. A interação ocorre pelo poder da sociedade, mas da parte que detêm o poder. A abordagem feita pela notícia, assim como disse PB tem papel relevante, no entanto, penso que a Imprensa como um todo, não consegue chegar até o interlocutor. Isso pode acontecer em função da ignorância de quem escreve ou a dificuldade de atingir o público leigo, manifestada pelos que detêm o conhecimento. E para concluir, **a matéria ignora, se além da MSF, a sociedade teria condições de reagir.** No caso do Brasil, a dengue, exemplo citado, me parece que não tem preferência por classe social, e aí a minha primeira resposta ficou furada, porque a matéria parece tratar da interação dos quatro itens – Ciência, Tecnologia, sociedade e ambiente. **Onde está a reação da sociedade?**

20.
1a questão
Segunda, 19/03/2007, 00:03:12
PG

(...)

Confesso que assimilei com mais clareza aspectos envolvendo CTSA, na discussão que fizemos sobre o filme "A vida continua". Mas acho que as colocações de meus colegas vão me ajudar... Sobre a questão 1.Como Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente estão relacionados no caso abordado pela notícia do jornal?

Acho que antes de mais nada, **devemos olhar para o caso abordado considerando o meio que o fez chegar até nós**. Pois, **cada veículo de comunicação, com sua linguagem, público alvo etc., é decisivo para visão que teremos sobre o assunto**. (...)

Os trechos do debate acima evidenciam um aspecto relevante para a leitura da ciência, no âmbito da contextualização social da sua produção: o de que os meios não são transparentes aos sentidos (ORLANDI, 2005). Ou seja, não se trata de olhar apenas para o "conteúdo" da reportagem, mas também para a reportagem em si, para o meio que a veicula para a forma como representa a situação, para o que é silenciado. Ou seja, os professores demonstram uma relação com a leitura da ciência que pode vir a fazer parte da sua mediação em sala de aula enquanto formadores de leitores de ciência. Mas a análise mais aprofundada disso já depende de outras pesquisas.

2.2.4. Sobre a produção das entrevistas

As entrevistas com os professores ocorreram na própria escola onde eles lecionam, durante o final do ano de 2006, com a professora de química (PQ) no mês de dezembro, e no primeiro semestre de 2007, com os professores de geografia (PG), português (PP) e biologia (PB), todos em dias diferentes. Além disso, o tempo de duração das entrevistas variou de 40 a 80 minutos, principalmente pela disponibilidade de horário dos professores, de local para a realização da entrevista e do envolvimento estabelecido ao longo da conversa. É importante lembrar que desde setembro de 2006 participava das reuniões semanais dessa escola (HTPCs), o que permitiu uma proximidade com os professores antes mesmo da realização das entrevistas. As aplicações das entrevistas foram áudio gravadas e posteriormente transcritas, estando disponíveis em anexo, juntamente com o roteiro original das entrevistas. Nos anexos também se encontram os modelos dos dois termos de autorização que os professores assinaram para a realização, divulgação e identificação das entrevistas.

As entrevistas foram desenvolvidas com base num roteiro semi-estruturado previamente elaborado, composto por subitens na forma de questões que procurei abordar em todas as quatro entrevistas que realizei. Esses subitens foram pautados a partir de três eixos principais:

- Formação dos professores e alguns aspectos sobre suas histórias de leitura - refere-se à formação dos professores e à questão da leitura na sua formação.
- Questões relativas à participação dos professores nos cursos EMR (Ensino Médio em Rede) e PLE (Práticas de Leitura e Escrita) - pedi que relatassem algumas opiniões sobre o desenvolvimento do curso, o que destacaria desses cursos e as relações que poderiam estabelecer com as disciplinas que lecionam, uma vez que esses cursos trabalhavam a questão da leitura (e escrita) nas diferentes disciplinas escolares. Além disso, solicitei que relatassem outros cursos que enfocassem a leitura, caso já tivessem participado anteriormente.
- Questões referentes à leitura na prática docente - foquei especificamente na questão da leitura, dos seus diferentes papéis no ensino, em exemplos de práticas já realizadas pelos professores, nos exemplos de textos utilizados nas aulas e nos critérios usados para a seleção dos mesmos.

No entanto, em cada entrevista a dinâmica foi diferente, como por exemplo, com as professoras de química e biologia que iniciei a conversa falando dos dois cursos que estavam

sendo realizados na escola, EMR e PLE, nos quais os quatro professores eram também participantes, exceto a professora de química que estava desenvolvendo apenas um dos cursos, o EMR. Já com o professor de geografia e a professora de português, iniciei a entrevista perguntando sobre a formação desses professores, ou seja, sobre a trajetória que os levaram ao trabalho docente, embora tanto questões sobre os cursos quanto sobre a formação estivessem presentes em todas as entrevistas. Outra diferença ocorrida refere-se à entrevista de PQ, a primeira entrevista que realizei. Nesta, a professora iniciou falando brevemente, quase que pontualmente, sobre sua formação. Ao formular essa questão não perguntei explicitamente sobre a leitura na sua formação, embora a professora tenha relatado sobre isso em outros momentos da entrevista. No entanto, percebi a necessidade de um encaminhamento mais explícito sobre a leitura na formação desses professores, inserindo nas outras três entrevistas essa questão na continuidade do tópico sobre a formação dos professores. Além disso, algumas formulações em outras questões, dependendo do encaminhamento de cada entrevista, há referências mais explícitas à leitura.

Nesse sentido, cabe destacar que devido às contingências do próprio momento da entrevista foram encaminhadas questões em ordem diferente entre os entrevistados, bem como formulações diferentes. E por parte dos professores, essas perguntas também foram significadas diferentemente, mobilizando diferentes memórias, estabelecendo relações que encaminharam respostas distintas.

Dessa forma, a AD se mostrou uma ferramenta metodológica e analítica importante, uma vez que considerei que os discursos sobre leitura analisados nesta pesquisa têm a entrevista como parte constituinte importante das condições de produção desses discursos.

Para nortear um pouco a forma como as entrevistas foram desenvolvidas, desde a preparação do roteiro até a realização das entrevistas, se fez necessário apresentar alguns exemplos de questões iniciais e, em seguida, exemplificar como estas questões foram formuladas ao longo de cada entrevista com os quatro professores, como mostra o quadro 2.2:

EXEMPLOS DE QUESTÕES INICIAIS DO ROTEIRO	EXEMPLOS DE QUESTÕES FORMULADAS DURANTE AS ENTREVISTAS			
	PQ	PG	PP	PB
Fale um pouco sobre a sua formação e sobre como a leitura fez parte na sua formação...	*Fale um pouco sobre a sua formação...*	*Você pode falar um pouquinho da sua formação (...) o que você costumava ler e se a leitura foi importante para a tua formação?*	*Para gente começar assim, que tal você falar da sua formação (...) Você podia contar um pouquinho da leitura na tua formação...*	*(...) Fala um pouquinho sobre a tua formação...de como a leitura fez parte da tua formação...*
Qual sua opinião sobre os cursos? Que idéias você destacaria desses cursos?	*(...)Eu pensei assim de você tá falando brevemente a sua opinião sobre esses cursos ? O que você destacaria desses cursos?*	*Dos cursos (...) O que você achou?*	*Fala um pouquinho desses cursos desenvolvidos nesse último ano...qual a tua opinião (...)o que você destacaria desses cursos?*	*Fala um pouquinho sobre a tua opinião sobre os cursos...o que você destacaria desses cursos?*
Você já participou de cursos semelhantes a estes?	*Você já participou de outros cursos semelhantes a este do EMR? Sobre produção e leitura de textos....*	*Então você não tinha participado de nenhum curso antes? Que abordassem a leitura...*	*Você lembra de algum curso semelhante a estes assim na escola, da leitura sendo o foco (...)*	*(...) E de repente falar um pouquinho de outros cursos que você já participou...*
De que forma esses cursos se relacionam com as disciplinas que você leciona?	*Coisas que te marcaram ou que você achou importante pensando assim na sua prática escolar?*	*Se você acha que influenciou a sua prática?*	*Se foram importantes, se é importante, interessante para a tua prática...como professora, para a sua formação...*	*E a questão da leitura? Você acha que interferiu? Mudou?*
Como a leitura faz parte de sua prática docente?	*Como que a leitura faz parte da tua prática? Ela sempre fez parte?*	*Quando você vai usar um texto... assim, normalmente, como a leitura entra na sala?*	*De que forma a leitura está presente na suas aulas (...)?*	*(...) Então, como a leitura faz parte da sua prática docente?*
Você acha que a leitura na sua disciplina é diferente da leitura nas aulas de português? Em que? Por quê?	*Você acha que a leitura na sua disciplina é diferente da da disciplina de português?*	*Você acha que a leitura na tua disciplina tem diferença na disciplina de português?*	*Mas você vê diferença (...) da leitura na tua aula e na aula de geografia, ciências...*	*(...) A leitura dentro da disciplina de biologia? Você acha que é a mesma que a do professor de português?*
Que textos você utiliza em suas aulas?	*Que tipo de texto, de leitura você usa? E...o que você leva mais em conta quando escolhe um texto?*	*Mas assim que tipo de textos você usa? O que você traz mais também?*	*Quais são os textos assim que você utiliza, quais são? Só para entender um pouquinho como que se dá a sua prática...*	*Então...assim, você traz textos para sala de aula...*
Conte uma experiência com leitura em sala de aula que você considerou interessante...	*Você pode contar uma experiência que deu certo (...)*	*Você lembra de uma experiência que você achou que foi legal (...)*	*(...) E falar um pouquinho de suas experiências positivas, (...) com a leitura...*	*(...) Você podia falar um exemplo da leitura na tua aula...com os teus alunos...e que achou interessante...uma prática de leitura...*

Quadro 2.2. Exemplos de questões iniciais do roteiro e questões formuladas durante as entrevistas.

As entrevistas realizadas ocorreram de uma forma bastante tranqüila, e isso se deve à grande proximidade que tive com esses professores, à disponibilidade de tempo e de horário e abertura para realizar as questões, com o mínimo de constrangimento para ambas as partes. Embora a convivência tenha minimizado constrangimentos, a entrevista deve ter gerado alguns momentos de tensão e desconforto que precisaram ser considerados ao analisar esses discursos.

E essas considerações são importantes, uma vez que nessas entrevistas há uma relação de assimetria instaurada entre Universidade-Escola, que se constituiu tanto no contexto imediato como no histórico-social, que se refere às posições ocupadas, no momento das entrevistas, entre entrevistado, professor da escola, e entrevistador, pesquisadora vinculada a uma universidade. E essas posições discursivas devem ser destacadas, uma vez que expectativas e representações estão envolvidas nessa situação, por ambas as partes, interferindo de diferentes formas nas respostas e até mesmo no encaminhamento das perguntas, trazendo à tona o mecanismo de antecipação.

Esse mecanismo está sempre presente em qualquer relação entre interlocutores reais e/ou imaginários, fazendo com que sempre busquemos nos colocar na posição do outro para nos aproximarmos daquilo que queremos ouvir e/ou ler, ou do que achamos que o outro quer ouvir e/ou ler, uma vez que

> todo sujeito tem capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor "ouve" suas palavras, Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. (ORLANDI, 2003, p. 39)

Muitas vezes, essa antecipação está relacionada a uma atitude inconsciente, sem que haja controle dessas expectativas, mas que constitui igualmente o discurso desses professores. Assim, durante as formulações das questões na entrevista, os professores podem ter atribuído sentidos, como de autoridade e de domínio de conhecimentos sobre leitura, à pesquisadora, visto que estava desenvolvendo um trabalho de mestrado sobre esse assunto. Esse fato era de conhecimento dos professores desde o início de minha entrada na escola, podendo ter gerado ainda mais constrangimentos e tentativas de aproximações de suas respostas, caso estas não se enquadrassem no que eles achavam que era o esperado ou desejado. Por outro lado, a entrevistadora vinha de várias leituras sobre o tema de pesquisa e expectativas para a realização das entrevistas,

influenciando a forma de elaboração das questões e o próprio encaminhamento da conversa durante as entrevistas.

E quando se pensa

> na análise de seqüências verbais, incluído aquelas obtidas em entrevistas como processos discursivos a serem analisados tendo em conta os aportes da análise de discurso mencionados, implica em buscar determinar as condições, ou seja, quem disse, para quem disse, quando disse e onde disse, considerando que as posições a serem analisadas são as imaginárias e não as concretas imediatas (ALMEIDA, 2007, p. 123).

Dessa forma, seus dizeres remetem a essa situação única, na qual múltiplas expectativas e representações estavam em jogo. Entretanto, não consideramos um problema essa impossibilidade de controle sobre a situação da entrevista, já que nos pautamos em uma concepção de linguagem que não se refere unicamente à transmissão de informação, ou seja, "extrair" durante as entrevistas só as informações dos professores, "o que eles quiseram dizer" através de suas falas. A linguagem, dentro dessa perspectiva, não é vista como transparente, como se os sentidos dos professores sobre leitura fossem os mesmos em qualquer situação ou em qualquer relação. Dessa forma, considero que esses sentidos foram produzidos em relação a essas condições de produção, compreendendo tanto o contexto imediato como o mais amplo, que compõe o contexto histórico e social (ORLANDI, 1987).

Assim, para compreendermos os sentidos produzidos pelos professores no momento da entrevista precisamos considerar que

> quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Como é exposto por Pêcheux, há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. E finalmente, faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte (antecipação das representações), a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas (ORLANDI, 1983, apud ALMEIDA, 2007, p. 121-122).

Porém alguns trechos dessas entrevistas também foram utilizados como fontes de informações em vários momentos, inclusive como informações importantes para a composição das condições de produção do discurso sobre leitura.

CAPÍTULO 3. *OS IMAGINÁRIOS DE LEITURA DOS PROFESSORES*

Essas análises visaram compreender o imaginário dos professores em relação à leitura no ensino de ciências, por meio, principalmente, de suas relações com as condições de produção imediatas. Dessa forma, em alguns momentos foi possível estabelecer relações entre os discursos dos professores produzidos durante as entrevistas com alguns sentidos presentes nos diferentes discursos que permearam e influenciaram ou não esta prática escolar, como os cursos (EMR, PLE) e o projeto Fapesp-Ensino Público, a história de vida e de leitura desses professores e a pesquisa na área de educação, focada principalmente no ensino de ciências. Mas essas relações não se limitaram apenas ao contexto imediato, uma vez que estes professores estão inseridos num contexto mais amplo da nossa sociedade, no qual esses discursos se relacionam a sentidos sobre leitura determinados social e historicamente, uma vez que "aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos" (ORLANDI, 1988, p. 85).

Assim, partindo do pressuposto que esses sentidos são construídos historicamente, poderíamos supor que esses cursos e projetos, discursos distintos sobre leitura que chegam à escola, estariam produzindo efeitos de sentidos e poderiam estar também deslocando sentidos sobre leitura dos professores historicamente construídos e determinados.

Para tal, selecionei trechos dos discursos dos professores produzidos em entrevistas semi-estruturadas para compor o corpus de análise, de modo que englobassem questões referentes ao imaginário de leitura dos professores e suas possíveis relações com as condições de produção desse imaginário. De modo geral, esses recortes se remetem às respostas dos professores às perguntas referentes aos três eixos que compõem o roteiro das entrevistas. E foi buscando nas respostas que vislumbrassem referências ao imaginário de leitura desses professores que dividi as análises de acordo com os seguintes tópicos: **a leitura na formação dos professores; fontes de leituras dos professores; a leitura e o livro didático; modos de leitura; relações entre leitura e o discurso científico; relações discursivas entre leitura e contexto.**

No entanto, esses aspectos não contemplam necessariamente discursos de todos os professores. Após uma análise mais aprofundada dos discursos, optei por destacar as falas que mostrassem indícios do imaginário de leitura. Esses indícios não ocorreram de forma homogênea, uma vez que os encaminhamentos das entrevistas foram diferentes e as relações e significações

das questões também se deram de formas distintas entre os professores. Inclusive alguns trechos das entrevistas se repetem em diferentes momentos, de acordo com os sentidos que procurei relacionar nas análises.

Dessa forma, dentro dessa perspectiva discursiva adotada nesse trabalho, os "dados" analisados já são construções, que resultaram de processos de interpretação, resultante, em parte, de um gesto teórico (ORLANDI, 1996).

Assim, "os dados são os discursos e estes não são objetos empíricos (...), mas dados construídos" (SILVA *et al.*, 2006, p. 352), nos quais

> leitura (metodologia, análise dos "dados empíricos") e construção teórica são processos inseparáveis. Toda leitura de um material verbal (ou visual, simbólico em geral) é uma leitura no sentido da construção de um aparato teórico. Assim, a leitura do pesquisador é construção em relação aos "dados" que toma como material empírico que, por sua vez, sendo dados de linguagem, também são produtos de uma interpretação ideologicamente apagada enquanto tal; e, nesta perspectiva teórico-metodológica, é função das análises reconstituir seu processo de produção. Daí ser central, na AD, a noção de condições de produção. (idem)

3.1. A LEITURA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores ao relatarem sua formação e a relação da leitura com essa formação mostraram alguns indícios de suas próprias condições de produção de leitura, que configuraram aspectos desses imaginários sobre leitura.

Um dos aspectos comuns que permeiam as respostas dos professores sobre essa questão, refere-se ao tom de justificativa em suas falas. Essa justificativa pode ser compreendida se considerarmos às representações e expectativas envolvidas na situação das entrevistas, uma vez que o foco da entrevista é a leitura e a entrevistadora tem como tema de dissertação também a leitura. Seria quase improvável que não fosse gerado certo desconforto ao falar sobre esse tema num contexto histórico-social em que circulam imagens do que seriam bons e maus leitores.

Outro ponto que merece ser considerado quanto às expectativas construídas refere-se ao peso que o tema leitura tem, uma vez que há uma valorização incondicional da leitura na nossa sociedade atual. Essa valorização é referenciada no trabalho de Chartier e Hébrard (1995) sobre os discursos sobre leitura na França entre o período de 1880 a 1980. Nesse estudo, os autores apontam que a posição da leitura foi alterada no espaço público, na qual desde a época de 1960 "tornou-se

um gesto positivo" (p. 588). Nesse mesmo trabalho, os autores também colocam que esse sentido sobre leitura como um gesto positivo nem sempre foi assim, a leitura adquire outras atribuições e posições dentro da sociedade em diferentes contextos históricos.

No Brasil, encontramos poucos trabalhos que abordem a leitura num processo histórico tão completo como o trabalho de Chartier e Hébrard (1995), no entanto, verificamos que os discursos sobre a importância da leitura estão presentes desde o início de nossa trajetória escolar, constituindo imaginários sobre leitura, nos quais ela é colocada como necessária e valorizada perante a nossa sociedade atual, remetendo a um gesto de caráter positivo. O hábito de leitura aparece, muitas vezes, como um ideal a que não se atingiu.

Entretanto, cada professor teve uma história de leitura diferente, que foi construída em lugares diferentes, em relações diferentes. Para tal, busco em alguns trechos das entrevistas indícios das condições que constituíram esse imaginário.

21. N - Agora vou ter que puxar um pouquinho para o meu lado...pensar um pouquinho a relação**...a leitura na tua formação...**o que você costumava ler e **se foi importante para a tua formação?**
22. PG – ***Eu nunca tive o hábito da leitura****...assim...evidente...**não costumava ler...um pouco isso é meu...é da família...não lembro, assim, do meu pai lendo**...**a minha mãe fez até a 4ª série, meu pai até a 8ª**...o...chegava em casa...meu pai chegava em casa à noite, meu pai tinha preocupação da tarefa de casa assim...sempre tive dificuldade...eu era aluno de C* [refere-se ao conceito escolar A, B, C, D, E] *assim...mas a presença dele...não era só no sentido de mostrar como faz...mas de apoio mesmo...**mas a leitura não lembro deles incentivarem**...qual o contato que eu tive no Ensino Fundamental...a **Série Vagalume... li vários...virou até um vício**...li um já pensando em outro...**não lembro da professora de português cobrando leitura...um livro ou outro quando ia ter prova...mesmo assim não lembro de ler o livro inteiro...no Ensino Médio também li muito pouco**...*

A seqüência da entrevista de PG se inicia com o relato da sua formação, que perpassa desde seu período escolar até o momento atual, descrevendo o início da sua participação no projeto Fapesp-Ensino Público. E da mesma forma que a questão relacionada à sua formação, quando esse professor fala sobre a leitura na sua formação, este busca fatos anteriores ao início de sua graduação, relatando desde seu período escolar, inclusive o seu ambiente familiar dessa época. A palavra "formação" poderia ser interpretada de várias maneiras: formação acadêmica ou universitária, formação escolar, formação familiar. Na relação com a leitura, a palavra "formação" é significada de modo a incluir o papel da família. A leitura é uma questão de hábito, e este está atrelado ao ambiente familiar.

Ele inicia justificando sua falta de hábito de leitura, quase como um "ato errado", o que pode estar relacionado às expectativas geradas por esse professor, por meio de uma avaliação como leitor, a partir de uma imagem idealizada. E essa valorização/idealização da leitura também é condicionada pela própria entrevistadora, uma vez que este é o tema de dissertação de mestrado. Além disso, no momento da formulação das questões nas entrevistas, palavras que remetem a essa conotação positiva da leitura também aparecem, como no seguinte enunciado: "*se foi importante para a tua formação"*. Com isso, pode ter respondido de acordo com o que ele achava que a entrevistadora desejava ouvir ou desejava não ouvir. Essa tentativa de se colocar no lugar do outro perpassa todas as situações, e que devem ser consideradas se quisermos compreender como esses discursos dos professores foram construídos (ORLANDI, 2003).

Esse professor afirma que não possuía hábito de leitura durante sua trajetória escolar, relacionando esse hábito ao pouco incentivo familiar, inclusive buscando fatos da própria formação escolar dos seus pais. Percebe-se que a leitura (hábito) tem uma história que passa pela família. Outro ponto também colocado pelo PG é o pouco incentivo no próprio ambiente escolar, no qual não havia cobrança pela própria professora. No entanto, ele destaca em sua fala um momento em que sua relação com a leitura foi intensa, por meio de uma Série de livros infanto-juvenis que o teria motivado. Ao evidenciarmos esse relato, verificamos que o controle e/ou incentivo seriam necessários para a construção de hábitos de leitura. Nessa fala, o professor parece atribuir sentidos próximos entre incentivo e cobrança. Verificamos possíveis indícios de que ler para esse professor não é algo espontâneo, é preciso cobrar a leitura, incentivá-la.

(seqüência da resposta acima)
Já na faculdade foi assim...por livre espontânea pressão*...daí tinha que me desdobrar assim...assim abstrato, de difícil compreensão..coisas que não tinham contato...dialética, positivismo, capitalismo...globalização...essas coisas, fui amadurecendo na faculdade...essas discussões que faço hoje como os alunos foi o que eu tive na faculdade...eu procurar ter um tempo para eles...**na faculdade era onde eu tinha que ler mesmo e onde eu menos tinha tempo...**assim...eu nunca trabalhei...quando comecei eu tava no terceiro ano...meu pai nunca quis...ele dava importância para os estudos...na faculdade eu já tava trabalhando...ia para faculdade...plantão...**tive que achar tempo para ler**...estudava muito à noite...de sexta para sábado...de sábado para domingo...**assim, eu tive o maior prazer com a leitura assim**...sempre que eu conseguia relacionar...com coisas que eu via...com questionamentos que eu tinha...*

Na seqüência da resposta, PG coloca que a leitura apareceu durante a sua graduação, e que esta muitas vezes estava relacionada com a obrigatoriedade, "*tinha que ler mesmo"*. No entanto,

estas leituras eram interessantes e motivadoras para este professor "*tive o maior prazer"*. Um fator importante que deve ser lembrado, na fala dele, é que mesmo tendo pouco tempo para ler, trabalhava durante o dia e estudava à noite, este professor sempre procurou cumprir as cargas de leituras e as tarefas da faculdade. Nessa fala, o próprio professor coloca a obrigatoriedade e a motivação como fatores relacionados à sua prática de leitura na faculdade. Percebe-se que mesmo tendo diferentes motivos para não ler, esse professor procurou manter na faculdade hábitos de leitura "*tive que achar tempo para ler"*.

De forma semelhante à questão do controle e incentivo, a obrigatoriedade e motivação para a leitura se relacionam. A formação de hábitos de leitura novamente, na fala de PG, não acontece de forma espontânea.

Essa questão sobre a formação de hábito de leitura é desenvolvida num trabalho de Almeida e Ricon (1993). Neste artigo, os autores relatam que é necessário criar situações de controle e cobrança, no entanto, apontam situações diferenciadas das usualmente encontradas na escola, que se caracterizam por leituras atreladas às interpretações literais e memorizações das informações contidas no texto. E dentre essas possibilidades de mudanças na forma de cobrança da leitura, Almeida e Ricon (1993) apontam a utilização de textos de divulgação científica e literários pelo seu caráter motivador. Dessa forma, esse artigo se relaciona com a fala de PG, quando coloca a questão do controle e motivação juntos para a formação de hábitos de leitura.

11. N – Então já que você falou da tua formação...eu quero conversar um pouquinho sobre leitura...assim...**você podia contar um pouquinho da leitura na tua formação...**
12. PP – ***Eu tive muita dificuldade com português, não com a língua, eu sempre gostei muito de ler, eu comecei****, eu estudei no São José...que é uma escola particular até o segundo "aninho", depois eu fui para o Gustavo Marcondes, onde eu me formei na oitava série...****Eu lia muito, minha mãe foi professora de primário, então...ela incentivava muito, eu lia muito*** *Na minha época tinha um catálogo,* ***acho que era da Editora Ediouro...esse catálogo****, vinha para casa, escolhia os livros, a professora ou a escola mandava de volta depois de uma ou duas semanas chegavam os livros e depois de dois meses fazia o mesmo processo,* ***e a minha mãe deixava a gente livre para escolher os livros, é que era os pais que podiam escolher, mas a minha mãe deixava para a gente escolher o livro...****e eu adorava ler as resenhas que vinham...olhava, via, marcava o que queria (...) então eu me lembro desde pequeninha lendo (...) quando eu fui para a escola, no Gustavo Marcondes,* ***eu tive um problema com a professora, porque ela achava que eu era repetente****...por causa do meu tamanho...então ela me isolava, ela não dava muita atenção, e eu era só "grandalhona", porque eu era uma "bobona", dentro daquela sala (...) e ela, sempre que eu tinha dúvida, me deixava de lado, e eu tinha que resolver minhas coisas, meus problemas, com...ou com colegas, ou com minha mãe...a minha estudava muito comigo, então ela estava sempre próxima da gente na parte de escola (...) e eu fui gostar mesmo de, não que eu não gostasse, eu não entendia, né? (...)* ***tanto que eu ia melhor em matemática*** *(...) e quando eu*

passei para o magistério, eu tive um outro professor, já comecei a me interessar um pouco mais (...) quando eu entrei na faculdade, eu tive um outro professor chamado O. L. , que é a minha paixão até hoje, ***e esse professor me fez ficar encantada pela gramática*** *(...) Então, dentro de tudo isso...da minha formação de primeiro "aninho", de leitora de primário até a faculdade,* ***a leitura foi constante...e eu não deixei de ler, porque eu não gostava, não entendia a língua portuguesa direito...ao contrário, eu lia assim...qualquer livro que ela mandasse ler eu tava lendo...então tinha isso daí, eu gostava de ler****...minha mãe falava assim 'a menina entra na história', assim eu tava de casaco porque na história tava frio...era assim mesmo...*

De maneira bastante semelhante à fala do PG, PP constrói sua resposta buscando elementos de sua formação como leitora no ambiente familiar. Além disso, também retrata a leitura na sua formação escolar, para depois buscar aspectos de sua graduação. Apresenta a mesma significação para a relação entre leitura e formação.

Essa relação da leitura desses dois professores quando da posição de aluno também foi relatada no discurso de um dos professores entrevistados em um trabalho sobre leitura desenvolvido por Andrade e Martins (2006). No entanto, a associação da leitura e escola se deu numa relação mais pragmática, tendo como objetivo o vestibular. Um discurso que já não foi observado na fala de nenhum dos professores aqui entrevistados.

Nesses dois professores, PG e PP, as relações construídas sobre leitura e formação perpassaram pelos mesmos espaços: a família, a escola e a graduação. E essas são marcas da leitura como prática social. Esses espaços influenciam na formação do leitor e, provavelmente, nos sentidos atribuídos à leitura (idem, 2006).

No entanto, a formação da PP remete a uma condição diferente da do professor de geografia. Porque, além de ser professora de português, disciplina em que a leitura e a linguagem encontram um lugar institucionalizado no qual devem ser trabalhadas e ensinadas, PP destaca sua proximidade com a leitura, sendo esse hábito construído pela sua relação com a família. Esse gosto pela leitura desde a infância, por meio da mobilização familiar, é também relatado nos discursos de professores mostrados no trabalho de Andrade e Martins (2006). E dentro desta perspectiva apontada, essas autoras colocam que "no interior do grupo familiar, os professores, através da vivência de uma rede de práticas, adquirem o conjunto de gestos e habilidades que caracterizam um leitor" (idem, p.13).

Entretanto, PP relata sua experiência escolar enfocando a dificuldade com a língua portuguesa e com os problemas encontrados na escola, com sua professora de português. Dessa forma, se instaura uma situação em que temos alguém que lê, mas que tem dificuldade com a

língua portuguesa. É interessante destacar que parte de sua fala remete às explicações e justificativas sobre essa dificuldade encontrada no período escolar. O que parece ser contraditório para uma professora de português, de acordo com alguns indícios de sua fala. Se pensarmos nos discursos sobre ensino, a leitura teria um papel importante no aprendizado, no entanto foram relatadas dificuldades no aprendizado. Falas como essas são comuns na sala de aula "só aprende português quem lê muito", "é preciso ler bastante para aprender". A leitura, numa relação com a memória discursiva, remete a esses vários sentidos, em que temos a leitura como necessário à aprendizagem, importante para ter vocabulário, saber escrever.

E a partir disso algumas suposições podem ser construídas nessa contraditória relação colocada e justificada pela professora sobre sua formação como leitora, interpelada pelos vários discursos e sentidos sobre leitura e ensino de português significados num processo mais amplo, que é histórico, social e ideológico.

Essas dificuldades expostas pela professora podem ter configurado, a partir do que é colocado no seu discurso, parte das condições de produção do imaginário sobre leitura e sobre a própria prática do professor de português. A professora relaciona a imagem de leitora-filha-aluna com a imagem de professora de leitura e de português. E esses possíveis indícios são observados em um recorte de um trecho retirado da seqüência da fala de PP, mostrando, atualmente, sua preocupação com a prática como professora de português. *"(...) Por isso que* ***eu tento hoje...fazer o possível*** *com os meus alunos,* ***tentar...explicar****, para que eles entendam...porque eu não entendia (...)"*

Já na resposta de PB, a seguir, pode-se observar outras relações estabelecidas entre a questão da leitura na formação, quando comparada às entrevistas de PG e PP. Embora a pergunta fosse semelhante à formulada para PB, a professora de biologia iniciou seu relato após a sua entrada na faculdade. Não mencionando aspectos sobre o período escolar e sobre âmbito familiar, esse não dito pode estar relacionado com a forma como a professora significou a palavra formação em relação à leitura, atribuindo um sentido vinculado à formação inicial (graduação) e continuada (aperfeiçoamento...).

Mas do mesmo modo como apareceu nas outras entrevistas, essa professora justifica a ausência de "hábito de leitura". Essas justificativas se pautaram na questão do tempo, nas condições financeiras e na própria qualidade do curso de graduação que a professora se formou.

Nessa fala, a professora relata com angústia esse período. Diferente das falas motivadoras do PG e PP sobre essa época da graduação.

9. N – Então...em cima do que você falou sobre leitura...fala um pouquinho sobre a tua formação...de como **a leitura fez parte da tua formação...**
10. PB – *Assim...a minha formação...eu entrei na faculdade há bastante tempo até poderia já estar aposentada...eu entrei em 74...me formei em 77...**só que nesse período para você ter noção...Ciências Biológicas foi o pior ensino que eu acho que teve em toda época. Eu tive uma formação assim péssima, eu ficava comparando muito com o que eu tive no Ensino Médio...parecia que eu sabia muito mais...aquilo foi me frustrando**...me formei praticamente sem ter uma formação direito, eu tive talvez uns dois professores que me trouxeram alguma coisa a mais...**lia muito pouco, sempre fui uma péssima leitura...sempre trabalhei e mesmo fazendo o curso continuei trabalhando para me sustentar...então eu não tinha disponibilidade...não tinha condições financeiras para fazer muita coisa**...bom...mas eu tinha uma coisa que era legal, eu sempre quis dar aula...então, **como você faz para dar aula quando você não sabe o que vai dar?...tem que ir atrás...então eu fui buscar informação daquilo que era importante para mim no começo**...os livros que para mim estavam disponibilizados, com erros inclusive, ensinei muita coisa errada que hoje a gente sabe...mas que não dá tempo de voltar atrás...*

O interessante no discurso de PB é seu envolvimento com a leitura na sua prática escolar. Na incompletude da formação por ela relatada, a professora teve que buscar informações. E entre o dito e não dito, apenas PB relacionou a leitura, no sentido de busca de informações, com a sua formação após o término da graduação, referente à sua prática, como professora atuante. Trata-se de leitura para aprender conteúdos de biologia que ela significa como "*buscar informação*".

Essa relação estabelecida entre leitura e formação já atuando como professor, também, foi relatado no trabalho de Andrade e Martins (2006), no entanto, a leitura teve um caráter diferente, uma vez que neste o professor coloca a leitura como a possibilidade de compreensão do próprio ser professor e das possibilidades de atuação e posicionamento diante das escolhas. Como ilustra a fala a seguir, de um trecho retirado desse artigo:

> (...) Mal cheguei nessa escola eu me sentia assim...às vezes, uma pessoa deslocada no meio das outras, né? Porque eu via as pessoas conversando sobre certos assuntos que eu não sabia o que que era aquilo. Eu não tinha, não tinha aquele hábito de leitura para ter em minha própria formação. Depois que eu comecei a verificar que eu precisava ter esse hábito de leitura para poder participar de conversa, para eu participar, para dar opinião (...). (idem, p. 14)

Na continuação da entrevista de PB, após alguns relatos sobre sua trajetória docente, emergiram outras questões interessantes sobre leitura e formação, mesmo não se referindo à

pergunta sobre a leitura na formação dos professores. A imagem de bom leitor e da formação do "hábito de leitura", no caso da entrevista com essa professora, aparece em outro momento da entrevista. Nessa fala, a professora mostra alguns indícios em relação ao imaginário de leitura, principalmente quanto à formação do sujeito-leitor e o que pode significar para esta professora um bom leitor.

27. N – Então vamos falar um pouquinho da leitura...**como ela aparece na tua prática**, como ela foi surgindo...
28. PB – ***Eu não sou uma pessoa boa para ler até hoje...eu tenho as minhas dificuldades...***
29. N – Não te preocupa...**não são técnicas de leitura que me importa**...para mim cada um tem um jeito de se relacionar com a leitura...
30. PB – *Mas hoje...eu...**eu gostaria de ser assim**...uma pessoa...**por exemplo, meu marido é uma pessoa que lê muito**, ele lê e discursa muito sobre a leitura, eu não gosto e nem sei fazer isso...**tenho uma dificuldade imensa**, **meu marido devora livros**, o Mundo de Sofia ele devorou, eu não consigo terminar isso nunca, é uma questão que desafia...**e eu só consigo ler aquilo que me interessa muito...e só o que me interessa é o que está na minha área...e isso que me irrita...eu deveria gostar de outras coisas...e isso é falta de hábito...eu deveria ter tido lá atrás e eu não tive...***

Essas relações estabelecidas por PB sobre hábito de leitura com a minha pergunta não foram intencionais, meu objetivo na questão era que a professora narrasse sobre a leitura na sua prática, na prática em sala de aula, de que como elas acontecem. Diferentemente de como ela foi significada pela professora, não pretendia julgar se PB era uma boa leitora, ou ainda, se tinha o hábito de leitura. Contudo, PB inicia sua resposta justificando sua dificuldade com a leitura. Nesse caso, fica evidente como são grandes as tensões envolvidas entre o entrevistador e o entrevistado. Suas explicações remetem novamente às expectativas envolvidas no momento da entrevista, e que não podem deixar de ser destacadas como constituinte das condições de produção desses discursos.

Assim, ao interferir na questão (turno 27), busquei explicitar o caráter não avaliativo da questão. Mas da mesma forma que a primeira resposta, a professora elaborou sua fala a partir desse imaginário do que é ou não um bom leitor.

E para tal, buscou a referência do marido como um bom leitor, por considerar que ele lê de tudo. Ao apontar isto, a professora justifica novamente sua dificuldade. Nesse momento, PB se colocou na posição de esposa, não mais de professora, utilizando como exemplo a relação do marido com a leitura, na qual possivelmente construiu uma imagem de leitor ideal. É importante colocar que esta imagem de mau leitor está atrelada à sua formação inicial, bastante deficitária,

de acordo com sua fala ao longo da entrevista. Em um dos trabalhos realizados por Ricon e Almeida (1991), os autores dão algumas pistas sobre outros sentidos sobre o que seria esse bom leitor.

> Bom leitor, o estudante continuará mais tarde, já fora da escola, a buscar informações necessárias à vida de um cidadão, a checar notícias, a estudar, a se aprofundar num tema, ou simplesmente, a se dedicar à leitura pelo prazer de ler. (p. 9)

Se partirmos dessa perspectiva, poderíamos considerá-la uma boa leitora. Uma vez que ao verificarmos as falas produzidas nas entrevistas, evidenciamos sua preocupação constante pela busca de informação, pelo envolvimento de atividades que acrescentem a sua prática docente e seu conhecimento, por meio de participações de projetos, de cursos, de disciplinas como aluno especial (retorno ao ambiente universitário) tanto da graduação, como da pós-graduação.

Essa discussão sobre o leitor ideal é desenvolvida também no trabalho de Souza e Nascimento (2006), quando essas autoras buscam nas histórias de leitura de licenciandos de ciências biológicas modelos de leitura que podem influenciar na prática pedagógica. Em um dos pontos do artigo, as autoras colocam que

> de acordo com Ferreira (1995), esta idéia demonstra um alto grau de exigência na consideração de quem pode ser considerado leitor; este é somente aquele que "lê muito e de tudo, em qualquer lugar, em qualquer hora, só por prazer, sem nenhuma dificuldade e cansaço. (p. 111)

Outros sentidos estão em jogo sobre essa relação de leitor ideal. E se observarmos essa fala da professora, esta está relacionada com outros discursos sobre leitura, construindo um imaginário de um leitor ideal ou bom leitor que parece se materializar na imagem que ela construiu do marido, no qual suas práticas de leitura refletem o que ela considera um bom leitor. No entanto, o sentido sobre leitura ideal dessa professora parece estar amarrado também ao tipo de leitura, uma leitura que ela considera não ler. Leituras que não estão relacionadas com a sua área. Parece haver um tipo de leitura ideal, uma legitimação de textos e livros. E isso refere-se à sua memória discursiva.

> 'O que é que eu leio que mereça ser declarado?' Isto é: 'o que é que eu leio de fato de literatura legítima?' Quando lhe perguntamos: 'gosta de música?', 'ele entende gosta de música clássica, confessável?' E o que ele responde, não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu de ter lido ou ouvido. (BOURDIEU e CHARTIER, 2001, p. 236)

Essa memória, essa imagem de leitura ideal, de alguma forma não permite que leituras relacionadas, por exemplo, à ciência e à sua área de atuação profissional, como o livro de Bruno Latour ou textos de divulgação científica citados por PB em outros momentos durante sua entrevista, sejam consideradas tão legítimas quanto leituras de clássicos literários. De alguma forma, a leitura na área científica adquire um papel diferente no imaginário dessa professora na formação do sujeito-leitor. Esse imaginário da professora de biologia se distancia do imaginário dos outros professores, quando esta coloca suas leituras relacionadas à sua prática profissional.

Um ponto importante que pode ser destacado nas entrevistas refere-se ao silêncio nos discursos dos professores sobre os cursos do EMR e PLE quando estes respondem as questões sobre a presença da leitura na formação, uma vez que esses cursos tiveram a leitura como foco. No entanto, algumas suposições podem ser desenvolvidas sobre esse fato. O primeiro deles remete ao próprio encaminhamento das entrevistas de PQ e PB, iniciado por perguntas sobre esses cursos. O que poderia sobrepor as respostas, uma vez que estas já falaram sobre esses cursos antes de relatarem a leitura na formação. Já em relação às entrevistas de PG e PP, o sentido de formação esteve atrelado principalmente à formação familiar, escolar e universitária, sem qualquer menção da leitura durante a formação continuada, inclusive sobre esses cursos.

No entanto, uma relação estabelecida entre a leitura na formação e esses cursos partiu de uma seqüência de perguntas e respostas relacionadas às atividades desenvolvidas por PQ, após ser perguntada sobre a influência do curso EMR na sua prática docente. Vale ressaltar, que a entrevista realizada com PQ foi a única, entre os quatro entrevistados, que não teve uma pergunta explícita sobre a sua relação com a leitura durante a formação.

11. N – E de que forma esses cursos, se fossem realmente, de repente, se fossem mais aceitos como um todo...**de que forma você acharia que estaria influenciando na prática docente?** E o que você **mudou ou alguma coisa na sua forma de trabalhar que mudou depois de estar dentro desses cursos?**

12. PQ – *Então, assim,* ***na verdade a faculdade que eu fiz é diferenciada****...a faculdade que eu fiz é a Fundação Santo André, ela é mais voltada* ***para a formação de professores****. Quando eu tava na escola eu tive uma formação no ensino médio profissional...quando eu tava na faculdade eu achava o* ***cúmulo os professores trabalharem lá com projetos, com aulas , assim, totalmente diferenciadas, fazendo a gente ler, escrever****. A maioria dos alunos ficavam até revoltados por causa disso na faculdade****, porque achavam que a faculdade tinha que ter outro tipo de aula...****aí em 96 quando eu saí da faculdade, e foi quando foi mudada a lei* [LDB]*, e quando eu li a lei na íntegra para fazer o concurso.* ***Quando tava lendo a lei eu identificava muito coisa dessa lei lá na faculdade que eu fazia e comecei a entender um pouco mais*** *(...)e aí o que aconteceu,* ***depois disso comecei a fazer um monte de coisas em paralelo*** *e eu via que aquele esforço* ***de uma***

maneira ou de outro estavam influenciando na minha prática, né? *E esse EMR, no caso, veio, assim, bem a calhar para esse ano, sabe? Porque* ***eu já venho mudando o meu método, minha metodologia, já mudei muito meu planejamento anual, de conteúdo, já comecei a colocar coisas mais relevantes****. Quando teve o curso de EMR esse ano,* ***eu acho que eu aprendi bastante****. Nessa sala que eu trabalhei o curso, eles [alunos]* ***tiveram um rendimento, assim, muito legal, muito diferente, eu senti que eles aprenderam.***

É importante notar que essa percepção das discussões e leituras que essa professora teve na formação inicial não foi de imediato, essa percepção se deu em outro momento da sua trajetória profissional. A professora destaca nessa fala que significações sobre leituras e discussões sobre educação não são diretas, podendo significar em outros momentos, quando outros sentidos e práticas são instaurados, no caso dessa professora depois que ela se formou, quando foi estudar para o concurso para professor da rede estadual pública de São Paulo, por meio de leituras das LDB (Leis de Diretrizes e Bases), documentos referenciados em vários documentos oficiais, pesquisas, projetos e cursos sobre educação. No entanto, ao responder a questão, já no final de sua narrativa, a professora não relaciona explicitamente a leitura, as formas que o curso EMR, que teve a leitura e escrita como foco, interferiu na sua prática com exemplos de atividades de leitura, de utilização de textos em sala ou de articulações entre leitura e ensino de ciências.

Sua fala também relata uma resistência dos alunos, inclusive de PQ, quando esta era aluna, na forma como as aulas na formação inicial eram desenvolvidas. A professora contrapõe essa resistência a sua formação técnica do ensino médio com a formação inicial, focada principalmente na formação de professores. Essa diferença no ensino, pautada em projetos, leitura e escrita é bastante distante do ensino mais técnico e científico encontrado em muitos cursos do ensino médio profissional, ou mesmo no ensino superior, nos quais a leitura apresenta um caráter mais informativo, buscando um único sentido do texto, o sentido próximo do discurso científico.

Nessa perspectiva, mostra o trabalho de Andrade e Martins (2006). O artigo aponta considerações acerca das imagens sobre leitura e os modos de ler de seis professores de ciências. De acordo com os seus resultados, esses imaginários se constituíram principalmente em leituras parafrásticas, nas quais a leitura de textos científicos seria vinculada a um único sentido, o sentido relacionado ao discurso científico. E uma das relações estabelecidas para constituição desses imaginários, pelas autoras, foi com a formação inicial, pautada numa formação mais tecnológica, em que dos seis professores entrevistados apenas um tinha licenciatura. Dessa forma,

oportunidades de discutir sobre questões referentes à educação e à leitura interfeririam nas condições de produção do imaginário de leitura, e na própria prática docente.

Nesses dois casos, PQ na época como aluna formada de um curso profissional e os professores sujeitos da pesquisa de Andrade e Martins (2006) que apresentam formação inicial em áreas mais tecnológico, a formação desses sujeitos está associada a memórias discursivas próximas, nas quais sentidos e formulações se repetem. Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2003),

> o discurso se constitui em seu sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. (p. 43)

Podemos supor que esses sujeitos, em suas formações escolares e acadêmicas, se inscrevem em uma mesma formação discursiva (ou formações discursivas semelhantes), em que a leitura era desenvolvida como fonte de informação, prevalecendo a busca por um sentido único, sentido este atrelado ao discurso científico e tecnológico. Dessa forma, discussões e reflexões sobre essa prática não constituíram como aspectos integrantes de suas formações.

3.2. FONTES DE LEITURA DOS PROFESSORES

Entre os textos que circularam durante as minhas observações no ano de 2006 e 2007 nos encontros do HTPCs e das reuniões referentes aos cursos de formação continuada e ao projeto e os textos citados pelos professores durante as entrevistas, verifiquei as seguintes fontes: textos de divulgação científica (Ciência Hoje, Superinteressante, algumas reportagens da Veja), textos didáticos, textos paradidáticos, textos de notícias (jornais locais como Correio Popular, revista Veja), textos da *internet*, textos acadêmicos principalmente da área de ensino e textos literários. Além disso, PP e PB também citaram textos que abordam questões referentes ao processo de produção da ciência. PB citou textos de Bruno Latour e PQ mencionou a utilização de textos de biografia de cientistas.

Essa variedade de textos, de modo geral, pôde ser verificada nos textos que circularam durante os encontros dos professores que observei assim como nas falas dos professores ao longo das entrevistas. No entanto, a incidência desses textos teve algumas variações. Nas reuniões dos

professores, os textos que verifiquei com maior freqüência eram textos didáticos, normalmente livros didáticos, notícias de jornais como o Correio Popular e textos relacionados ao ensino. Entre esses últimos textos houve um predomínio de textos mais acadêmicos e relacionados ao ensino de ciências, tanto no período em que os professores estavam desenvolvendo atividades relacionadas ao EMR durantes os HTPCs como durante as reuniões do projeto Fapesp-Ensino Público. Isso se deve ao fato de que nesse curso e nesse projeto as atividades eram realizadas por práticas coletivas nas quais as temáticas estavam relacionadas a conteúdos científicos. Cabe ressaltar que esse enfoque foi ainda mais observado durante os encontros do projeto Fapesp-Ensino Público.

Nas reuniões, esses textos sobre ensino e educação tinham como enfoque questões como interdisciplinaridades e experimentação no ensino de ciências (retirados, por exemplo, da revista Nova Escola, da revista Química Nova na Escola e da revista de ensino da FUNBEC/USP). Outros textos também circularam, como por exemplo, textos específicos sobre biodiversidade e o ensino de ciências e textos da autora Alice Lopes, pesquisadora da área de ensino de ciências que trabalha a relação entre conhecimento científico e cotidiano. Além desses textos sobre ensino, circularam, após o início do projeto Fapesp-Ensino Público, textos relacionados aos módulos e eixos temáticos. Esses textos eram disponibilizados pelos formadores ao longo da realização dos encontros, presencialmente e virtualmente, para leitura complementar, mas, principalmente, para a elaboração das atividades dos módulos. Entre os principais textos que circulavam pelas reuniões estão os relacionados aos eixos temáticos: Educação Ambiental, CTSA, Interdisciplinaridade e Local/Global.

Essa dinâmica de trabalho coletivo ocorrida nessa escola durante o curso EMR e o projeto Fapesp-Ensino Público proporcionou a circulação de textos sobre ensino. Dessa forma, por meio dessas atividades em grupo, os professores tiveram acesso a leituras, bem como práticas e discussões coletivas, constituindo parte das condições de trabalho desses professores. No entanto, mesmo que alguns indícios desse deslocamento possam ser apontados já nas entrevistas dos professores, principalmente quando estes relataram sobre os cursos EMR e PLE, estes ainda estavam iniciando o projeto, permitindo-me estabelecer relações inicias entre o imaginário de leitura desses professores, pautadas em leituras e discussões desses textos sobre o ensino de ciências/geociências e sobre os conteúdos de ciências/geociências.

Em relação às entrevistas, os professores apontam com maior incidência outras fontes de leituras, algumas delas nem sempre se referindo à utilização em sala de aula pelos alunos. Muitos

textos citados remetem ao planejamento das aulas e às leituras que foram importantes em sua formação.

Textos relacionados com a fruição foram silenciados durante as falas de PQ, embora essa questão da leitura atrelada à fruição não tenha sido enfocada quando elaborei o roteiro das entrevistas ou mesmo quando formulei as perguntas no momento de sua realização. Essa leitura associada ao prazer foi relatada em alguns momentos, em perguntas que compreendiam a leitura e a formação dos professores. Em respostas referentes a esta questão, PG lembrou dos livros da série infanto-juvenil "Vagalume" e PP citou os livros que selecionava do catálogo da editora Ediouro. Nesses dois casos, a leitura com esse caráter de fruição se remeteu à época de escola, como memória do vivido, mas não como prática atual enquanto professores.

A leitura como fruição foi citada também na fala de PB, no entanto, esta relacionou com leituras realizadas atualmente, associadas à sua área de formação em ciências naturais, no caso citando dois livros de Bruno Latour ("Vida de Laboratório" e "Ciência em Ação"). Isso pode ser considerado indício de uma imagem de leitura associada ao prazer, à fruição, distante da imagem de leitura relatada pelos professores PG e PP, que a relacionaram a textos de literatura presentes durante a sua época escolar. Entretanto, essa pergunta remetia à experiência de leitura em sua prática docente e de forma diferente de como eu esperava, enquanto entrevistadora, a professora destaca sua dificuldade com leitura, entrando em jogo, novamente, a leitura na relação com a sua formação.

43. N – Assim...para tentar fechar...mas assim...falar um pouquinho de uma experiência de leitura que você achou importante, que você lembra...
44. PB – *Como eu te falei...**eu tenho dificuldade para ler**...mas dentro de tudo aquilo...e quando você tá **fazendo uma leitura mais específica...é um interesse meu...é uma dúvida minha que eu busco resposta...quando você pega alguma coisa que não tem questionamento e de repente você tem que achar aquilo interessante**, eu acho que é...é como navegar num mundo que você não conhece e tem que ir descobrindo...as perguntas têm que aparecer, se não tiver pergunta, não vai ter resposta...e se não tiver resposta não pára...não vai parar...e **uma coisa que eu li e achei muito legal que é...tô tentando lembrar o nome dele agora...como é mesmo...me ajuda...Vida de Laboratório...***
45. N - Bruno Latour...
46. PB – ***É Bruno Latour...então eu também li o livro Ciência em Ação...é maravilhoso**...é um livro imenso que permitiu eu enxergar uma coisa que eu não conseguia ver...**então essa leitura, apesar de não ser muito fora do que eu queria, porque de uma certa forma você vê que eu leio só o que me interessa mesmo**...e que está muito ligado a minha área...aí eu fiz, eu vi que eu não era uma pessoa muito perdida e tal...e que não tava tão perdida, que a construção das coisas...de como as coisas vêm caminhando...ele envolve essas fases...eu acho muito legal as falas que ele*

faz de comparar...inclusive Vida de laboratório que eu li também...quando ele faz aquelas comparações com o produto final...e como as coisas acontece...que a gente não isola o sentimento, que a gente não isola o processo...

A leitura-fruição do texto, defendida por Geraldi (1984,) como importante de ser restabelecida na escola se distancia do modo de leitura que se estabelece na relação com a busca de informação. Esse caráter mais pragmático da leitura também é apresentado no discurso dos professores no trabalho realizado por Andrade e Martins (2006) de forma semelhante ao verificado nos discursos de PP, PG e PB, em que a leitura-fruição se estabeleceu, principalmente, quando estes relatavam sua formação. A leitura-fruição, desse modo, não foi enfatizada nas suas práticas de leitura enquanto professores. Esse fato pode ser explicado pela forma como as questões foram formuladas, sem explicitações ou encaminhamentos que proporcionassem significações nesse sentido, ou ser um indício do que discute Geraldi (1984) em seu artigo sobre a leitura tipicamente instituída na escola, uma leitura com caráter mais pragmático da busca de informação.

Entre algumas fontes de leitura citadas nas entrevistas observamos referências a textos retirados da *internet*. No entanto, essas falas mostram algumas ressalvas nas formas de utilização ou justificativas para o uso desses textos. Isso se deve ao fato de que esses textos são criticados, principalmente, em relação à confiabilidade das informações. Além disso, essa fonte de informação pode gerar preocupações nos professores, uma vez que os alunos têm adotado práticas de utilização de cópias diretas de fontes de informação presentes na *internet*, sem qualquer referência do texto ou mesmo sem leitura dos trechos e/ou textos utilizados. Porém, é inegável a importância dessa fonte na sociedade atual. A *internet* se mostra presente no dia-a-dia de grande parte dos alunos se constituindo, assim como a mídia, num local privilegiado de busca de informações e conhecimento e de possibilidade de interações desses conhecimentos.

Nesse sentido Márquez e Prat (2005) discutem a questão da relação da escola com esse texto, relação ainda não muito bem estabelecida, destacando a importância do mesmo na nossa sociedade atual.

> Outro recurso que todavia não se faz generalizado nas aulas é o uso da internet como instrumento básico e habitual de trabalho. Sua aplicação faz supor uma troca imensa na compreensão, gestão e atualização da informação. Nos documentos da internet, o leitor se faz mais protagonistas, mas também adquire mais responsabilidades porque graças ao modo como a informação se estrutura em rede (não linearmente como os documentos escritos), pode selecionar os itinerários segundo suas intenções e interesses. Outra característica é que a maioria dos documentos se apresenta em formatos multimídia, com

> gráficos, imagens, vídeos e sons. Mas o problema principal provém da quantidade de informação de todo tipo, não selecionada, não contrastada, que se encontra na rede. São aspectos que configuram um leitor que sabe buscar informação, que tem critérios para escolher entre distintas opções, formado tecnologicamente, acostumado a interpretar esquemas e imagens de todo tipo, capaz de constituir conhecimentos a partir da informação em qualquer um dos formatos em que se apresenta. (p. 432)[22]

É importante destacar que referências a esse tipo de fonte de leitura foram verificadas nas entrevistas dos quatro professores em momentos diferentes da entrevista, no entanto, essa fonte esteve relacionada às respostas dos professores que remetiam aos textos utilizados em sala de aula e/ou textos usados para o planejamento e estruturação das aulas.

39. N – Que diferentes textos você usa...você falou do livro didático, de literários, **que outros textos...que você lembra...**
40. PP – *Além desses poéticos, romances e tudo mais, eu trago...jornalístico é o que eu trago...trago bastante de jornal, da Veja, uma professora da escola trouxe bastantes revistas, tem as crônicas da Veja que a gente trabalha...tem a parte de entrevistas...os terceiros anos estão montado uma revistinha só sobre o romantismo, então eles têm que ter uma noção do que é uma revista, qual a diferença de uma revista para um jornal...**mesmo esses textos de internet, às vezes a gente fala, não serve para nada, muitos falam 'texto de internet é lixo', mas não, às vezes você tem algum conteúdo que você consegue trabalhar com eles dentro de sala, não tenho preconceito com isso...***

Na entrevista de PP, quando perguntada sobre os diferentes textos utilizados em aula, a professora comenta a importância dos alunos conhecerem as diferenças entre os gêneros textuais ("*então eles têm que ter uma noção do que é uma revista, qual a diferença de uma revista para um jornal")*. No entanto, no final dessa resposta quando PP refere-se ao texto retirado da *internet*, inicia essa fala com "*mesmo"* ("*mesmo esses textos de internet, às vezes a gente fala")*. Esse "*mesmo*" nos remete a um valor diferenciado entre os textos de *internet* e os outros já citados. Essa ressalva parece estar atrelada às críticas desses textos, como PP mesmo comenta na seqüência de sua fala "*muitos falam 'texto de internet é lixo'"*. Embora a professora tenha colocado esses textos numa posição diferente dos textos jornalísticos e literários, PP relata que os utiliza em sala de aula, justificando que "*às vezes tem algum conteúdo que você consegue trabalhar"*, afirmando não ter preconceito. Novamente, ao usar essa palavra "*preconceito*", destaca o valor diferenciado que esses textos adquirem em relação aos textos impressos. Entretanto, no trabalho com os alunos, PP aborda a noção de diferentes gênero textuais e não a idéia do valor das fontes, noção que também poderia ser trabalhada com os alunos.

[22] Tradução minha

Esse valor diferenciado desses textos no imaginário e na prática dos professores nos remete a uma questão levantada por PQ quando, numa seqüência de perguntas e repostas sobre o curso EMR, foi questionada sobre a relação do curso EMR com as suas aulas. PQ, nessa resposta, relata uma atividade que realizou com os alunos sobre produção de texto. Nesse trabalho, os alunos fizeram uma pesquisa em diferentes fontes para depois produzir o texto. É interessante notar que em sua fala PQ discutiu a questão de cópias dos textos da *internet* que são utilizados, relatando o método adotado para minimizar essa questão.

17. N – Então...assim...**esse curso que trabalhou com a questão da leitura,** de produção de texto. **Tu consegue ver uma relação direta com as aulas de química/ciências?**
18. PQ – *Totalmente...tanto é que esse ano, em particular esse ano...**eu vim pedindo trabalhos, assim, não trabalhos...assim...é trabalho de pesquisa escolar,** assim, mas não é aquele trabalho que aluno vai lá resume o texto e entrega...**ou simplesmente copia da internet e entrega...eu não aceito**. **Ele tem que me entregar, por exemplo, o texto que baixaram na internet. Eles têm que entregar o texto juntamente com este texto, eles têm que escrever um artigo, né?** Como se fosse para uma revista...é...sobre aquele assunto. Se eles copiaram, eu vejo que eles copiaram...aí...como eles são movidos a nota....**eles não têm nota enquanto os textos não tiverem as palavras deles....***

Uma outra questão, referente ao uso dessas fontes de textos, surgiu na fala de PB quando pedi para que relatasse uma experiência que achou interessante com leitura. Assim, ao descrever essa prática a professora cita o texto utilizado, texto este retirado do *site* do médico e escritor Dráuzio Varella. Nessa resposta, questões sobre confiabilidade desse *site*, sobre os autores ou divulgadores daquelas informações, também são destacadas. Essa fala remete às preocupações dessa professora com as referências dos textos que utiliza.

47. N – Dentro dessa tua experiência...vivência...você podia falar um exemplo da leitura na tua aula...com os teus alunos...**e que achou interessante...uma prática de leitura**...
48. PB – *Uma coisa assim...então tem aquela experiência que a professora de química falou que eu achei muito legal...mas essa questão de como a gente buscou as informações (...) teve um trabalho, por exemplo, que eu fui para genética...que é um texto do Dráuzio [Varella], que ele colocou lá...**eu gosto muito de ler as coisas que ele escreve, que ele fala...que ele disponobiliza no 'site' dele...** Ele colocou justamente estas questões da genética com o envelhecimento...e que inclusive, no texto, ele tá entrevistando um médico...e eu pego esses textos que **eu gosto e confio na fala do Dráuzio...**eu não sei se ele é tão bom assim...eu gosto...para mim parece um cara que pode acreditar no que ele fala...**e depois ele dá bibliografia, que você fuça, que é um cara que se compromete citando pessoas...***

Essa preocupação com as referências contidas no texto remete à formação desses professores. Ou seja, podemos relacionar esse discurso dos professores com cursos realizados, como por exemplo, PB, professora que durante sua trajetória docente realizou um curso de especialização, no qual uma das suas tarefas era o levantamento de artigos publicados sobre educação, por meio de algumas palavras-chave. O recorte abaixo traz algumas informações sobre esse curso de especialização.

16. PB – (...) *foi em 2001, foi em julho, e* ***aí os professores escolhem alguns professores para fazer o curso, um curso de especialização*** *que tem na UNICAMP junto com a UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro](...) O que eu estava fazendo era um levantamento de artigos...o título do projeto era mais ou menos assim: "Intermultitransdisciplinaridade da ciência: como o professor busca o conhecimento da academia e traz pra sala de aula", era esse meu trabalho. (...) Só para ter uma idéia quando eu comecei a entrar eles disponibilizavam 500 artigos anuais, hoje eles não limitam mais, hoje é você que limita com as palavras e tal...eu fiquei "fuçando". (...)* ***nesse período fui bolsista da Fapesp...eu aprendi a ler, descobri como é que faz para chegar nesses artigos, fiz uma disciplina na educação como aluna especial, aluno ouvinte...***

Não só esta, mas outras experiências relatadas por esses professores possibilitaram essas discussões, reflexões, vivências em relação ao que é disponibilizado e trabalhado na escola, além de outras instâncias, como por exemplo, a Unicamp. Essa instituição se mostra presente em vários momentos na formação continuada desses professores, inclusive por meio do próprio projeto Fapesp-Ensino Público.

29. N – Mas, assim, que tipo de textos você usa?
30. PG - ***Paradidáticos...busco bastante coisa na internet...na biblioteca eu parei um pouco...****eu ia mais na época do mestrado...eu ia umas duas ou três vezes por semana..eu agora vou com menos freqüência...eu vou quando os alunos têm dúvida e perguntam coisas...****quando perguntam sobre Cuba...geopolítica...coisas que eu gosto*
(...)
35. N - O que você traz mais também?
36. PG - ***Jornal eu procuro trazer****...jornal é pouco diferente...****coisas que estão acontecendo...coisas atuais(...)***
37. N - E o livro didático você não usa?
38. PG – *Não uso...eu usava mais com o ensino fundamental...o livro didático...eu trabalho o seguinte...eu tenho alguns...eu forneço para eles como fonte de pesquisa (...)* ***a internet eu uso bastante...eu procuro fontes conhecidas...falo bastante...eu fiquei o ano inteiro...sobre fontes...****eles me entregavam...imprimiam e entregavam...isso eu falo com eles...é...****eu tenho aula todos os dias...a fonte mais prática é a internet...eu preparo uma aula da meia-noite a uma...eu consigo imprimir...e preparar...dou para grupos...duplas...para leitura trabalho...***

Na entrevista de PG, este também traz algumas questões interessantes acerca desse tipo de fonte de textos para o cotidiano do professor, a praticidade desses textos. Os professores têm uma carga horária semanal bastante grande, com pouco tempo para planejar as aulas. É nessa relação de justificativa baseada na falta de tempo que PG aponta a utilização desses textos em seu relato "*eu tenho aula todos os dias...a fonte mais prática é a internet...eu preparo uma aula da meia-noite à uma...*"

Do mesmo modo que PP e PB, PG também justifica a utilização dos textos por meio de utilização de fontes conhecidas, a questão da confiabilidade dos textos retirados da *internet* perpassa o discurso dos professores. Preocupações que não são demonstradas, pelo menos tão explicitamente e intensamente, nos discursos desses professores em relação aos outros textos.

Embora o imaginário de leitura desses professores inclua o valor diferenciado atribuído aos textos, não podemos afirmar que esses professores trabalharam essa diferenciação da leitura com seus alunos. Ou seja, o valor atribuído às fontes e aos textos, aparece enquanto os professores falam da posição de leitores, e leitores-professores buscando fontes legítimas de conhecimentos e informações para serem trabalhadas, e não quando falam como professores se referindo à formação do aluno enquanto leitor.

Nessa seqüência da entrevista de PG outro fato mostrou-se interessante, a referência à biblioteca como local onde busca informações, e essa relação com esse ambiente parece ter sido estabelecido durante a realização do seu mestrado. No entanto, podemos verificar que essa prática foi silenciada na fala dos outros professores entrevistados, ou por não fazer parte da prática desses outros professores ou por eles não terem sido questionados mais explicitamente sobre esse local no encaminhamento das entrevistas.

Além da utilização de textos tendo como fonte a *internet*, outra questão surgiu durante a entrevista e merece ser desenvolvida, e que se refere à leitura de imagem. Mesmo enfocando as questões do roteiro da entrevista em leitura de textos escritos duas professoras, PP e PQ, relatam sobre a leitura imagética.

A leitura de imagem aparece na fala de PP na relação com uma pergunta que realizei apenas com essa professora e que buscava saber como PP via sua disciplina, que é de português, dentro do projeto Fapesp-Ensino Público, que tem como enfoque conteúdos científicos/geocientíficos. E ao formular essa questão, PP aborda a possibilidade da leitura imagética, por meio de leitura de mapas. Cabe ressaltar que no período que a entrevista foi

realizada, primeiro semestre de 2007, todos os professores do projeto Fapesp-Ensino Público estavam participando do módulo Geologia/Cartografia, no qual leituras de mapas estavam sendo constantemente realizadas nas atividades referentes a esse módulo. Dessa forma, essa relação com a leitura de imagem parece se estabelecer durante o desenvolvimento do projeto Fapesp-Ensino Público juntamente à história de leitura de PP, que por meio de conversas informais relatou seu interesse sobre mapas antes mesmo de sua entrada no projeto.

57. N – E como você vê a matéria de português no projeto [Fapesp-Ensino Público]...
58. PP – *Eu estava preocupada, até falei com o Maurício* [coordenador projeto] *, comecei a ficar nervosa...**no início tinha a idéia de trabalhar a literatura, buscar texto literários, fazer assim, trabalhar sobre água**, e de repente...fiquei mais confusa...aí conversando com ele, ele falou que **poderia trabalhar a leitura de mapas**, **o que eu achei muito interessante**, aí depois que a gente conversou a minha cabeça começou a "fervilhar" mais ainda, aí eu fiquei em "pane"...mas comecei a me acalmar e vi que dava para trabalhar uma coisa bem legal, além de tudo que eles forem trabalhar vai ter que ser feito relatórios, que envolvem a língua portuguesa, esse lado formal...**eu vou tentar, eu adoro mapa, é uma outra leitura, eu gosto de trabalhar muito a leitura imagética...a questão de imagens...eu sinto que eles têm uma dificuldade de ler imagens, eles acham que não é leitura, não é leitura adequada, eles acham que leitura é só letra...tudo tem leitura...***

Na seqüência dessa mesma fala, PP argumenta sobre a leitura imagética, e do imaginário dos alunos, segundo seu discurso, sobre "*a questão de imagens*". Nesse imaginário, os alunos associariam leitura à linguagem escrita ("*eles acham que é só letra"*).

Mas essa questão sobre leitura de imagem não está presente somente no imaginário dos alunos. Dessa forma, assim como a leitura de textos escritos, a imagem também envolve o processo de interpretação. A linguagem visual, assim como a linguagem verbal, não é transparente, ela é construída e se "insere numa rede de imagens já vistas, já produzidas, que compõem a nossa cotidianidade, a nossa sensação de realidade diante do mundo*"* (SILVA, 2006, p. 77).

39. N – Isso você já falou, mas de repente você tem outra experiência... Se você poderia contar uma experiência de leitura em sala de aula. **Assim, você pode contar uma experiência que deu certo, e em contraponto uma experiência que não deu certo, ou que você considerou negativa...que não deu muito certo...**
40. PQ – *Que deu certo essa que eu contei...que foi uma experiência legal...e...deixa eu ver...na 5ª série eu trabalhei sobre previsão do tempo, **trabalhei a leitura, a prática de leitura mesmo, mas também teve parte de imagem, trabalhei com as imagens da televisão,** do jornal impresso, trabalhei a **interpretação**...e...eu usei com eles o texto da Ciência Hoje, **bem infantilizado com desenhos...***

Alguns indícios observados nas falas de PQ podem apontar que não foi somente o encaminhamento das entrevistas, por não explicitar a leitura imagética, que promoveu um silenciamento nas entrevistas de PG e PB sobre leitura de imagens. É possível que esse silenciamento se relacione à forma como esses professores trabalham com as imagens em sala de aula, numa perspectiva que não aborde a imagem como uma construção, possível de interpretação. Isso porque, diante da seqüência dos turnos 39 e 40, quando pedi que PQ relatasse uma experiência de leitura em sala de aula, a professora trabalhou "*a leitura, a prática de leitura mesmo,* ***mas*** *teve a parte de imagem"*, esse "*mas*" nos remete a uma possível diferenciação existente entre leitura de textos e leitura imagética no discurso de PQ, discurso distante do que foi relatado na fala de PP sobre a leitura de imagens. No entanto, na seqüência de sua resposta PQ parece se referir às atividades citadas na relação com "*a interpretação*" (processo de leitura), nas quais estaria incluído o "trabalho com imagem".

Cabe lembrar que PP tem uma formação diferente das professoras PQ e PB e do professor PG (formações mais relacionadas a conteúdos científicos). Essa formação, formação inicial em Letras, de alguma forma possibilitou essa professora trabalhar com imagens numa perspectiva de leitura, do mesmo modo que em textos escritos. Preocupação, inclusive, que chegou a ser apontada durante a entrevista.

3.3. A LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO

Neste tópico abordo sobre uma questão importante e tão discutida no ensino, o livro didático. Busquei, aqui, compreender alguns modos de leitura que esses professores imaginam proporem e estabelecerem com o livro didático.

O livro didático tem sido foco de grande discussão há décadas, surgindo inclusive na última década um sistema de avaliação do livro didático pelo governo federal, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), no qual os livros são avaliados segundo alguns critérios e, posteriormente, classificados e recomendados ou não de acordo com os mesmos.

Além disso, as discussões não se restringem somente e diretamente a essa questão da avaliação nacional. Ou seja, a importância do livro didático

> é atestada, entre outros fatores, pelo debate em torno da sua função na democratização de saberes socialmente legitimados e relacionados a diferentes campos do conhecimento, pela polêmica acerca do seu papel como estruturador da atividade docente, pelos interesses econômicos em torno da sua produção e comercialização. (MARTINS, 2006, p. 118)

O livro didático, por diversos fatores, tem sido muito criticado, estabelecendo, inclusive, incômodos entre os próprios professores, uma vez que o uso deste material tem sido tratado de forma até bastante pejorativa, no qual o livro didático é pressuposto como fonte única de leitura dos professores e alunos, ou seja, há todo um imaginário já construído sobre o livro didático.

Orlandi (1988) diante do quadro escolar da época, foi bastante enérgica, colocando que "a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-à-mão, no livro de respostas do livro didático" (idem, p. 43). São críticas que podem ter gerado silenciamentos e preconceitos sobre práticas que se apóiam na utilização desses materiais.

Os professores estabeleceram relações e significações diferentes em relação às questões da entrevista. Por exemplo, ao perguntar sobre a utilização de textos em sala de aula, PP e PQ mencionam o livro didático, sem que formulações diretas sobre o livro didático fossem feitas.

33. N – Como a maioria dos professores não são da área de português...como português a leitura já está presente... **assim...de que forma a leitura está presente na suas aulas, quais são os textos assim que você utiliza, quais são**...só para entender um pouquinho **como que se dá a sua prática**...
34. PP – *Na escola,* ***nós temos o livro didático****...****eles utilizam bastante a leitura de fragmentos presentes nos livros didáticos...para fazer algumas atividades****...para pontuar...e* ***tem leitura de livros mesmo que eu peço para eles fazerem a leitura uma vez por bimestre...os ditos para vestibular mesmo...****infelizmente e gente tem um tempo curto para que eles façam essa leitura, eu não posso pedir para eles outras leituras, para um segundo, terceiro colegial, a gente não pode fugir muito do que é para o vestibular, porque eles já estão fazendo duas atividades praticamente integradas...****que é a leitura para a matéria de português e a leitura para o vestibular que ele vai utilizar daqui um ano, dois...então já vêem mais objetivo nesta leitura...eles acabam fazendo esta leitura, eu poderia pedir para eles lerem outro livro qualquer, mas aí você sente que tem uma resistência, 'vai cair no vestibular?', a pergunta é: 'vai cair no vestibular?', 'sim ou não, por quê?' E eu tento trabalhar...***

25. N - **Que tipo de texto, de leitura você usa**?
26. PQ – *Normalmente, assim, eu uso textos da Química Nova na Escola e* ***alguns textos do livro didático*** *de uma coleção tal...algum texto de jornal ou revista...é...alguns textos também...de...de biografia de cientista....primeiro começou assim...*
27. N – O livro didático também?

28. PQ – *O **livro didático também, lógico, eu sempre uso o livro didático**, porque, assim, eu adoto o livro didático, é **um lugar onde eles podem pesquisar sobre aquilo que eu estou falando**. Então, eu não sou daquelas que manda eles lerem o texto...explico toda a matéria na lousa, bem esquematizado, não passo nada na lousa, texto nada...eles dizem que a professora não deu nada, não é que eu não dei nada, eu explico na lousa, eles têm que copiar a explicação, depois eles buscam no livro didático ou no de apoio. **E eu pego assim, alguns exercícios do livro didático, e procuro dar para eles, eu não dou todos também, é muito exercício, e também é sempre a mesma coisa...dê o nome, dê a estrutura...**eles têm que fazer mais exercício, assim, que mistura um pouco o conteúdo. Normalmente, eu pego **exercícios do ENEM** [Exame Nacional do Ensino Médio] e **exercícios de vestibulares tipo UNICAMP** [Universidade Estadual de Campinas] **que são mais dissertativos**.*

No entanto, diante da resposta de PQ, enfatizei a questão do livro didático, para saber de que forma o livro era utilizado. E nessa seqüência a professora de uma forma mais detalhada relata sobre a utilização do mesmo.

Nas duas entrevistas, PP e PQ relatam autonomia na forma de conduzir o livro didático. De forma geral, as duas professoras trabalham com o livro como possibilidade de pesquisa, de leitura e estudo sobre os temas abordados em sala.

PQ faz questão de diferenciar a sua prática quando utiliza o livro didático, se defendendo de um discurso instaurado sobre o livro didático que remete à fala de Orlandi (1988).

Essa mesma professora atribui algumas funções ao livro didático, como a utilização deste para a resolução de exercícios propostos nesses livros. Ao descrever a forma como utiliza os exercícios, a professora justifica essa atividade. Assim, quando se referencia ao tipo de exercício que corresponde ao que Geraldi (1984) coloca como simulação da leitura (*dê o nome, dê a estrutura...*), a professora destaca que enfatiza exercícios que apresentam outras propostas (*"que mistura um pouco o conteúdo"*). Esses tipos de exercícios que simulam a leitura, que promovem apenas aspectos de memorização do conhecimento científico, recaem também nas mesmas críticas presentes nos PCN, na pesquisa em ensino de ciências e nos cursos de formação continuada, e, no caso específico dessa professora, no próprio curso de formação inicial, uma vez que a professora destaca o seu curso como um curso diferenciado, focado principalmente para licenciatura de ciências.

Outro ponto importante que pode ser destacado da fala dessas duas professoras, PP e PQ, é a referência aos exames vestibulares, o que não é observado nas falas de PG e PB. Esse silenciamento dos discursos destes professores pode estar relacionado a duas possibilidades. Uma delas diz respeito às concepções de educação desses professores, que pareceram, ao longo das

entrevistas, menos preocupados e/ou influenciados com esses exames vestibulares. Ou, novamente, estar relacionado aos dizeres possíveis de serem ditos numa situação de entrevista, na qual expectativas e representações que surgem silenciaram esses outros discursos presentes na escola, que remetem às notas, provas e exames vestibulares. Essa questão dos vestibulares faz parte do dia-a-dia de um professor do ensino médio, mesmo sendo uma escola de rede pública, ainda mais se lembrarmos que essa escola atende um público bastante diverso, e se localiza próximo à região central de Campinas. O vestibular provavelmente faz parte do cotidiano e do sonho de alguns desses alunos.

Essa preocupação com vestibular, entretanto, se apresenta de forma distinta entre PP e PQ. Enquanto a professora de química aborda a realização dos exercícios desenvolvidos em anos anteriores, a professora de português se preocupa com a leitura dos livros literários. A fala de PP apresenta um discurso mais pragmático em relação a essas atividades de leitura. E esse viés pragmático apresenta também elementos que se aproximam de uma justificativa sobre essa prática. O ensino voltado para os exames vestibulares tem sido muito criticado na área de educação e realizar práticas que enfatizam esses exames podem ir contra esses discursos. Novamente, expectativas e representações parecem constituir a produção desses discursos, pautados na memória discursiva de dizeres que remetem a sentidos sobre educação que promovam uma aprendizagem menos centrada nos conteúdos tradicionais e fragmentados presentes nos exames vestibulares.

35. N - O que você traz mais também?
36. PG - *Jornal eu procuro trazer...jornal é pouco diferente...é coisas que estão acontecendo...coisas que estão acontecendo...coisas atuais...*
37. N - E o livro didático você **não** usa?
38. PG – ***Não uso****...eu usava mais com o ensino fundamental...o livro didático...eu trabalho o seguinte...eu tenho alguns...****eu forneço para eles como fonte de pesquisa****...eu peço para eles prepararem algo...****usarem fontes diferentes...a gente discute****...falarem o que foi discutido e foi lido...****hoje eu uso pouco****...eu procuro pegar texto de livro didático...****os textos complementares...eu pego e tiro xérox****...eu já peguei e dei sem falar que era outras séries de livro didático...****eu dei semana passada um texto da 8ª série um texto do Capra para o segundo ano...a internet eu uso bastante...eu procurar fontes conhecidas...falo bastante...eu fiquei o ano inteiro...sobre fontes...eles me entregavam...imprimiam e entregavam...isso eu falo com eles...é...eu tenho aula todos os dias...a fonte mais prática é a internet...****eu preparo uma aula da meia-noite a 1...eu consigo imprimir...e preparar...dou para grupos...duplas...para leitura trabalho...*

Ao observar as passagens da entrevista de PG referentes ao livro didático , que partiram das perguntas que se relacionavam à forma como a leitura entra na sala de aula e os textos utilizados, verifica-se que o professor não menciona esse tipo de texto. E diante desse silêncio, busquei perguntar sobre a utilização do livro didático. Mas ao questionar esse professor, formulei uma questão na forma de negativa "*e o livro didático não usa?*". E ao responder ele diz: "*Não uso*". Mas na continuação de sua fala o professor colocou que a leitura deste texto está presente, mas ela não é a única fonte, abordando sua autonomia sobre este recurso didático, ressaltando também que "*hoje eu uso pouco*". Essas divergências das respostas variaram entre o "*não uso*", "*dou como recurso de pesquisa*", "*hoje uso pouco*", e se relacionam com expectativas geradas entre o professor e a pesquisadora, que podem ter sido acentuadas pela forma como a entrevistadora formulou a primeira questão referente ao livro didático, e pelo histórico do uso desse material em aulas como único recurso do professor. O "não", desse modo, parece enfatizar o caráter negativo da utilização desse texto, presente em discursos sobre o ensino.

33. N - E você utiliza livros didáticos? Como ele entra?
34. PB – ***Então o livro didático, eles têm o livro...eu uso o deles e outros...****na nossa área eu adoro o Amabis...ele é bastante completo, gosto da Sônia...tem o César & Sesar...os clássicos aí...tem hora que você "bate o olho" que nenhum deles é bom como todo, têm partes boas, têm partes ruins...então, como eles têm o livro...eu tenho dificuldades como eu te falei, eu entreguei o livro um para cada um...não entreguei para os primeiros anos, porque eu acho eles extremamente imaturos para leitura de livros de biologia, eles não lêem, só vão carregar peso, vão estragar o livro, e eu dei para os segundos e terceiros, e o que faço...****a gente comenta as coisas****, **eu trago o texto, às vezes eu trago os livros em sala para os primeiros anos, abro determinados tópicos para a discussão que tenha a ver com o que a gente tava falando, vamos,** por exemplo, falar o "lago é a solução" questão dos nutrientes, da riqueza dos nutrientes, da questão do oxigênio e tal, como isso ocorre, **e tem lá um texto muito bom na Sônia, ele não ta encaixado no momento que ela está sugerindo para ser usado, mas eu vou usar na hora que eu quero, ta entendendo?...então, para mim o livro é assim...***a leitura para mim é para subsidiar trabalho para o aluno, o livro [didático],* ***não representa nada para mim...porque eu uso ele, mas não é só ele, ele não é minha bíblia, eu uso outros livros,*** *de outros autores que escrevem o assunto de uma forma mais feliz do que esse, né?*
35. N – Então...**assim, você traz textos para sala de aula...**
36. PB – *Inclusive, essa história do livro eu concordo com o que do professor falou (...) não posso tirar a chance deles fazerem, usarem* [o livro didático}*, até para ele criticar aquilo ali...e perceber que tal coisa pode estar totalmente equivocado...mas eu tenho que disponibilizar outros instrumentos para ele poder ter parâmetros****, eu não posso olhar aquilo ali como fonte única...***

49. N – Como você trabalha o texto? Fala rapidinho como você faz...
50. PP – *Às vezes eu peço para eles fazerem a leitura em casa, e a gente discute aqui, por conta de tempo, às vezes dentro do livro tem aquelas questões, às vezes eu nem sigo, deixo de lado,*

*para ter essas discussões, essa discussão, acho que essa parte oral também é importantíssima...e tem alguns que não abrem a boca, é preciso ter vários tipos de avaliação, senão você não atinge aquele que não abre a boca...ele nunca vai falar...então se você não tiver outros meios de avaliar, ele vai ficar reprovado... e dentro disso você tem essas avaliações, avaliações entre aspas, tem avaliação oral, avaliação escrita, releitura do texto****...muitas vezes eu peço para eles lerem em casa e discutir aqui, e a discussão bem mais rica que aquelas questões do livro, o livro é bom é...mas eu não posso só seguir o livro...mas eu uso o livro, senão eles não trazem...para que eles utilizem aquele livro como meio, também...mas não é tudo...às vezes no livro tem algum texto e trago outro...e peço para eles fazerem um embate entre os dois...e eu acho que é interessante para eles verem o que tem nesse texto, e o que tem nesse, que eu possa fazer um choque, onde tem semelhança, diferença entre os dois, que é interessante deles trabalharem...***

De forma geral, as seqüências de perguntas e respostas de PB e PP se caracterizam de forma semelhante. Nelas os professores PB e PP são questionados sobre a utilização dos livros didáticos em seqüências de perguntas que se relacionavam às práticas de leitura em sala de aula. E ao evidenciar essas passagens, bem como trechos das falas dos professores PQ e PG, observamos que a utilização do livro didático não está atrelada como fonte única de informação em sala de aula, ou melhor, como único modelo de estruturação das aulas. Em seus discursos, são apontados outras relações de leituras e modos de leituras quando da utilização desse material, contemplando as incompletudes de qualquer texto/livro.

Outro ponto destacado na fala de PB se referencia ao discurso de um pesquisador da área de educação, formador de um dos aos eixos temáticos (módulos educativos), produzido em uma das reuniões ocorrida antes da realização dessa entrevista. Nesse encontro, discussões sobre o livro didático envolveram a participação dos quatros professores que entrevistei. E na fala desse pesquisador, o uso do livro didático foi defendido, colocando em xeque apenas a forma de utilização desse material, sem desconsiderar a importância de texto no cotidiano do professor.

Essa fala do pesquisador vai ao encontro com o que coloca Martins (2006). Para essa autora, é necessário

> a realização de leituras críticas do livro didático, como elemento mediador da construção discursiva do conhecimento sobre ciência na sala de aula, permitem revelar novas posições enunciativas de professores e alunos, nas quais identidades e práticas cristalizadas são questionadas. Por exemplo, subverter a idéia do sentido único do texto ou dos sentidos pré-estabelecidos pelo autor pode levar estudantes a mudanças na relação com o livro: de uma relação passiva e assimétrica de consumo de informações para uma atitude questionadora, na qual verdades sobre a ciência e seu ensino são questionadas. (p. 133)

Em todas as falas dos professores sobre o livro didático, apontam um imaginário sobre ser professor que passa pelo imaginário sobre sua relação com o livro didático. Assim, todos os entrevistados fazem questão de passar uma imagem de professor na qual essa relação com o livro didático é diferenciada, buscando se distanciar da idéia do livro didático como fonte legítima, privilegiada e única, como apontada na citação de Orlandi (1988) sobre a relação do professor com o livro didático.

Esses dizeres sobre o livro didático presentes nas entrevistas desses quatro professores mostram indícios de interpelações de discursos presentes na pesquisa em educação, nos PCN, nos cursos de formação continuada. E nesses discursos, descrições de práticas que buscam materiais alternativos ao livro didático se assemelham aos discursos dos professores, enfocando a questão da autonomia do professor para escolher o que e de que forma esse material deve ser utilizado.

Como colocado por Almeida (2000),

> com autonomia o docente poderá refletir e decidir se deve trabalhar com o produto do fazer científico, com os processos de sua produção, ou com as aplicações dos resultados obtidos pela ciência. Decidirá também quando e como organizar o trabalho pedagógico e como avaliá-lo. Decidirá ainda se segue os conteúdos do livro didático, ou se propõe novos conteúdos, se enfatiza no ensino os aspectos qualitativos ou quantitativos desses conteúdos, se propõe atividades práticas ou não, se segue este ou aquele modelo de ensino, entre tantas decisões possíveis e necessárias no planejamento escolar e na sua efetivação. (p. 25)

3.4. MODOS DE LEITURA

Parto de uma *"*perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura*"* (ORLANDI, 1988, p. 8), e dessa forma, assumo que são múltiplos e variados os modos de leitura possíveis, propostos ou pressupostos dentro e fora de uma sala de aula. De acordo com Orlandi (idem, 1988) essas múltiplas variações de modos de leitura refletem diferentes relações dos leitores com os textos, que estão intimamente ligadas ao contexto em que a leitura se dá e aos objetivos e papéis por ela assumidos (ORLANDI, 1988).

Desse modo, podemos organizar alguns exemplos dessas relações:

a. relação do texto com o autor: o autor quis dizer?
b. relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?
c. relação do texto com seu referente: o que o texto diz de x?

d. relação do texto com o leitor: o que você entendeu?
e. relação do texto com o para quem se lê: (se for o professor) O que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z? (idem, p. 10)

Dessa forma, a partir desta perspectiva, por meio das entrevistas, os professores abordaram nos seus discursos modos distintos de trabalhar a leitura em suas práticas escolares, e que muitas vezes se aproximaram da leitura "prevista", ou seja, àquela que visa apenas a assimilação do conteúdo, tendo a informação como o principal objetivo. No entanto, os modos de leitura não se fecharam apenas a essa possibilidade, assumindo a leitura outros papéis dentro da prática desses professores.

Assim, a partir das análises que realizei, pude considerar dois aspectos principais referentes aos diferentes papéis e funcionamentos da leitura: a busca pela informação e diferentes relações entre o texto, o professor e o aluno.

3.4.1. A busca pela informação

Podem ser múltiplos os modos de leitura, suas finalidades e funcionamentos em sala de aula. E dentro dessas múltiplas perspectivas está a busca pela informação, a compreensão do "conteúdo" do texto. Esse papel do texto dentro desta preocupação com apreensão de conhecimentos é destacada pelos professores por meio das entrevistas, quando estes discutiam questões sobre os projetos (EMR e PLE) e sobre questões referentes à leitura.

Esta preocupação, com apropriação de conteúdos presentes nos textos, também foi destacada pelos professores no trabalho de Andrade e Martins (2006). Este modo de leitura, no entanto, depende da forma como esta leitura é proposta, podendo restringir ou não as possibilidades de atribuição de sentidos aos textos, inviabilizando ou permitindo interpretações, ou assumindo um sentido único para o texto (RICON e ALMEIDA, 1991). Esta perspectiva de um único sentido, próximo ao sentido do discurso científico, é a principal forma de leitura apontada no trabalho de Andrade e Martins (2006), que também analisou discursos sobre leitura de professores da educação básica.

Assim, esse sentido do texto como instrumento, como ferramenta para apreensão da informação, é colocado pela professora de biologia durante sua entrevista. Em uma de suas falas, quando perguntada sobre a leitura nos cursos, a professora (PB) comenta sobre a sua participação no curso de Leitura e Escrita (PLE). Esse curso teve uma intensidade muito grande de atividades,

todas voltadas para a questão da leitura e produção de texto, para as diferentes disciplinas, com diferentes tipos de leitura, leituras inclusive de textos científicos e jornalísticos sobre ciência. Nessa fala, PB destaca o papel do texto como instrumento para o trabalho, mas a questão do texto como instrumento remete a sentidos diferentes da leitura na busca de um sentido único. O texto pode chegar de forma diferenciada, o que pressupõe que não existe uma única forma de se trabalhar um texto, ou seja, mesmo que este funcione como um instrumento, o texto pode ser utilizado de várias formas, ou com conotações diferentes ("*lá é uma conotação, aqui é outra...mas não deixa de ser um instrumento de trabalho...*" fala da própria professora no turno 38 da entrevista).

***7.* N – Você lembra que questões sobre a leitura que você achou interessante, o que abordavam?**
8. PB – *Eles põem **a parte de leitura é muito...é intensa**...eles disponibilizam o tempo todo coisa para gente de vários autores brasileiros, **muitas leituras assim**, inclusive de artistas...ah...pessoas, por exemplo, Caetano, mas, assim, **com aquela visão de como fazer uma informação chegar de forma diferenciada**, é de como **você faz a leitura de mundo mesmo,** então, eu vou contar uma história para você **e vou usar formas diferentes (...).***

Na continuação desse discurso a professora, ao falar sobre *"leitura de mundo"*, mostra indícios de interdiscurso de concepções de educação freirianas. Essa concepção de educação, da linha político-diagnóstica, parte da valorização do conhecimento do mundo do leitor, a leitura se manifestando como forma de mundo, e até mesmo de emancipação. E nessa

> compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. **A leitura do mundo precede a leitura da palavra**, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. **Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.** A compreensão do texto ser alcançada **por sua leitura crítica** implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1990, p. 11)

Embora instrumento, o texto, enquanto tal, se materializa em diferentes possibilidades, em várias formas textuais e em várias possibilidades de utilização. Um instrumento cujo funcionamento é dependente do professor, do aluno, de sua leitura/interpretação. Embora, utilizem a palavra instrumento, o sentido de leitura que sua fala subentende é o de um instrumento que depende da mediação, que se abre a múltiplas leituras e não como um veículo que transportaria um único sentido.

É interessante ressaltar que essas referências a outros tipos de textos, textos não científicos, na fala da professora, contrapõe seu interesse relatado em outros momentos da entrevista sobre textos da área de ciências. Mas foram as leituras de vários autores e artistas brasileiros que evidenciamos na sua resposta sobre o curso PLE.

Na fala da professora de química, o texto também aparece como instrumento informativo, no qual a questão da validade e relevância da informação contida no texto é citada pela professora como critérios ao selecionar um texto.

37. N – E...o que você leva mais em conta quando escolhe um texto? Que critérios você utiliza para escolher um texto?
38. PQ – *Primeiro* ***eu vejo o vocabulário, se tem muita coisa técnica, muito termo técnico,*** *é...eu vejo também* ***se os dados mostrados são verídicos****, se não são mirabolantes, é quando eu seleciono um texto eu normalmente* ***eu já vi muita coisa sobre ele****,* ***sobre aquele conteúdo, e que esteja dentro daquilo que eles vivem,*** *não adianta falar de uma coisa que eles nem sabem o que é...eu vejo muito isso,* ***se está bem próximo deles, senão, não adianta...***

Além disso, PQ, ao responder sobre os critérios de escolha dos textos, relaciona esses critérios a um rigor próximo ao do científico, "*dados verídicos*". E que remete, de certa forma, à área de formação dessa professora, voltada para a área científica (ensino médio técnico e formação inicial em química, bacharelado e licenciatura, além da licenciatura em ciências). No entanto, preocupações com o ensino também são consideradas nessa mesma resposta, como o vocabulário, a linguagem científica e a proximidade do tema presente no texto com os alunos.

Essa questão do vocabulário também foi apontada por um dos professores no trabalho de Andrade e Martins (2006). Para esse professor a ampliação do vocabulário através da leitura permitiria "uma melhor argumentação na comunicação" (p. 13).

A professora de química entrevistada apresentou uma preocupação grande neste sentido. Entretanto, esta direciona a questão do vocabulário aos alunos. Na sua fala percebe-se o quanto ela acha importante que os alunos escrevam com suas próprias palavras, sem fazer cópias diretas da *internet*, ao pedir que os alunos entregassem o próprio texto utilizado para elaboração do trabalho em anexo, partindo de um processo mínimo de produção de texto.

Essa atividade da professora foi abordada dentro de formulações de questões que se referiam ao curso EMR, nas atividades relacionadas com a produção do artigo de opinião. Mas ao elaborar a questão, perguntei sobre a relação que essas atividades desenvolvidas nesse curso têm com o ensino de ciências. Entretanto, a resposta não foi desenvolvida nesse sentido. Estacionando

no "*totalmente*". Em seguida, outras significações foram construídas, na direção de aspectos referentes ao vocabulário dos alunos.

17. N – Então...assim...**esse curso que trabalhou com a questão da leitura, de produção de texto. Tu consegue ver uma relação direta com as aulas de ciências?**
18. PQ – *Totalmente...tanto é que esse ano, em particular esse ano...**eu vim pedindo trabalhos, assim, não trabalhos...assim...é trabalho de pesquisa escolar, assim, mas não é aquele trabalho que aluno vai lá resume o texto e entrega...ou simplesmente copia da internet e entrega...eu não aceito.** Ele tem que me entregar, por exemplo, o texto que baixaram da internet. **Eles têm que entregar o texto juntamente com este texto, eles têm que escrever um artigo, né?** Como se fosse para uma revista...é...sobre aquele assunto. **Se eles copiaram, eu vejo que eles copiaram...**aí...como eles são movidos a nota....eles não têm nota enquanto os textos não tiverem as palavras deles....*

No turno 36, PQ se coloca na posição de mãe ao falar da relação da sua filha com a leitura, contrapondo aqui com a questão do vocabulário, ou melhor, a falta de vocabulário que seus alunos apresentam. Neste trecho, ela aponta a formação de hábito de leitura, a formação do sujeito-leitor, como sendo importante desde o início da vida escolar do aluno. Essas mudanças de posições foram encontradas em diversos pontos das entrevistas dos professores, e destacam as possíveis significações e relações que os professores estabeleceram nas entrevistas e que se referem aos sujeitos discursivos, que falam em relação "aos diversos domínios ou grupos de objetos das práticas discursivas"(GRIGOLETTO, 2005, p. 89).

35. N – Deixa eu ver...você já foi meio que respondendo...**Que você acha importante a leitura nas suas aulas?**
36. PQ - *Ah...para mim é importante, assim, os professores que incentivam a leitura desde cedo, desde a primeira série, acho que **os alunos** vão sair do ensino médio com o vocabulário muito mais rico, entendendo mais direitinho, não vai ser só nas aulas de gramática que vai ensinar eles a aprender direito, né? Assim, eu tenho alunos do terceiro ano que vivem na internet, que me entregaram um trabalho com acho com "x". E eles escrevem assim, **eles não têm vocabulário**, sabe? São sempre as mesmas palavras, e quando a gente acha um "entretanto" no trabalho, pode ver que foi copiado, eles não têm esse tipo de vocabulário. Quando se trabalha desde pequeninho nossa, **eu vejo pela minha filha**, nossa, **ela tem muitos livrinhos de história, ela tem 6 anos e já tem um vocabulário tão rico,** que...eu acho que se ela continuar assim, ela vai chegar no final do ensino médio muito melhor que muitos alunos que estudam em escolas tradicionais que...*

Essa preocupação com vocabulário também indica, assim como no trabalho de Andrade e Martins (2006), uma preocupação com a argumentação e estruturação do texto ou exercício escrito pelo aluno, e não somente para o controle dos alunos quanto à "autenticidade" do

trabalho. Neste sentido, a leitura está pensada em relação à produção textual pelos alunos. Os textos como fontes do que eles escrevem para o professor. Assim, PQ destaca sua preocupação, promovendo práticas que os alunos não utilizem as fontes de modo empírico, mas histórico. E como aponta Orlandi (2003), são três as formas de repetição.

> a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
> b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
> c. a repetição histórica, que é a que desloca, que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo irromper no já estabelecido. (p. 54)

Nesta mesma perspectiva, a mesma professora, na fala a seguir, relata atividades que realizou com os alunos, nas quais estes precisavam pesquisar o assunto em três fontes diferentes para responder as questões do roteiro. Esse modo de leitura se mostra dentro da perspectiva do da produção textual, uma vez que eles precisam ler e pesquisar texto de lugares diferentes, ter acesso a diferentes formas de abordar o mesmo conteúdo.

13. N – Conta um pouquinho como foi? Como você trabalhou?
14. PQ – *Como eu trabalhei?*
15. N – É...conta um pouquinho, **já que você falou que foi tão interessante...**
16. PQ – *(...) Eles tinham um roteiro de questões para responder.* ***Para responder essas questões, eles tinham que fazer uma pesquisa bibliográfica, né?*** *De vários meios, em livros, na internet...e...eles estavam divididos em grupo, de um grupo de até seis pessoas. (...)* ***O relatório eles tinham que me entregar com procedimentos, objetivos e pelo menos três pesquisas em dupla. E três pesquisas que fossem de fontes diferentes, não poderiam ser iguais.*** *Aí, depois, o grupo todo teria que ler as três pesquisas para responder as questões.*

Essas questões referentes à linguagem apresentam-se também dentro das preocupações da professora de biologia, influenciando na escolha do texto e nos modos de leitura propostos por meio do processo de adaptação desses materiais.

31. N – Fala um pouquinho sobre a leitura quanto professor...então, **como a leitura faz parte da sua prática docente, tanto na procura de informação, para planejar uma aula...e na própria aula, com os alunos...de como você se relaciona com a leitura...que tipos de textos você procura...**
32. PB – *Hm...na verdade é assim, para eu poder trabalhar,* ***eu tenho que gostar mesmo de um texto, eu busco isso normalmente assim, em revistas...que eu acredito muito mais, você até falou da Superinteressante...eu já fui assinante da Superinteressante de antigamente, ela era muito boa e eu tenho até hoje lá em casa coisas que saíram e eram muito boas...****mas eles*

quiseram atingir um público maior, o público antes que a revista vinculava era outro e ele popularizou um pouco mais, não que eu ache isso ruim, chegou mais próximo das pessoas, mas por outro lado, a gente não sabe até que ponto as pessoas que estão ali escrevendo...estão escrevendo da forma mais correta, inclusive a Veja e tal...então, ***eu procuro dentro do meu universo de trabalho a revista Ciência Hoje, que é uma revista que eu assino e eu acho que tem uma linguagem para mim e para o aluno, lógico que às vezes para eles fica um pouquinho mais difícil, mas daí eu procuro adaptar, e às vezes eu passo mesmo um texto para eles, porque eu acho que eles podem fazer isso, coisa que eu não tive chance...***

Em relação à fala de PB, a formulação da questão feita pela entrevistadora, ressaltou muitos elementos. No entanto, o que permaneceu na resposta e que foi significado pela professora refere-se apenas ao final da questão ("*que tipos de textos você procura*"). E foi a partir desse final que se deu o encaminhamento da resposta de PB.

Essa resposta da professora se relaciona aos critérios de seleção dos textos, e dentro desta questão a professora coloca dois pontos, confiabilidade da fonte e a linguagem envolvida. É interessante notar que a professora parte de uma fala da entrevistadora produzida em um outro momento durante um dos encontros do projeto Fapesp-Ensino Público em que se discutiu a confiança e a credibilidade das revistas científicas, citando inclusive a mesma revista, a revista Superinteressante.

Alguns posicionamentos encontrados nos discursos de PQ e PB se colocam de forma bastante diferente ao que foi relatado no trabalho de Andrade e Martins (2006), quando essas autoras falam sobre a opinião dos professores entrevistados em relação à legitimidade das revistas científicas. Para os professores pesquisados por Andrade e Martins (2006), esses textos expressam conhecimentos "verdadeiros" ("sem medo de estar lendo alguma coisa incorreta ali" fala professor, p. 5), apresentando um status elevado e indiscutível, o que não foi evidenciado no discurso dos professores.

Ainda na fala de PB, ao procurar adaptar e escolher textos com uma linguagem não muito distante dos alunos, a professora demonstra uma preocupação com a leitura dos alunos, sem tirar deles o acesso, por exemplo, de revistas como Ciência Hoje, que teria conforme seu relato *"uma linguagem para mim e para o aluno"*.

Nesse trecho da entrevista, bem como nas passagens dos turnos 8 e 38, PB considera a questão da informação, mas principalmente a forma como ela é trabalhada. Essa relação informação x forma se configura numa perspectiva de linguagem da Análise de Discurso, que pressupõe a não separação da forma e do conteúdo.

3.4.2. Diferentes relações entre o texto, o professor e o aluno

Nos discursos dos professores os diferentes modos de leitura estabeleceram ou puderam estabelecer diferentes relações entre o professor e o aluno, bem como entre o professor, o aluno e o texto. E estas dependem das condições de produção, ou seja, do contexto e das posições relativas dos sujeitos. E como afirma Orlandi (1988, p. 11), é nessa "posição histórica e socialmente determinadas – em que o simbólico (lingüístico) e o imaginário (ideológico) se juntam – que constitui as condições de produção da leitura."

Dentro desta perspectiva discursiva, o discurso pedagógico referente às condições de produção dos sentidos e as relações que se estabelecem em sala de aula tende a ser considerado como discurso autoritário. Mas são três os tipos de funcionamentos de discursos propostos por Orlandi (1987), nos quais estes se baseiam na tensão entre a polissemia (múltiplos sentidos, outros sentidos) e a paráfrase (o mesmo, o já determinado), considerados como "processos fundamentais que se articulam na produção da linguagem" (SILVA e ALMEIDA, 2005, p. 4).

Temos primeiramente, como já mencionado acima, o discurso autoritário. Neste "o referente está 'ausente', oculto pelo dizer, não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida" (ORLANDI, 1987, p.16). Já no discurso polêmico "se mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção (...) o que resulta numa polissemia controlada." (idem, p. 15-16). E por último temos o discurso lúdico, no qual "o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando numa polissemia aberta." (idem, p. 15).

Entretanto, em sala de aula o discurso nunca tende a se fechar em um único tipo, por exemplo, somente autoritário ou somente polêmico, ele apresenta tendências, ora mais autoritário, ora mais polêmico. E essas tendências se estabelecem nessas relações, nessas condições de produção do discurso em sala.

É nesse sentido que a leitura entra, como possibilidade de deslocar aspectos do funcionamento do discurso pedagógico, privilegiando a "voz" do aluno, privilegiando a produção de sentidos dos alunos no processo de leitura. Em trabalhos, como por exemplo, de Silva e Almeida (2005), os autores apontam que esse discurso pedagógico foi deslocado através da leitura de textos de divulgação científica e produção de questionamentos formulados pelos estudantes na leitura desses textos.

Assim, por exemplo, quando a professora de química destaca a questão de que os alunos possam opinar, possam ter "voz", mostrando indícios de uma preocupação com outros sentidos possíveis, com outros sentidos diferentes dos do dela. Desse modo, permitindo trazer outras possibilidades, produzindo uma tensão entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia. Esse discurso de PQ se relaciona às leituras e atividades presentes na sua formação continuada, sentidos que foram mencionados a partir da uma pergunta que pedia para a professora destacar o que achou importante dos cursos. Esses sentidos estão presentes no discurso da educação, presentes em lugares como os PCN, a pesquisa em educação e lugares citados por essa professora em sua fala, como as LDB e o curso EMR. É importante destacar que os PCN se baseiam nas LDB e o EMR se baseia nos PCN. São relações de sentidos sobre educação que permeiam os professores de diferentes formas, mesmo que às vezes não leiam diretamente os documentos oficiais.

7. N- O que você destacaria desses cursos? Coisas que te marcaram ou que você achou importante pensando assim na sua prática escolar?
8. PQ – *Assim, desde que veio a nova LDB [Lei de Diretrizes e Bases] em 96,* ***eles falam que a gente tem que formar um cidadão crítico, um cidadão que sabe ler, né?*** *Que sabe escrever direito...não sei o quê...não sei o quê...Nunca eles tinham dado suporte como eles tão dando agora no Ensino Médio em Rede que visa tudo isso, então, se você pegar o EMR desde que começou* ***tem uma linha para ser seguida em sala de aula que vai levar a isso, formação do cidadão crítico, capaz de ler e interpretar e dar sua opinião****(...)*

Essa possibilidade de múltiplos sentidos em sala, a possibilidade do diferente também é destacada pela professora de português, quando esta coloca a questão das outras possíveis interpretações. Destacando inclusive a questão da história de vida de cada aluno, como ponto importante no processo de leitura.

33. N – Como a maioria dos professores não são da área de português...como português a leitura já está presente...assim...de que forma a leitura está presente na suas aulas, **quais são os textos assim que você utiliza, quais são...só para entender um pouquinho como que se dá a sua prática...**
34. PP – *(...) eu acho que a leitura tem que ser pessoal...cada um vê de uma maneira****...às vezes eu trago uma poesia, um texto qualquer aí, qualquer, eu falo assim, independente de ser poesia...romance...um texto, e peço para eles fazerem a leitura...na interpretação de cada um é diferente, cada um interpreta a seu modo, tem que lembrar que cada um tem a sua vivência...seu modo de vida e isso interfere demais na sua interpretação...***

Ao formular essa pergunta, várias questões foram envolvidas, inclusive algumas delas já discutidas em outros momentos da análise. No entanto, ao colocar a questão que se relaciona com a prática de leitura de PP em sala de aula, a professora de português nos coloca, por meio dessa fala, uma perspectiva sobre o ensino de português que poderia se trabalhar outras interpretações. E essa perspectiva é apontada por Geraldi (1984), quando este fala que ler é interpretar e não simular a leitura. Embora esse autor aponte que essa prática não seja a normalmente instaurada nas aulas de português. "Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras" (p. 26).

Outra questão relevante em relação a PP, quanto à sua prática, diz respeito à forma de avaliação da disciplina. Assim ao responder a minha questão sobre como trabalhava com texto esta buscou na relação com a avaliação e as diferentes formas de expressão dos alunos em sala ao encaminhar sua resposta. São sentidos que também vão ao encontro de sentidos presentes na pesquisa na educação e nos próprios PCN, nos quais outras linguagens também devem ser considerados no processo avaliativo. São interdiscursos que se significam nos dizeres desses professores, e que se relacionam na situação da entrevista, onde entra em jogo o mecanismo de antecipação.

Em seu discurso a professora não se restringe às cobranças na forma como estão presentes no livro, permitindo outros tipos de atividades que consideram inclusive a parte oral, a fala, a participação em discussões sobre determinada leitura. Dessa forma, a avaliação dessa professora perpassa a avaliação oral, a escrita, a releitura do texto (retomada de algo que já foi trabalhado), e ao considerar essas diferentes formas de avaliação, o docente permite alcançar também alunos que tenham dificuldades em alguma dessas abordagens.

49. N – Como você trabalha o texto? Fala rapidinho como você faz...
50. PP – *Às vezes eu peço para eles fazerem a leitura em casa, e a gente discuti aqui, por conta de tempo**, às vezes dentro do livro tem aquelas questões, às vezes eu nem sigo, deixo de lado, para ter essas discussões, essa discussão, acho que essa parte oral também é importantíssima...**e tem alguns que não abrem a boca, é preciso ter vários tipos de avaliação, senão você não atinge aquele que não abre a boca...ele nunca vai falar...então se você não tiver outros meios de avaliar, ele vai ficar reprovado... e dentro disso você tem essas avaliações, avaliações entre aspas, **tem avaliação oral, avaliação escrita, releitura do texto...muitas vezes eu peço para eles lerem em casa e discutir aqui, e a discussão bem mais rica que aquelas questões do livro...*

Um ponto importante destacado na entrevista de PG se refere ao modo como a leitura permitiu deslocar a posição do professor como fonte do dizer. Nestas práticas relatadas pelo professor, ao apontar uma experiência que considerou "legal", relatou uma experiência que o colocou quase como um mero espectador, quando muito mediador.

63. N - ***E uma legal*** [experiência de leitura]**...**
64. PG - *Deixa eu ver...uma experiência legal..**as melhores são os de textos de um ou duas páginas que começam a discutir na mesma aula se sem estender para a outra aula**...Ah...lembrei de uma aula legal...era no terceiro colegial no segundo ano que tava dando aula...o tema era mercado de trabalho e globalização e pedi para que eles fossem relacionando ao máximo com o que eles sabiam, com o dia-a-dia deles...etc...**na aula seguinte ia discutir o texto...e a gente fez um mesa redonda...foi a aula que eu menos falei e mais gostei**...e me fez **lembrar das aulas da faculdade**...que a gente sentava em roda e discutia textos e o professor quase nem falava...**me realizei como professor...foi uma aula nesse sentido**...já tentei várias vezes...mas os alunos não lêem...é só dois...três falando...*

Nessa nova posição, a fala é do aluno, e o interessante é destacar que essas aulas foram/são para este professor um modelo de aula, um modelo que ele teve na faculdade, na sua formação inicial.

Numa perspectiva um pouco diferente, mas tendo o aluno também como integrante nesse processo de construção de conhecimento, é que se coloca a fala de PB. Neste relato, a professora permite que o texto a ser trabalhado parta de conversas realizadas com os alunos. Segundo ela, o texto não foi imposto, ele foi negociado, a opinião, o interesse dos estudantes foi relevado.

47. N – Dentro dessa tua experiência...vivência...você podia falar um exemplo da leitura na tua aula...com os teus alunos...e que achou interessante...uma prática de leitura...
48. PB – *Uma coisa assim...então tem aquela experiência que a professora de química* [do EMR] *falou que eu achei muito legal...mas essa questão de como a gente buscou as informações...hã...que ela falou lá do ano passado...que a gente fez o trabalho de alimentos...de dieta e tal...dentro daquela questão lá de oxi-redução...como que aquilo poderia "linkar" com aquilo que eu tava dando no momento...hm...eu fui mais além, é que eu não falo...teve um trabalho, por exemplo, que eu fui para genética...que é um texto do Dráuzio [Varella], que ele colocou lá...eu gosto muito de ler as coisas que ele escreve, que ele fala...que ele disponobiliza no site dele (...)* ***Foi um trabalho que veio de uma conversa...e essa entrevista funcionou como um texto na sala**...então é como se o aluno...eu imprimi...levei para sala para a gente discutir a questão do envelhecimento (...) e eu coloquei isso em pauta...e perguntei o que vocês acham dessa fala?...**e antes de colocar o texto...eu coloquei isso...e daí surgiu várias falas (e blá blá)**...e linkei isso com a genética...(...)...essa...**necessidade que você tem e esse é o objetivo da escola que eu acho...que a gente tem que colocar em pautas essas discussões...***

Assim, a professora ao ser interrogada sobre uma prática de leitura, buscou num exemplo relacionado a uma vivência do EMR encaminhar sua resposta.

Na seqüência das entrevistas, muitas das respostas desses professores reportam para práticas e vivências no EMR, e isso pode ser explicado por dois fatores. O primeiro deles é que entre o término desse curso e a realização dessas entrevistas se passaram poucos meses. Outro fator está relacionado com o próprio encaminhamento das entrevistas que tem questões que remetem ao desenvolvimento desse curso de formação continuada, permitindo relações entre as questões sobre leitura e as atividades do EMR, que também tinham a leitura como um dos focos.

Uma questão importante para a Análise de Discurso é a noção de que nenhum texto é completo, ou seja, o discurso do professor não é completo, e não constitui a única fonte de conhecimento para o aluno. E como aponta Orlandi,

> a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta também é lugar do possível. (2003, p. 52)

Essa noção de incompletude foi contemplada na fala de PG durante as entrevistas. Para ele, o seu discurso não é, ou melhor, não deve ser a única fonte (único discurso) de conhecimento em suas aulas. E essa relação foi estabelecida quando esse professor foi perguntado sobre os objetivos da leitura na sua prática. Essa pergunta permitiu esse professor estabelecer relações com a incompletude do discurso, que desencadeou significações sobre concepções de ensino que vão ao encontro do que é apresentado muitos trabalhos sobre ensino, principalmente, os trabalhos que colocam o professor como mediador no processo, deslocando o professor como única fonte de significação em sala.

39. N - Quando tu propõe uma leitura...quais os objetivos que você procura alcançar?
40. PG – *Uma preocupação que eu tenho é que ...com a leitura na minha aula...**para que não fique muito na aula expositiva**...**de completar**...**de assimilar**...para mudar um pouco daquilo que eu tô falando...**tem aula que quando fica muito na minha explicação**...eles têm dificuldade de acrescentar...de surgir coisa nova...uma das preocupações são essas...**para não ficar muito fechada...então quando dou esses textos é para que eles possam ler coisas que a princípio eu não falaria...**não explicaria...então...não me ative aquilo...não lembrei...às vezes eu dou texto para eles que eu dei uma leitura dinâmica...é para que o aluno leia e ajude na explicação e na escrito...acabo não direcionando muito...deixo aberto...*

PG percebe a incompletude de seu discurso em sala de aula, e por meio da leitura, procura dar ao aluno acesso a outros discursos, buscando em outros discursos. E esta abordagem do discurso, como "algo" incompleto, é evidenciado pelo modo de leitura que este professor estabelece. Assim, ao propor estes outros discursos, outras leituras, o professor estimula debates e discussões em sala de aula, interagindo com a turma numa perspectiva que não o coloca como a única fonte de conhecimento, construído dentro de uma discussão que os alunos estão envolvidos como produtores de sentidos.

Nessa perspectiva apontada pelo professor de geografia,

> tomar o sujeito como condição de leitura significa levar em consideração sua história de leitura e de vida, o que implica em admitir outros significados e não apenas os atribuídos pelo professor, que possui uma história de leitura diferente da do aluno. A escola não trabalha com leitores prontos e iguais, fato que comumente é negligenciado, mas interfere de modo constitutivo na história de leitura dos sujeitos. (SILVA e ALMEIDA, 1998, p. 138)

Nesse caso, a leitura aqui não passa a ser apenas o instrumento de informação, ela constitui outra forma de estabelecimento de relação em sala, deslocando a fala do professor para a do aluno. Dessa forma, a leitura passa a ter diferentes papéis, algumas vezes como fontes diferentes de discurso, de atualizações, de deslocamento do papel do professor (transmissor, mediador, articulador ou provocador), bem como do papel do aluno (receptor ou participante do processo de construção do conhecimento e sala).

3.5. RELAÇÕES ENTRE LEITURA E O DISCURSO CIENTÍFICO

Durante a entrevista uma questão em específico problematizava a questão da leitura na aula de português em relação à leitura nas disciplinas científicas. Esta questão foi elaborada em todas as quatro entrevistas mostrando-se bastante interessante para compreender alguns sentidos e imaginários sobre leitura desses professores na educação científica.

E dentre as interpretações encontradas, podemos observar que o discurso do professor de geografia aponta para uma leitura em geografia como tendo um sentido dado, uma única

interpretação. E essa posição foi assumida quando suscitada a questão da leitura de português e geografia serem diferentes, ou não.

Assim, ao perguntar para o professor de geografia se ele achava que a leitura de português era diferente na disciplina de geografia, sua primeira resposta foi que "*Acho*". Na produção de sua resposta notamos dois aspectos: primeiro, uma certa hesitação: "*Acho...*", "*talvez a leitura...*", "*talvez eles...*"; e, segundo, pautar sua resposta na imagem que tem do aluno em relação à leitura na sua disciplina: "*talvez eles tenham...*", "*eles têm outra imagem*", ou seja, não respondeu o que pensa mas o que acha que os alunos pensam.

41. N - **Você acha que a leitura na tua disciplina tem diferença na disciplina de português**?
42. PG - ***Acho...***
43. N - O que? Ahm?
44. PG – ***Acho...****tento falar da minha e depois um pouco da de português...****talvez a leitura em português seja mais prazerosa...talvez eles tenham essa idéia, porque....****o professor de geografia tá sempre querendo saber o que texto tá falando...****as entrelinhas do texto...****a relação do texto com outras coisas...a leitura em geografia para os alunos...não só ler...mas precisam pensar...a disciplina de português também precisa disso...só que eles têm outra imagem tua...que é mais prazerosa...*

Assim, ao construir essa fala, o professor procura não dizer que esta seja uma imagem dele sobre a leitura nas suas aulas, possivelmente por estar diante de uma entrevistadora que estuda leitura *("talvez eles tenham essa idéia porque")* ou porque, embora acredite nessa diferença, não consiga formulá-la como gostaria, ou ainda, porque o imaginário de uma diferença concorre com o imaginário de uma homogeneidade nos processos de leitura entre todas as disciplinas escolares.

A frase "*o professor de geografia tá sempre querendo saber o que texto tá falando"*, poderia ser interpretada como pertencente a um imaginário que vê a leitura como busca de um sentido único que estaria no texto. Ele se distancia da posição de sujeito dessa afirmação e coloca os alunos como sujeitos desse dizer. Em um trabalho sobre leitura e ensino de ciência, particularmente, de ensino de física, Almeida e Ricon (1993) apontam alguns imaginários dos alunos sobre leitura, ressaltando diferenças semelhantes às relatadas pelo professor de geografia entre leitura nas disciplinas de áreas científicas e na disciplina de português.

> Numa consulta a estudantes de segundo grau sobre leituras em diferentes disciplinas, pudemos constatar a diversidade de preferências e muitos dos estudantes consideram os

> textos trabalhados em língua portuguesa mais fáceis que os de Física e Química. Eles deixaram transparecer também a opinião de que o texto científico é menos abrangente, por determinar uma só idéia. (idem, p. 10)

A resposta do professor parece nos indicar que essa idéia também faz parte do seu imaginário sobre a leitura de geografia, e de como a leitura é ou pode ser trabalhada, conforme a continuação da entrevista:

45. N - Mas isso é imagem deles ou é o que você acha que acontece?
46. PG - *Preciso perguntar para a professora de português...**eu falo isso porque na minha disciplina eles reclamam...***
47. N - Mas eles comparam com a de português?
48. PG – *Não, não...eu falo isso...mas eles falam que eu quero que eles pensem demais...eles acham que eu quero demais...**eu trabalho o texto com fichamento...**já pedi para fazerem resenha...**explicar as idéias principais do texto...**palavra-chave...e acho que isso incomoda às vezes...eles querem que a gente deixe eles quietos...*
49. N – Então, você vê nisso uma dificuldade de trabalhar com texto?
50. PG – *Para mim é...porque assim...não sei como a professora de português trabalha...mas assim...**a atividade não se encerra na leitura somente...porque eles vão ter que fazer trabalho...**escrever aquilo que eles leram...e isso incomoda os alunos...às vezes...*

O professor aponta indícios de que um dos sentidos da leitura em suas aulas seria a busca pela informação de um sentido já existente *("explicar idéias principais do texto"*), de uma única interpretação. Essa preocupação com "a idéia principal do texto" é abordada por pesquisadores espanhóis da área de ensino de ciências. Os trabalhos desenvolvidos por Jorge *et al.* (2006), Macías *et al*. (1999) e Maturano *et al.* (2003) pressupõem técnicas de compreensão de textos científicos por meio de elaboração de resumos, pautadas nas idéias principais desses textos. No trabalho desses autores são priorizados determinados objetivos, a partir de uma certa concepção de linguagem, implicando determinadas formas de se pensar e trabalhar com a leitura, diferentes dos objetivos, concepção de linguagem e leitura presentes em outros trabalhos, como no de Almeida e Ricon (1993), por exemplo, uma vez que

> a idéia de diferentes interpretações em aulas de ciências natureza não é um consenso. Aceitamos facilmente que um poema, um quadro ou uma música possam ser interpretados diferentemente, num mesmo momento histórico-cultural. Nesses casos, parece natural que indivíduos com diferentes histórias de vida e de contatos com esses objetos culturais formulem sentidos diferenciados para os mesmo objetos. Aceitamos, inclusive, que até mesmo as expectativas colocadas em relação às suas interpretações interfiram na constituição dos sentidos que vemos formulados. Nesses casos, não achamos estranho, que, apesar de construídos socialmente, é único; logo, não seria

> razoável esperar interpretações idênticas. Já na ciência, a busca é por uma interpretação única. Ou seja, os cientistas esperam que suas teorias forneçam a interpretação de determinados fenômenos e, para tal, por exemplo, da física, essa é a linguagem matemática, que cada vez mais é constitutiva da própria teoria. Mas mesmo na produção da ciência, múltiplos sentidos estão sempre em jogo, em concorrência, em conflito. (ALMEIDA *et al*., 2006, p. 63)

Na continuação das análises, a leitura, como instrumento que veicula um "conteúdo" que precisa ser buscado, é reforçada também nesta fala: *"a atividade não se encerra na leitura somente...porque eles vão ter que fazer trabalho"*. A leitura, dessa forma, adquire um papel pragmático e parafrástico ("*escrever aquilo que eles leram*"), como instrumento para a realização de uma atividade posterior.

E essa abordagem da leitura nesse viés mais pragmático também é apontada no discurso dos professores entrevistados no trabalho de Andrade e Martins (2006). Em relação a essa questão, essas autoras colocam que

> o professor marca no seu discurso sempre esse aspecto pragmático da leitura e que os espaços onde se dá a sua formação como leitor estão relacionados com as interações das quais ele participa e com os efeitos de sentido que ele incorpora como sujeito histórico-social. (idem, p. 15)

As autoras inferem que esse caráter pragmático da leitura está associado à formação científica dos professores entrevistados. De forma semelhante, PG tem na sua formação inicial leituras que remetem também a textos científicos, ou melhor, ao discurso científico. Dessa forma, a própria prática científica corrobora para essa forma de relação com o texto, desde o seu processo de produção. Na ciência, os sentidos são fechados, não permitindo outros sentidos senão aqueles sentidos legitimados pela própria comunidade científica, num determinado momento histórico e social, por mais que outros sentidos co-existam. Nessa perspectiva, lembramos Orlandi (1996) quando diz que

> todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles. O sentido literal é um efeito discursivo. O que existe, é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história: o "literal". No processo que é a interlocução, entretanto, os sentidos se recolocam a cada momento, de forma múltipla e fragmentária. (idem, p. 144)

O fato de existir um sentido a ser ensinado é transposto para a prática de leitura como se o sentido a ser ensinado estivesse contido no texto.

No entanto, este não é o único sentido sobre leitura que pudemos inferir das respostas desse professor, o que talvez ajude a compreender sua hesitação naquele momento da entrevista. Em suas respostas, outros sentidos sobre leitura se distanciam dessa leitura parafrástica, como discutido no tópico anterior (3.4. Modos de Leitura) deste capítulo, o que demonstra a complexidade dos possíveis modos de leitura que se pode instaurar em sala de aula de um mesmo professor e a coexistência de diferentes imaginários sobre leitura.

Assim como o discurso de PG, PP também aponta em sua fala questões que remetem a essa diferença na leitura no ensino de português e no ensino de disciplinas científicas. No entanto, esse aspecto narrado por PP é formulado em outro momento da entrevista quando são abordados os cursos que ocorreram em 2006. Assim, ao perguntar como esta professora percebia a leitura também sendo trabalhada nas outras disciplinas, esta afirma que a língua portuguesa está presente em todas. No entanto, como já colocado por PG, a professora diferencia o processo de leitura entre essas disciplinas, utilizando termos próximos aos usados pelo professor de geografia, como "*entrelinhas*". Professores diferentes, de disciplinas diferentes, significando de forma semelhante sobre leitura.

23. N – Como, assim, **você sente a leitura sendo trabalhada nestes cursos**? Focando a leitura **não só na disciplina de português**, mas nas outras também...
24. PP – ***Eu acho ótimo...porque a língua portuguesa não é só da matéria de português...****até em inglês fazendo a tradução você vai precisar da língua portuguesa...tudo você usa, matemática, educação artística, tudo você usa...eu acho que isso daí é essencial...****e o que acontece é que as crianças, os alunos acreditam que português é uma matéria, que matemática é outra...que história e geografia é outra...e que geografia e história não têm nada a ver com português...****mas se você pegar a essência, o que* ***que a história e geografia estudam...textos...****e é o que vêem...em português...e ao mesmo tempo que eles acham que são coisas diferentes...eles percebem que isso é importante...No ano de 2000 e ...3, 2002...quando eu trabalhei no Adalberto Prado e Silva...eu dava aula de reforço com as crianças e eu trabalhava com textos de matemática, de geografia, de ciências...eu não levava livro de português para eles fazerem reforço de português...porque eu acreditava...quer dizer acredito ainda que ainda hoje que a língua portuguesa está em todos os cursos, livros que eles têm...****e que eles têm que fazer interpretações dessas idéias aí, que muitas vezes são mais complexas que um texto de língua portuguesa, né?** *Porque, por exemplo, história e geografia tem algo a mais, algo intrínseco ali no texto que eles não percebem...****e eles só sabem fazer a interpretação, de quem foi, como foi e o que foi...só o que tá no texto...as entrelinhas não entendem...e eu levava para eles fazerem essa interpretação.** *O que mais dentro desse texto você encontra?* ***Você vê que eles não têm conhecimento de outras coisas para fazer essa leitura, né? Às vezes conhecimento anterior, o tal do conhecimento prévio que eles não trazem...***

Na continuação da entrevista de PP, durante a formulação das questões referentes às possíveis diferenças na leitura entre as disciplinas de português e as de caráter mais científico, outro aspecto relatado significou de maneira semelhante entre PG e PP. Nesse caso, novamente, PP coloca primeiramente que não haveria diferença entre a leitura instaurada nessas disciplinas, colocando a presença da língua em todas as disciplinas. No entanto, ao perguntar outras vezes se ela veria diferença entre o processo de leitura de português em relação às outras disciplinas, PP também destaca a questão do aluno nesse processo. No imaginário de PP, os alunos sentem diferença nessas leituras. Da mesma forma que PG, colocam a leitura como importante e configurando práticas em todas as disciplinas. Mas aspectos referentes aos conteúdos "contidos" nesses textos trariam relações diferentes entre os alunos.

41. N – Você vê alguma diferença nos alunos quando você propõe leitura das áreas de **biologia, geografia** para os textos normalmente trabalhados **na área de português**?
42. PP – *No começo eu tinha mais problemas com eles,* ***eles falavam 'a professora é professora de português, não tem que trabalhar biologia'****...*
43. N – E você vê diferente?
44. PP – *Eu vejo como texto, é como eu falo, a língua é todos os lados...****eu não vejo diferença, e tento passar isso para eles...não tem diferença nesse sentido, é claro que o conteúdo é diferente...***
45. N – Mas você vê diferença assim...na leitura, da leitura **da tua aula e na aula de geografia...**
46. PP – *Vejo...vejo para eles...eu sinto que...****não que eu veja diferença para mim...eles sentem diferença...***
47. N – E para você assim...
48. PP – ***Eu sinto diferença assim...uns textos que chamam atenção****, um dia desses eu dei um texto aí para eles, no segundo ano de um texto histórico e ficaram encantados, mas não encantados assim, porque fala da tortura e tal...mas eles ficaram envolvidos e é um texto assim...para um adolescente é um texto maçante...já outras vezes eu trago um texto mais leve, e eles não se envolvem tanto...um dia desses eu passei um trecho d'O cortiço para eles, eles também adoraram, nesse sentido de ficarem questionando, e mesmo que você não goste, você se interessa por alguma parte ali...****e eu vejo que eles se interessaram ou não pelos questionamento que eles fazem...****e o dia que passei esse texto d'O cortiço, eu acho um livro, assim, fascinante, porque mostra a raiz do ser humano, aquela parte animal do ser humano, passei para eles, e eles começaram a questionar, questionar, e apesar de eu gostar do livro todo,* ***eu pensei que eles não iriam gostar, 'a professora está louca de mandar ler isso aqui'...mas não...a reação deles foi bem diferente...***

Em nenhuma entrevista os professores afirmaram que eles acreditam haver diferenças na leitura promovida no ensino de português e nas disciplinas de caráter científico, embora a posição de PG, como vimos, tenha sido hesitante e parecendo colocar sua idéia como se fosse idéia dos

alunos. No entanto, algumas divergências nas falas desses professores podem ser interpretadas como indícios dessas diferenças. E essas diferenças parecem se relacionar com as características do texto utilizado, da natureza da disciplina e da imagem que os professores têm da relação entre conteúdo da disciplina e leitura.

Na formulação dessas questões os professores significam e respondem, tendo como interlocutor uma entrevistadora que desenvolve um trabalho com leitura. Dessa forma, as formulações possivelmente foram produzidas a partir da imagem do que a entrevistadora quereria ouvir. No entanto, embora essas expectativas e representações certamente estejam presentes, outros indícios nos levam a pensar em outras condições de produção: quando o discurso dos professores remete, por exemplo, a outros discursos e quando percebemos diferenças e semelhanças entre as falas dos professores, hesitações e contradições. Há outras condições de produção que não apenas as imediatas relativas à relação entrevista-entrevistador na produção dessas significações. E entre esses indícios, ainda podemos ressaltar que nas falas dos professores PG ("*o professor de geografia tá sempre querendo saber o que texto tá falando...*") e PP ("*interpretações dessas idéias aí, que muitas vezes são mais complexas que um texto de língua portuguesa*", "*história e geografia tem algo a mais, algo intrínseco ali no texto que eles não percebem...*") a leitura parece se relacionar com o tipo de texto utilizado e a natureza da disciplina em questão. A leitura de textos literários traria uma relação diferente se comparada à dos textos das áreas científicas. Essa diferença discursiva entre as disciplinas é apontada, por exemplo, por Silva (1998). Para este autor,

> a natureza e a organização dos textos entre as disciplinas não são nem podem ser padronizadas, mas diversas, exigindo o desenvolvimento e o domínio de diferentes competências de leitura por parte dos estudantes. Em outras palavras, a organização discursiva dos conteúdos das diversas disciplinas é diferente, exigindo o domínio e a aplicação de habilidades diferentes de leitura – não se lê um texto poético da mesma forma que se lê um problema matemático. (p. 124)

Outro ponto que considero importante ressaltar refere-se à fala de PB sobre as diferentes conotações que se pode dar a um texto. Nesse trecho da entrevista a questão inicial sobre a diferença na leitura na aula de biologia e de português é reelaborada duas vezes, e nesse processo de reelaboração dessa questão, outras significações sobre esse tema são construídas. E nesse processo PB relata sobre esse aspecto interessante do texto. Partindo dessa perspectiva, mesmo o texto apresentando especificidades referentes a cada área de ensino, um mesmo texto pode ser

trabalho de diferentes formas. Nessa outra relação, a mediação do professor e a forma de interação do sujeito com o texto entrariam em jogo. Sendo assim, outras possibilidades de interpretações seriam possíveis, dependendo dos objetivos da atividade em questão.

29. N – Você acha que a leitura na sua disciplina é diferente das da disciplina de português?
30. PQ – *Eu acho que é a mesma coisa, né?* ***É...eles têm que interpretar qualquer tipo de texto, lógico, que tem alguns exercícios de química, algum tipo de conceito que não conhecem, mas, por exemplo, eu dou um texto desse que não conhecem****, lógico que eu vou* ***fornecer subsídios*** *para que eles entendam o que eu tava falando, mas para mim é a mesma coisa, em química, português, história...****Eles têm que interpretar o texto...***
31. N – Você também acha que o professor de química/ciências também é formador de leitores?
32. PQ – *Ah...eu acho, eu trabalho com a quinta série...e sexta série...e eu trabalhei muito com eles a Revista Ciência Hoje e jornal...muito,* ***para mim é a mesma coisa...***

37. N – E **como você vê a leitura dentro da disciplina de biologia**? **Você acha que é o mesmo que o do professor de português?...Vê diferença...**
38. PB – ***Como eles vêem o professor de português?***
39. N – Não...não...**como você vê a biologia dentro disso...**
40. PB – *Pelo menos como a gente trabalha aqui...****eu e a professora de português*** *[a professora entrevistada neste trabalho]* ***a gente fala muito a mesma língua...a mesma linguagem****, então, quando...eu acho assim,* ***é como o professor utiliza aquilo, aquele instrumento para o seu trabalho****, e foi aquilo que eu te falei,* ***de repente a conotação que está sendo dada até no próprio livro não é a que eu estou usando...às vezes na visão biológica...lá é uma conotação, aqui é outra...mas não deixa de ser um instrumento de trabalho...****eu acho que...eu acho...que as professoras de português devem estar trabalhando assim hoje, então elas montam lá...porque lá na outra escola eu não tenho professores que trabalham assim...*
41. N – Mas você vê diferença da leitura na tua área e na delas?
42. PB – ***Não...****eu acho assim...****que os conceitos, formas como você interpreta aquilo...você sabe que em biologia é complicado, tem muita nomenclatura, então eles têm muita dificuldade com a linguagem específica da área****, então...muitas vezes então...****eu acho que um texto numa linguagem mais...não fácil, porque você não pode tirar dele a chance deles terem isso...mas aquilo que é significativo...****olha bem...é o que eu acho...eu...porque de repente o moleque lá queria mais ou menos...****mas alguém tem que medir...e sou eu, né?*** *Então, por exemplo,* ***eu não cobro nome, e eu sei que isso é um erro...o pessoal da biologia teria que cobrar esses nomes...quando eu falo com eles a questão...eu brinco com eles...não me perguntem nomes porque eu sou péssima...****e eu não vou cobrar de vocês. 'Não é mentira, Narjara?'. Eu não vou conseguir fazer isso, e* ***nem por isso eu não entenda o processo todo da questão biológica...****mas a gente tem afinidades dentro da nossa própria área...****eu não tenho afinidades com nomes"***

O encaminhamento das entrevistas nesses dois trechos referentes à PQ e PB, mesmo apresentando particularidades, apresenta alguns pontos em comum, nos quais a questão da interpretação estaria presente em qualquer ato de ler, e que os textos apresentariam

especificidades relacionadas aos conceitos das suas áreas de conhecimentos, bem como com a linguagem envolvida na construção desse conhecimento.

A frase "*Eles têm que interpretar o texto*" (PQ) ressoa em um discurso que tem chegado bastante na escola nos últimos anos. Para citar um exemplo recente, nos primeiros meses de 2008, todos os professores do Estado de São Paulo, de todas as disciplinas, durante os primeiros 40 dias desse ano letivo, receberam um jornal com textos e questões para trabalharem especificamente a interpretação de textos, imagens e gráficos com os alunos *em todas as disciplinas*. Materiais da nova proposta curricular, que vem sendo implementada no Estado de São Paulo neste ano de 2008, também focalizam a questão da interpretação de textos em todas as disciplinas. Isso coincide com um contexto dos últimos anos em que cursos sobre leitura e interpretação de textos são oferecidos a professores de todas as disciplinas, como são os casos do "*Ensino Médio em Rede*" e do "*Práticas de Leitura e Escrita*".

De certa maneira, num contexto em que chegam à escola discursos diversos apontando que "interpretação" e "leitura" são aspectos de todas as disciplinas, poderia explicar porque há tanta hesitação e contradições nas respostas dos professores. Por um lado, há um sentido que circula dizendo que não há diferenças e por outro, outros imaginários que parecem fazer com que os professores vejam que há diferença.

No geral, todos os professores parecem oscilar entre a percepção de certas diferenças, a percepção de que para os alunos seria diferente e a idéia de que não há diferença, embora os aspectos que apontem tanto para as diferenças quanto para as similaridades sejam às vezes diferentes. De um lado, parece haver a atualização de um discurso bastante veiculado já há alguns anos nas escolas de que a "leitura" e a "interpretação" estão em *todas* as disciplinas, o que as homogeneízam; de outro uma percepção de que na realidade não seria bem assim e que parece se relacionar a práticas de leitura que se associam a tipologia do texto, e que textos que se aproximam de característica do discurso científico promoveriam essa relação de leitura-parafrástica, na busca de um sentido único para o texto (ANDRADE e MARTINS, 2006).

3.6. RELAÇÕES DISCURSIVAS ENTRE LEITURA E CONTEXTO

Ao longo das entrevistas os professores relacionaram alguns objetivos da leitura, deslocando-se do texto propriamente dito, com o desenvolvimento de alguns conhecimentos que poderiam estabelecer conexões com o contexto do aluno. Esses discursos dos professores que remetem a um ensino contextualizado estão presentes em outros discursos, como alguns discursos das próprias pesquisas na área de ensino de ciências e dos documentos oficiais, entre eles as LDB e os PCN. Dessa forma, em suas falas os já-ditos (memória discursiva) são ressignificado nos discursos dos professores e, de acordo com seus relatos, incorporados em suas práticas docentes.

Nas falas a seguir PG, PQ e PB relacionam práticas de leitura com abordagens de ensino contextualizadas:

61. N - A última...você lembra de **uma experiência que você achou que foi legal ou alguma que foi ruim...**
(...)
63. N - E uma **legal**...
64. PG - *Deixa eu ver...uma experiência legal..**as melhores são os de textos de um ou duas páginas que começam a discutir na mesma aula se sem estender para a outra aula**...Ah...lembrei de uma aula legal...era no terceiro colegial no segundo ano que tava dando aula...o tema era mercado de trabalho e globalização **e pedi para que eles fossem relacionando ao máximo com o que eles sabiam, com o dia-a-dia deles**...etc...na aula seguinte ia discutir o texto...e a gente fez um mesa redonda...foi a aula que eu menos falei e mais gostei...e me fez lembrar das aulas da faculdade...que a gente sentava em roda e discutia textos e o professor quase nem falava...me realizei como professor...foi uma aula nesse sentido...já tentei várias vezes...mas os alunos não lêem...é só dois...três falando...*

39. N – Isso você já falou, mas de repente você tem outra experiência...Se você poderia contar uma experiência de leitura em sala de aula. Assim, você pode contar uma **experiência que deu certo,** e em contraponto uma experiência que não deu certo, ou que você considerou negativa...que não deu muito certo...
40. PQ – *Que deu certo essa que eu contei...que foi uma experiência legal...e...deixa eu ver...na 5ª série eu trabalhei sobre previsão do tempo (...) e...eu usei com eles o texto da Ciência Hoje, bem infantilizado com desenhos...*
41. N – É da Ciência Hoje das Crianças?
42. PQ – *É...então...nossa foi muito legal...assim, assim a gente deu uma avaliação para eles, e perguntei, falava assim para eles, agora olhem para a janela e falem para mim...'Vai chover hoje?'...'Como você sabe se vai chover ou não vai chover?'...e eles conseguiram identificar sabe...foi uma coisa assim, bem legal, sabe...E que não deu certo...hmm...deixa eu ver, **difícil...assim quando o tema não teve nada a ver com eles...entendeu? Que nem em Campinas, eu posso falar de extração do petróleo, da refinaria, porque tem aqui pertinho,** eu posso falar...agora você pega um texto de história, por exemplo, estiver falando da Rússia, sabe tá*

distante, por exemplo, se ela estiver falando do Iraque, Irã, Iraque, eles estão vendo na televisão...mais ou menos isso...

47. N – Dentro dessa tua experiência...vivência...você podia falar um exemplo da leitura na tua aula...com os teus alunos...e que achou interessante...uma prática de leitura...
48. PB – *Uma coisa assim...então tem aquela experiência que a professora de química falou que eu achei muito legal...mas essa questão de como a gente buscou as informações...hã...que ela falou lá do ano passado...que a gente fez o trabalho de alimentos...de dieta e tal (...) E antes de colocar o texto...eu coloquei isso...e daí surgiu várias falas "blá blá"...e "linkei" isso com a genética...e como aquilo tinha a ver com a genética...o que significa envelhecer e o que pode favorecer uma melhoria...o que é envelhecer hoje...então...essa...esse...essa...necessidade que você tem e* ***esse é o objetivo da escola que eu acho...é que a gente tem que colocar em pauta essas discussões...***

53. N – Assim, **você acha que esses trabalhos interferiram na sua prática?**
54. PG – *Nas aulas,* ***particularmente, procurei mais leituras****, um pouco era comodidade, deixava de lado...e logo que começou o curso trouxe mais...percebi que os alunos amadurecem muito mais...****tem mais argumento****...o argumento que o aluno vai escrever não vem do professor...o professor é o último recurso...****o argumento o aluno que tem que construir...hoje eu procuro dar aula dentro de um contexto...um contexto construído dentro de uma discussão...de coisas que o aluno traga...que ele leu que eu li...****nem que seja uma leitura de 10 minutos num livro didático antes da aula...já faz diferença...já vai dar outras questões...outros questionamentos....*

Nos três primeiros trechos, os professores de geografia, química e biologia significaram suas respostas a partir de questões formuladas de forma bastante semelhante a partir de questões referentes às experiências com leitura. São questões que eram mais abertas, nesses casos, em que os professores poderiam relatar qualquer experiência por eles realizada. Já no último trecho, PG encaminhou essa resposta quando perguntado sobre a influência das atividades desenvolvidas nos cursos de formação continuada na sua prática, após uma seqüência de perguntas e respostas sobre os cursos EMR e PLE.

A partir desses trechos percebemos que essa contextualização do ensino, proporcionada por leituras fora e dentro de sala de aula, adquiriu nos discursos desses professores diferentes relações semânticas, relações que mostram o caráter polissêmico de *contexto*. E que de modo semelhante foi apontado no artigo de Silva *et al.* (2006). Além disso, esse caráter polissêmico também é verificado ao longo do texto dos próprios PCN. Nesse documento, a noção de contextualização se apresenta com diferentes sentidos, sentidos estes que encontramos ressiginificados na fala de PG, PQ e PB.

Entre um sentido apresentado para contexto, temos o seguinte excerto, "*relacionando ao máximo com o que eles sabiam, com o dia-a-dia deles"*, que aparece na fala de PG (turno 63). Através dessa fala, podemos supor que o texto traria temas que promoveriam relações com o dia-a-dia dos alunos. Desse modo, o "*dia-a-dia deles*" estabeleceria relações semânticas com o contexto, no sentido de cotidiano dos alunos.

PQ também relaciona a leitura com questões do contexto do aluno, uma vez que, ao responder a questão sobre experiências de leitura que não deram certo, PQ afirmou que foram atividades em que *"o tema não teve nada a ver com eles*". Assim, o contexto adquiriu um sentido também de cotidiano, mas esse cotidiano não é qualquer um, ele se refere ao local: "*eu posso falar de extração do petróleo, da refinaria, porque tem aqui pertinho"*. Dessa forma, os temas, nessa fala, se relacionam com a região que vive o aluno. A noção de contexto que se estabelece nessa perspectiva também está presente nos PCNEM.

> O contexto que **é o mais próximo do aluno** e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência (...) O cotidiano e as relações estabelecidas com **o ambiente físico e social** devem permitir **dar significado a qualquer conteúdo curricular**, fazendo a ponte entre o que aprende na escola e o que se faz, vive e observa no **dia-a-dia**. (BRASIL, 2002, p. 94)

Esses já ditos que são produzidos no enunciado dos professores, são dizeres produzidos e interpretados na relação com sentidos ditos em outros lugares e determinados pelas condições sócio-históricas. Pensamos ser donos de um dizer que nos parece próprio, sem considerar que nosso discurso foi construído nesse processo histórico-social, interpelado pela ideologia (ORLANDI, 1996).

Outro sentido, no mesmo turno (42), também pode ser verificado no discurso de PQ, no qual os temas presentes nesses textos podem estar presentes no cotidiano do aluno, por meio da televisão, "*eles estão vendo na televisão"*. O contexto nesse sentido de cotidiano, não pressupondo o local, também apareceu na fala de PB (turno 46). Nesse trecho da entrevista, PB relaciona uma atividade de leitura com um tema comumente abordado na mídia, o "envelhecimento", e que para essa professora trabalhar essas discussões seria o objetivo da escola ("*o objetivo da escola que eu acho...é que a gente tem que colocar em pauta essas discussões"*). Aqui o sentido de cotidiano se aproxima ao que foi colocado por PG (turno 46) e PQ (turno 42), em que situações que são discutidas no dia-a-dia, muitas vezes abordadas na mídia, podem ser desenvolvidas na relação com atividades de leitura. Esses sentidos de contextualização de PG, PQ

e PB se aproximam de um dos sentidos (e objetivos) sobre contextualização apontados também nos PCNEM.

> **Contextualizar** o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que **todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto** (...) **O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem que retirar o aluno da condição de espectador passivo**. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno **e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade** (...) **Conhecer o corpo humano** não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo, mas também **entender como funciona o próprio corpo e que conseqüências** isso tem em decisões pessoais de maior importância tais como fazer dieta, usar drogas (...). (BRASIL, 2002, p. 91-92)

No quarto trecho, que remete à fala de PG (turno 53), a palavra contexto se distancia das idéias relatadas nas outras falas desse próprio professor e das professoras de química e biologia. Nesse turno da entrevista, contexto não se apresenta próximo do sentido de cotidiano do aluno, ("*hoje eu procuro dar aula dentro de um contexto"*). Esse contexto parece estabelecer na relação entre os conteúdos, a uma preocupação que os conteúdos não sejam trabalhados de forma descontextualizada/fragmentada, "*construídos dentro de uma discussão*". Assim, atividades de leitura, de acordo com o discurso do professor, podem promover esse contexto para o aprendizado desses conteúdos.

Parece haver um silenciamento na fala de PP quanto a essa relação discursiva entre leitura e contexto, nos possíveis sentidos atrelados às questões do cotidiano do aluno (dentro e fora de sala de aula). Esse silêncio pode estar associado à área de formação dos professores, uma vez que práticas de leitura de PP parecem pressupor outros objetivos, bem como outros conteúdos a serem desenvolvidos com essa leitura em aula. Dessa forma, os conteúdos parecem se distanciar dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de geografia, química ou biologia, que pressupõem atividades que abordem conhecimentos científicos, e é nessa relação com a ciência que "emergem um espaço e um tempo do cotidiano, em que estão presentes os temas da vida, das cidades, do mundo, da própria ciência etc., tendo em vista o leitor imerso no dia-a-dia" (NUNES, 2003, p. 44). Ou pelo menos é assim que o sentido de contexto que remete às questões do cotidiano tem sido pensado e relacionado no ensino.

53. N – Assim, só falar um pouquinho...o que você leva em conta quando escolhe um texto? **E falar um pouquinho de suas experiências positivas, negativas com a leitura...**

54. PP – *O que eu levo em conta no texto...o que eu estou trabalhando com eles, esses dias eu estava trabalhando linguagem metafórica...e coincidentemente eu recebi um email que trabalhava com linguagem metafórica, eu trouxe para eles, eles leram, acharam muito estranho, aí que fui entrando mais ainda na matéria...**aí eu trouxe, eu trago quando tem alguma coisa a ver com a minha atividade**, parece que não tem nada ver...no final eles relacionam, não precisa dizer que eu trouxe isso por causa disso, 'aí eles, aqui não está como a professora falou'. Então, você percebe que eles estão conectados...que fazem essa conexão...**eu trago esses textos, pensando no que eu estou trabalhando (...)***

Nessa perspectiva, o sentido mais próximo de contexto de PP apareceu no turno 54, e se assemelhou ao sentido exposto por PG no turno 53. Nesses dois casos, PP e PG, estabeleceram possíveis relações entre leitura e as atividades em sala de aula, buscando "conexões" entre os conteúdos trabalhados. Nessa seqüência da entrevista em que esses sentidos são verificados, PP também estava respondendo a questão referente às experiências de leitura.

Esses diferentes sentidos para *contexto* refletem discursos e concepções de ensino, de educação, de práticas que estão presentes em outros lugares, que repetem discursos que vêm de outros lugares, por meio da memória discursiva.

Esta questão do ensino ser contextualizado, no sentido apontado na fala de PP e PG, está presente nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), sendo este aspecto, bem como a interdisciplinaridade, os eixos que norteiam as propostas presentes neste documento.

> Tínhamos um ensino **descontextualizado**, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a **contextualização**; evitar compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2002, p. 13)

Outros dois trabalhos também apontam essas relações entre práticas de leituras e contextualização nos discursos dos professores (ANDRADE e MARTINS, 2006; SILVA *et al.*, 2006). E nesses trabalhos, os autores discutem que os dizeres dos professores que remetem às relações discursivas entre a leitura e o contexto estão atrelados a uma valorização no discurso da academia sobre essa necessidade de trabalhar os conteúdos contextualizados, discursos estes que também se relacionam com discursos presentes em documentos oficiais e em cursos de formação continuada, como o EMR, pautado nos PCN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando realizei as entrevistas, sentidos sobre a leitura no ensino de ciências já estavam presentes. Esses dizeres impõem imaginariamente modos como os professores "devem" desenvolver suas práticas e se relacionar com a leitura. Dessa forma, ao pressupor que esses discursos dos professores foram produzidos numa situação de entrevista em que esses sentidos estavam em jogo, conformando expectativas e representações entre entrevistado, na posição de professor de uma escola pública, e entrevistadora, na posição de pesquisadora da área de ensino de ciências que estava desenvolvendo um trabalho sobre leitura, e, portanto, significando que se tratava de algo importante e possivelmente valorizado, pude compreender melhor algumas falas produzidas pelos professores nas entrevistas. Essas expectativas e representações mobilizaram dizeres que se aproximavam ao que eles imaginavam que a entrevistadora gostaria de ouvir, antecipando-os nas respostas. Assim, a situação da entrevista apareceu como um aspecto das condições de produção dos discursos analisados.

Embora essa posição de professor na relação com a entrevistadora-pesquisadora tenha se estabelecido durante as entrevistas, também surgiram nas respostas deslocamentos dessa posição. Outras posições se estabeleceram em relação às suas vidas profissionais, às posições assumidas dentro da escola como o caso de PQ que durante o desenvolvimento do curso EMR teve também função de coordenadora, e às suas vidas pessoais, como às posições de esposa, de mãe, de filho ou filha. Essas posições discursivas estiveram presentes, por vezes, no mesmo indivíduo e se deslocaram conforme a significação dos professores ao longo das entrevistas.

Na análise das entrevistas verificamos que os professores descreveram diversas práticas de leitura. Essas práticas estão atreladas a diferentes possibilidades de funcionamento de textos em sala de aula. Entre os modos de leitura relatados pelos professores podemos citar a busca da informação do texto, que não se restringiu à busca de um único sentido no texto. Os professores apontaram diferentes formas de utilização e de interpretações do mesmo texto. Além disso, em suas falas, algumas práticas de leitura estiveram associadas a preocupações com a linguagem, principalmente o vocabulário, e com a produção textual dos alunos.

Ainda, no discurso desses professores, observou-se outro modo de leitura. Nesse outro modo, se estabeleceram outras relações discursivas promovidas pela leitura de textos em sala de aula, nas quais os alunos faziam parte dos processos de construção, significação e interpretação

de sentidos e conhecimentos. Os alunos, a partir desse outro modo de leitura, deslocaram uma relação histórica e socialmente estabelecida em sala de aula, em que o professor e o texto se identificam como as únicas vozes em sala de aula, o que impossibilitaria a produção de diferentes sentidos pelos alunos (SILVA, 2004; SILVA e ALMEIDA, 1998).

Esses resultados apontam indícios de um deslocamento nos sentidos sobre leitura em relação àqueles que vinham sendo estabelecidos única e tradicionalmente em sala de aula, a simulação da leitura, embora, este modo de leitura também seja apontado nos discursos desses professores. Contudo, essa leitura parafrástica apareceu atrelada ao tipo de texto quando buscaram diferenciar a leitura realizada na aula de português e nas outras disciplinas. Desse modo, parece haver, em alguns momentos no discurso dos professores, diferenciação entre leituras de textos literários e os textos relacionados ao discurso científico.

Esses indícios também estão presentes no trabalho de Andrade e Martins (2006), que, de forma semelhante ao meu trabalho, analisou os discursos de professores sobre leitura. No entanto, os sentidos sobre leitura dos professores daquela pesquisa se aproximaram predominantemente da leitura parafrástica. E essa diferença com os resultados da minha pesquisa pode ser entendida quando as autoras apontam que os professores entrevistados trabalhavam em uma escola técnica, na qual todos tinham, com exceção de um professor de física licenciado, uma formação mais técnica, formados somente em bacharelado. Ou seja, eram professores que faziam parte de um contexto onde discussões e reflexões sobre leitura estavam muito distantes, apresentando uma relação mais estreita entre leitura parafrástica e discurso científico. E se contrapormos com a formação dos quatro professores entrevistados nesta pesquisa, que apresentaram em sua formação continuada possibilidades de discussão sobre leitura, verificamos que houve referência a outros modos e sentidos sobre leitura. Dessa forma, percebemos a importância desses cursos de formação continuada ao possibilitarem que os professores pudessem falar a partir de outras formações discursivas, que não estão provavelmente presentes ou estão pouco presentes em escolas tecnológicas.

Entretanto, essa relação entre essa formação e as práticas sobre leitura relatadas pelos professores refere-se aos seus discursos sobre as práticas e não sobre suas práticas propriamente ditas, que não foram efetivamente investigadas nesta pesquisa. Ou seja, os professores parecem significar a leitura, entre outros aspectos, a partir de discursos sobre leitura que chegam à escola e ali são significados dadas determinadas condições de produção. Desse modo, o imaginário de

leitura desses professores entrevistados se relaciona, na forma de memórias, à formação inicial e continuada, bem como a aspectos pessoais de sua história de vida.

Os cursos de formação continuada que têm enfocado reflexões e práticas de leitura em várias disciplinas, incluindo as de ciências, aparecem, assim, também como parte das condições de produção dos sentidos sobre leitura destes professores.

De um lado, temos um conjunto de discursos produzidos no âmbito acadêmico, de pesquisa, sobre leitura no ensino de ciências. De outro lado, um conjunto de discursos sobre leitura em documentos oficiais e cursos de formação continuada produzidos no e para o contexto escolar, que se ressignificaram em dizeres e práticas na voz de quatro professores inseridos num contexto único de uma mesma escola pública.

São imaginários de leitura na escola, especificamente em relação ao ensino de ciências, que não se desvinculam de imaginários mais amplos sobre leitura; e que parecem fazer parte destes. E estes são heterogêneos, às vezes contraditórios, e produzidos a partir de um caleidoscópio de imagens produzidas sob inúmeras influências e condições "externas" à escola.

Alguns aspectos desse contexto mais amplo foram abordados, como os cursos de formação continuada sobre leitura que a maioria dos professores entrevistados participaram, integral ou parcialmente. E que se relacionam a outros discursos, mobilizando dizeres que inserem a leitura como prática que "deve" ser trabalhada em *todas* as disciplinas escolares, por meio de uma perspectiva que desenvolveria, por exemplo, as "competências leitoras e escritoras" dos alunos. Assim, esse conjunto de discursos sobre leitura apresenta, *grosso modo*, sentidos que a aproximam de práticas que buscam o aperfeiçoamento da mesma pelos alunos. Desenvolvendo a leitura na relação com textos que circulam fora da escola, como textos que vêm sendo chamados de informativos e de divulgação científica.

São indícios apontados nesse trabalho nos quais se verificam que esses cursos têm constituído parte de um movimento mais amplo e não fatos isolados. Nos últimos anos, por exemplo, essa perspectiva de que a leitura e o uso de textos alternativos ao livro didático façam parte de *todas* as disciplinas escolares parece constituir um movimento histórico-social mais amplo de ressignificação da relação entre escola, leitura e texto. Vários autores, como Castellanos Pfeiffer (2001), têm discutido o que chamam, por exemplo, de "midiatização" da escola, ou seja, a entrada e, muitas vezes, substituição dos textos didáticos pelos textos jornalísticos na escola. Recentemente, no início de 2008, o governo do Estado de São Paulo distribuiu como material

didático para grande parte dos alunos do ensino médio, uma revista produzida por jornalistas para ser trabalhada na recém criada disciplina de PD ou Parte Diversificada com o objetivo de trabalhar "temas da atualidade"[23].

A relação entre mídia e escola também já vem sendo trabalhada há vários anos por diversos veículos midiáticos, como a "Veja na sala de aula" e o "Correio escola". No entanto, essa relação não era institucionalmente estabelecida por órgãos públicos oficiais de Educação como a proposta acima, sendo promovida pelos próprios veículos midiáticos.

Além disso, a mobilização de práticas de leitura trabalhadas a partir desses textos alternativos é abordada há mais de uma década pela pesquisa no ensino de ciências (RICON e ALMEIDA, 1991; ALMEIDA e RICON, 1993; SALÉM e KAWAMURA. 1996). Nessas pesquisas, a leitura também se apresenta como possibilidade de atualização de conteúdos, embora outras possibilidades de funcionamentos da leitura sejam discutidas.

Um dos aspectos importantes que foi apontado na fala dos professores, refere-se a suas histórias de leitura passada. A leitura parece se relacionar à história familiar e escolar, como colocado por mais de um professor nas entrevistas. Eles significaram a leitura a partir de suas memórias enquanto leitores. Essa relação da leitura com a família e a escola também está presente em outro trabalho (ANDRADE e MARTINS, 2006), no qual se infere que as imagens de leitura derivam em grande parte de imagens que surgem do "senso comum", estabelecidas entre a família e o ambiente escolar. O que faz significar a leitura como algo que tem uma história para o leitor que começaria com a família. Essa história de leitura passada pode ser considerada um fato intransponível ou um processo que a escola pode contribuir para modificar?

No entanto, em outras questões das entrevistas, pôde-se relacionar os discursos dos professores com práticas e discursos sobre leitura presentes na pesquisa em educação, nos documentos oficiais e nos cursos de formação, mobilizando outros aspectos do *interdiscurso*. Entre esses, encontram-se a preocupação e utilização de metodologias diferenciadas, de livros didáticos como uma das possíveis fontes de leitura, de uma variedade de textos alternativos ao livro didático e de práticas de leitura como possíveis de serem trabalhadas em todas as disciplinas escolares.

[23] Trata-se de textos produzidos pela Editora Abril que compõem o Guia do Estudante, e que fundamentalmente comentam notícias recentemente veiculadas pela mídia jornalística.

Uma compreensão mais abrangente e aprofundada do contexto histórico-social mais amplo dos sentidos sobre leitura e processos de circulação de textos que remetem à ciência que vêm sendo produzidos no momento atual merece certamente outras investigações, assim como o estabelecimento mais estreito de conexões entre esse contexto mais amplo e o contexto local da escola indicadas neste trabalho.

Questões e apontamentos sobre o projeto Fapesp-Ensino Público também fugiram aos limites desse trabalho, que teve início em 2007 por meio dos eixos de formação. Desse modo, o tempo de elaboração da minha pesquisa não pôde acompanhar o tempo do projeto, que teve início das atividades dos professores com os alunos no mês de maio de 2008.

Esse projeto parece criar uma demanda pela mobilização de textos que abordem conhecimentos científicos sobre o local. Trata-se de conhecimentos que não passaram por um processo de "didatização" anterior como acontece com conteúdos de livros didáticos. Aqui, os professores têm contato direto com os pesquisadores que produziram esses conhecimentos locais.

Sendo assim, esse projeto implica em outra epistemologia para o conhecimento escolar, que se relaciona ao contexto, mas não a qualquer contexto. É um contexto que engloba questões locais, no seu aspecto social-político-ambiental. Nesse sentido, é bastante pertinente para este projeto a conclusão de Silva (2006) sobre suas análises dos discursos sobre política em livros didáticos de geografia e que remete a algumas propostas que este projeto desenvolve, quanto à formação de um sujeito político, conhecedor do local, sem esquecer das implicações e conexões do regional nas questões globais e vice-versa.

> O questionamento aos livros didáticos analisados, até o ponto em que a pesquisa se fundamenta para tanto, é: geograficamente (não apenas no sentido da discursividade política da Geografia), tais livros didáticos não falam ao sujeito-aprendiz na medida em que falam de uma distância, de um mundo muito geral, de um mundo muito Brasil, com o efeito de o global não incluir o local, de o estudante não habitar o espaço, de o estudante não ter vizinhos, de o estudante não se relacionar com as organizações sociais de seu meio, de o aluno não participar das decisões democráticas de sua vivência, nem de lutar por elas. É nesse ponto que se indica a principal contribuição dessa análise: os livros didáticos analisados se restringem a apresentar **uma visão do político** e não **um adentramento do sujeito no político** (muito menos na política), porque as portas, as indicações, a definição de escalas apropriadas para esse processo são elididas. (idem, p. 233)

A relação da leitura com o contexto foi observada na fala dos professores, na qual diferentes sentidos sobre contexto estavam presentes, inclusive, sentidos que se assemelhavam com a categoria geocientífica do lugar. Dessa forma, a leitura apareceu como possibilidade de

estabelecer abordagens em sala de aula numa perspectiva de contextualização pautada no local/regional.

Nesse sentido, alguns indícios podem ser apontados se pensarmos nesse primeiro ano do projeto. Algumas condições de trabalho desse grupo de professores participantes do projeto como o trabalho coletivo, que pareceu-nos associado à circulação de textos que remetem à ciência por várias disciplinas, vêm sendo ainda mais enfatizadas. Outras condições vêm sendo modificadas. E especificamente em relação à leitura podemos destacar a mobilização de diversos textos acadêmicos, que já circulavam na escola antes do início do projeto Fapes-Ensino Público, mas que se intensificaram a partir do seu início, por meio de textos referentes aos quatros eixos temáticos (E.A., CTSA, Local/Regional e Interdisciplinaridade) e textos dos eixos disciplinares retirados a partir de relatórios científicos produzidos pelo "Projeto Anhumas". São textos que, além de contribuírem para uma reflexão sobre a importância do local/regional como dimensão curricular, têm contribuído para reflexões sobre a natureza da produção científico-tecnológica e a circulação desses conhecimentos em nossa sociedade, incluindo aí o papel da mídia. Assim, além desses, outros textos, como textos locais (jornalísticos, informativos da cidade...), já foram mobilizados para a elaboração de algumas atividades do próprio projeto durante a realização dos eixos, e que repercutiram nos projetos que os professores apresentaram no início de 2008 a serem realizados ao longo desse mesmo ano. Não seria demais pressupor que esses aspectos talvez venham a influenciar e modificar o imaginário e as práticas de leitura da ciência desses professores.

Se e como um projeto com foco em conhecimentos locais/regionais, em que se discutem questões relacionadas à produção e circulação de conhecimentos científicos numa sociedade como a nossa, modifica condições de produção de leitura dos alunos ou do imaginário de leitura dos professores é uma questão que ficou em aberto e mereceria ser mais bem investigada por futuras pesquisas.

Acredito que este trabalho possa contribuir para enfatizar a necessidade da leitura ser trabalhada explicitamente na formação inicial dos futuros professores das áreas de ciências/geociências. Talvez não no sentido de introduzir mais uma idéia que não esteja presente nas escolas, mas, ao contrário, de trabalhar os múltiplos sentidos que já circulam, suas diferenças e semelhanças. O fato apontado neste trabalho de que os professores, entre outros aspectos, significam a leitura a partir de suas memórias enquanto leitores talvez seja um indicativo de um

componente que possa fazer parte das estratégias para se abordar a questão da leitura na formação inicial dos professores. Outro aspecto que merece ser trabalhado com futuros professores, e que podemos derivar das análises realizadas a partir da compreensão que tivemos dos imaginários de leitura dos professores entrevistados, diz respeito à necessidade de distinguir a existência de sentidos dominantes na ciência com a não existência de um sentido único para o texto. Distinguir algo que é do processo de produção e textualização do conhecimento científico do que faz parte do processo de leitura de todo e qualquer texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Joanez A. *et al.* Divulgação científica na sala de aula: um estudo sobre a contribuição da revista Ciência Hoje das Crianças. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, 2003.

ALMEIDA, Maria José P. M. O texto escrito na educação em física: enfoque na divulgação científica. In: ALMEIDA, Maria José P. M. e SILVA, Henrique C. (Orgs.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 53-68, 1998.

_____. Expectativa sobre desempenho do professor de física e possíveis conseqüências em suas representações. **Ciência & Educação.** v. 6. n. 1, p. 21-29, 2000.

_____. **Discursos da Ciência e da escola**: Ideologia e leituras possíveis. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2004. 127p.

_____. Entrevista e representação na memória do ensino de Ciências: uma relação com a concepção de linguagem. In: NARDI, Roberto (Org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil:** alguns recortes. São Paulo: Escrituras, p. 117-130, 2007.

ALMEIDA, Maria José P. M. e RICON, Alan E. Divulgação científica e texto literário: uma perspectiva cultural em aulas de física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. v. 10, n.1, p. 7-13, 1993.

ALMEIDA, Maria José P. M.; SILVA, Henrique, C. e MACHADO, José Luis M. Condições de produção no funcionamento da leitura na educação em física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 1, n. 1, p. 05-17, 2001.

ALMEIDA, Maria José P. M.; SOUZA, Suzani C. e SILVA, Henrique C. Perguntas, respostas e comentários dos estudantes como estratégias na produção de sentidos em sala de aula. In: NARDI, Roberto e ALMEIDA, Maria José P. M. (Orgs.). **Analogias, Leituras e Modelos no Ensino da Ciência:** a sala de aula em estudo. São Paulo: Escrituras, p. 61-75, 2006.

ANDRADE, Inez. B. e MARTINS, Isabel. Discursos de professores de ciências sobre leitura. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 11, n. 2, p. 1-30, 2006.

BAZZO, Walter A.; Von LINSINGEN, Irlan e PEREIRA Luiz T. V. **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Orgs) **Práticas da leitura**. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC / SEMTEC, 2002.

CASTELLANOS PFEIFFER, Claudia R. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo R. J. (Org.). **Produção e Circulação do Conhecimento:** Estado, Mídia, Sociedade. v. 1. Campinas: Pontes, p. 41-58, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1980-1980).** São Paulo: Ática, 1995.

COMPIANI, Maurício. Elaboração de conhecimentos escolares e curriculares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente na escola básica com ênfase na regionalização a partir dos resultados de projeto de Políticas Públicas. **Projeto Fapesp-Ensino Público** (circulação restrita), 2006.

_____. O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciências e educação ambiental. **Ciencia & Educação**, v. 13, n. 1, p. 29-45, 2007.

FERRARI, Paulo C.; ANGOTTI, José A. e TRAGTENBERG, Marcelo H. R. Utilização de textos de divulgação científica sobre a teoria do caos na educação. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GABANA, Marciela; LUNARDI, Graziela e TERRAZZAN, Eduardo A. Textos de divulgação científica: avaliando uma estratégia didática para o ensino médio. **Atas do XV Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Curitiba, 2003. In: http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xv/ (acesso em 05/10/2005).

GAMBARINI, Clorisa e BASTOS, Fernando. A utilização do texto escrito por professores e alunos nas aulas de Ciências. In: NARDI, Roberto e ALMEIDA, Maria José P. M. (Orgs.). **Analogias, Leituras e Modelos no Ensino da Ciência:** a sala de aula em estudo. São Paulo: Escrituras, p. 93-115, 2006.

GERALDI, José W. Prática de leitura de textos na escola. **Leitura:** Teoria & Prática. v. 3, n. 3, p. 25- 32, 1984.

GORDILLO, Mariano M. e GRIMALDI, J. C. T. Las plataformas petrolíferas: un caso sobre energía, combustibles fósiles y sostenibilidad. Papeles Iberoamericanos. **Colección Educar para Participar:** materiales para la Educación CTS. OEI, 2005.

GOUVÊA, Guaciara S. O uso de jornais e revistas de divulgação científica no ensino de ciências. **Anais do XII Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Belo Horizonte, 1997.

GRIGOLETTO, Evandra. **O discurso de divulgação científica**: um espaço discursivo intervalar. Tese de Doutorado em Letras. Instituto de Letras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

JORGE, Anna S.; BARGALLÓ, Conxita M. e PUIG, Neus S. Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 5, n. 2, p. 290-303, 2006.

KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. 197p.

MACÍAS, Ascensión; CASTRO, José L. e MATURANO, Carla L. Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. **Enseñanza de las Ciencias**. v. 17, n. 3, p. 431-439, 1999.

MÁRQUEZ, Conxita e PRAT, Àngels. Leer en clase de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias.** v. 23, n. 3, p. 431-440, 2005.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**. v. 17, n. 1 (49), p. 117-136, 2006.

MARTINS, Isabel; NASCIMENTO, Tatiana G. e ABREU, Teo B. Clonagem na sala de aula: um exemplo do uso didático de um texto de divulgação científica. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 8, n.1, p. 1-18, 2004.

MATURANO, Carla; MAZZITELLI, Claudia e MACÍAS, Ascensión. Los estudiantes verifican la consistencia interna de los textos científicos o retienen la primera información que leen? **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 8, n.1, p. 1-11, 2003.

MATURANO, Carla; MAZZITELLI, Claudia e MACÍAS, Ascensión. Como los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo com dificultades? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 5. n. 2, p. 235-246, 2006.

MATURANO, Carla; SOLIVERES, Maria Amália e MACÍAS, Ascensión. Estratégias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**. v. 20, n. 3, 2002.

MELO, Wolney C. e HOSOUME, Yassuko. O jornal em sala de aula: uma proposta de utilização. **Atas do XV Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Curitiba, 2003. In: http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xv/ (acesso em 05/10/2005).

MIRANDA, Amanda S. Superinteressante: das bancas para a escola. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, 2005.

MOIRAND, Sophie. Formas discursivas da difusão de saberes na mídia. **Rua**, n. 6, p. 9-24, 2000.

NIGRO, Rogério G. e TRIVELATO, Silvia L. F. Textos no ensino-aprendizagem de ciências: primeiras evidências a favor de um modelo de trabalho baseado em teorias de leituras. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, 2005.

NUNES, José H. A divulgação científica no jornal: ciência e cotidiano. In: GUIMARÃES, Eduardo R. J. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento:** política, ciência e divulgação. Campinas: Pontes, v. 2, p. 43-62, 2003.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2ª ed. ver. e aum. Campinas: Pontes,1987.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988. 117p.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, v. 14, n. 61, p. 53-59, 1994.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996. 150p.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2003. 100p.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

PANDIELLA, Susana; TORNÉ, Palmira C. e MACÍAS, Ascensión. Las características de los textos de física y su incidencia em la comprensión. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 9, n.1, p. 1-16, 2004.

PORTOLÉS, Joan J. S.; LÓPEZ, Vicent S. e GÁMEZ, Eduardo V. Los estudiantes y los textos de ciencias físicas: un estudio sobre su interración. **Caderno Catarinense em Ensino Física**. v. 10, n. 3, p. 204-219, 1993.

RICON, Alan E. e ALMEIDA, Maria José P. M. Ensino da Física e Leitura. **Leitura:** Teoria & Prática. v. 10, n. 18, p. 7-16, 1991.

SALÉM, Sônia e KAWAMURA, Maria Regina D. O texto de divulgação e o texto didático: conhecimentos diferentes? **Atas do I Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física**. Belo Horizonte, p. 588-598, 1996.

SANTOS, Gelson R. e QUEIROZ, Salete L. Leitura e interpretação de artigos científicos por alunos de graduação em química. **Ciência & Educação**. v. 13, n. 2, p. 193-209, 2007.

SÃO PAULO. **Regimento do Programa Ensino Médio em Rede**. SEESP/CENP, 2004.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. SEESP/CENP, 2007.

SILVA, Ezequiel, T. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, Maria José P. M. e SILVA, Henrique C. (Orgs.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 121-130, 1998.

SILVA, Henrique C. **Discurso e leituras da física na escola:** Uma abordagem introdutória da síntese Newtoniana para o Ensino Médio. Brasília: Universa, 2004. 302p.

_____. Lendo imagens na educação científica: construção e realidade. **Pro-Posições**. Campinas: Editora da Unicamp, v. 17, n. 1(49), p. 71 – 83, 2006.

SILVA, Henrique C. e ALMEIDA, Maria José P. M. Condições de produção da leitura em aulas de física no ensino médio: um estudo de caso. In: ALMEIDA, Maria José P. M. e SILVA, Henrique C. (Orgs.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 131-162, 1998.

SILVA, Henrique C. e ALMEIDA, Maria José P. M. Uma revisão de trabalhos sobre o funcionamento de textos alternativos ao livro didático no ensino da física. **Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, 1999.

SILVA, Henrique C. e ALMEIDA, Maria José P. M. O deslocamento de aspectos do funcionamento do discurso pedagógico pela leitura de textos de divulgação científica em aulas de física. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 4, n. 3, 2005.

SILVA, Henrique C.; BAENA, Camila R. e BAENA, Juliana R. O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, cotidiano e leitura. **Ciência & Educação**. v. 12, n. 3. p. 347-364, 2006.

SILVA, Henrique C., FRAILE, Ofélia O. e ZIMMERMANN, Narjara. Primeiro relatório parcial do eixo temático CTSA do projeto "Anhumas nas Escolas". IN: COMPIANI, Maurício *et al*. (Orgs.). **Primeiro Relatório Parcial do projeto Fapesp-Ensino Público:** "Elaboração de conhecimentos escolares e curriculares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente na escola básica com ênfase na regionalização a partir dos resultados de projeto de políticas públicas". Mimeo. Março, p. 399-428, 2008.

SILVA, Jeane M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Instituto de Geografia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

SILVA, José A. e KAWAMURA, Maria Regina D. A natureza da luz: uma atividade com textos de divulgação científica em sala de aula. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 18, n. 3, p. 317-340, 2001.

SOLIVERES, Maria Amalia; ANUNZIATA, Stella M. e MACÍAS, Ascensón. La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales. Una experiencia con directivos y docentes de EGB2. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 6, n. 3, p. 577-586, 2007.

SOUZA, Deleuze M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretações, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

SOUZA, Suzani C. **Leitura e fotossíntese:** Proposta de Ensino numa abordagem cultural. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOUZA, Suzani C. e ALMEIDA, Maria José P. M. Leitura na mediação escolar em aulas de ciências: a fotossíntese em textos originais de cientistas. **Pro-posições**. Campinas: Editora da Unicamp, v. 12, n. 1(34), p. 110-123, 2001.

SOUZA, Suzani C. e NASCIMENTO, Tatiana G. Um diálogo com as histórias de leituras de futuros professores de Ciências. **Pro-Posições**. Campinas: Editora da Unicamp, v. 17, n. 1(49), p. 105-116, 2006.

STIPCICH, María S. e MASSA, Marta. Qué esperamos los docentes al seleccionar un texto para nuestros alumnos: comprensión o legibilidad? **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 4, n.3, p. 1-11, 1999.

TERRAZZAN, Eduardo A. O potencial didático dos textos de divulgação científica: um exemplo em física. In: ALMEIDA, Maria José P. M. e SILVA, Henrique C. (Orgs.) **Textos de palestras e sessões temáticas:** III Encontro Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 31-42, 2000.

TERRAZZAN, Eduardo A. e GABANA, Marciela. Um estudo sobre o uso de atividades didáticas com texto de divulgação científica em aulas de física. **Atas IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, 2003.

ZANETIC, João. Física e literatura: uma possível integração no ensino. **Cadernos Cedes 41**. p. 46-61, 1997.

_____. Literatura e cultura científica. In: ALMEIDA, Maria José P. M. e SILVA, Henrique C. (Orgs.). **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 11-36, 1998.

_____. Física e Arte: uma ponte entre duas culturas. **Pro-Posições**. Campinas: Editora da Unicamp, v. 17, n. 1(49), p. 39-57, 2006.

ZANON, Dulcimeire A. V.; ALMEIDA, Maria José P. M. e QUEIROZ, Salete L. Contribuições da leitura de um texto de Bruno Latour e Steve Woolgar para a formação de estudantes em um curso superior de química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 6, n. 1, p.56-69, 2007.

ANEXO 1. *ROTEIRO ENTREVISTA*

*Questões referentes à formação e à leitura na formação:

- Fale um pouco sobre a sua formação;

- Fale também um pouco sobre como a leitura fez parte da sua formação.

* Questões referentes aos cursos desenvolvidos no ano de 2006 na escola (EMR e PLE):

- Qual a sua opinião sobre os cursos?

- Que idéias você destacaria desses cursos? O que você achou de mais importante ou interessante desses cursos?

- De que forma esses cursos influenciaram a sua prática docente?

- De que forma esses cursos se relacionam com a(s) disciplina(s) que você leciona?

- Você já participou de cursos semelhantes a estes?

* Questões referentes à leitura na prática docente:

- Como a leitura faz parte de sua prática docente?

- Você acha que a leitura na sua disciplina é diferente da leitura nas aulas de português? Em que? Por quê?

- Qual o papel da leitura nas suas aulas?

- De que forma ela aparece nas suas aulas?

- Que textos você utiliza nas suas aulas?

- O que você leva em conta quando seleciona esses textos?

- Conte uma experiência de leitura em sala de aula que você considerou interessante ("de sucesso");

- Houve alguma experiência que você considerou negativa? Conte um pouco sobre essa experiência.

ANEXO 2. *ENTREVISTAS TRANSCRITAS*

Entrevista professora de química

Escola Ana Rita
Dia: 13/12/06

1. N – Fale um pouco sobre a sua formação...
2. PQ – Professora de química, sou formada em ciências e matemática e depois eu fiz habilitação em química...
3. N – Há quanto tempo você se formou?
4. PQ – Eu me formei em 96...
5. N – Então...eu vou começar falando sobre os cursos que eu estive vendo com vocês, assim...para daí a gente começar a falar um pouco sobre a questão da leitura, tá? Daí, eu pensei assim de você tá falando brevemente a sua opinião sobre esses cursos, prática de leitura [PLE, Práticas de Leitura e escrita] e o Ensino Médio em Rede [EMR]?
6. PQ – Eu acho, assim, que esses cursos são bem legais assim...bem feitos assim...o problema é que infelizmente os professores têm uma cultura, uma aversão de tudo que é colocado de cima para baixo...então eles não aproveitam o curso, né? Aqui na escola a gente tem até um aproveitamento bem legal, porque alguns professores se interessam. Eu fui coordenadora da escola e quando começou esse curso tinham professores que ficavam de costas para mim e ficavam lendo revista ao invés de discutir os textos. E só fazem as atividades que têm que fazer porque são obrigados a fazer porque eles vão ganhar um certificado. Mas se eles não fossem obrigados, de livre e espontânea vontade pouquíssimos fariam...
7. N- O que você destacaria desses cursos? Coisas que te marcaram ou que você achou importante pensando assim como prática escolar?
8. PQ – Assim, desde que veio a nova LDB [Lei de Diretrizes e Bases] em 96, eles falam que a gente tem que formar um cidadão crítico, um cidadão que sabe ler, né? Que sabe escrever direito...não sei o quê...não sei o quê...Nunca eles tinham dado suporte como eles tão dando agora no Ensino Médio em Rede que visa tudo isso, então, se você pegar o EMR desde que começou tem uma linha para ser seguida em sala de aula que vai levar a isso, formação do cidadão crítico, capaz de ler e interpretar e dar sua opinião. Então, esse curso, ele tinha tudo para dar certo se não fosse o problema com os professores...
9. N – Você acha que não deu...
10. PQ – Assim...aqui na escola até que deu certo, nem todos os professores se envolveram, mas com o pessoal que trabalhei deu super certo...o problema é que essa é uma escola, então como eu era representante do EMR na área de ciências, quando eu ia para as reuniões os professores só "metiam o pau" no governo, o governo só exige, porque o governo não dá condições, porque não tem condições, porque a diretora não deixa, porque não sei o quê...porque não pode sair, sabe? Arruma um monte de empecilho pra não fazer...Aí como a gente é obrigado a mostrar algum resultado eles faziam meio que assim...rasurado o trabalho e levavam resultados que não são confiáveis. Então, esses resultados são os que aparecem na mídia, né? E, no entanto, não é isso que a gente observa. Aqui na escola, é uma escola no meio de outras 130 de Campinas. Meio complicado...

11. N – E de que forma esses cursos, se fossem realmente, de repente, se fossem mais aceitos como um todo...de que forma você acharia que estaria influenciando na prática docente? E o que você mudou ou alguma coisa na sua forma de trabalhar que mudou depois de estar dentro desses cursos?
12. PQ – Então, assim, na verdade a faculdade que eu fiz é diferenciada...a faculdade que eu fiz é a Fundação Santo André, ela é mais voltada para a formação de professores. Quando eu tava na escola eu tive uma formação no ensino médio profissional...quando eu tava na faculdade eu achava o cúmulo os professores trabalharem lá com projetos, com aulas , assim, totalmente diferenciadas, fazendo a gente ler, escrever. A maioria dos alunos ficavam até revoltados por causa disso na faculdade, porque achavam que a faculdade tinha que ter outro tipo de aula...aí em 96 quando eu saí da faculdade, e foi quando foi mudada a lei, e quando eu li a lei na íntegra para fazer o concurso. Quando tava lendo a lei eu identificava muito coisa dessa lei lá na faculdade que eu fazia e comecei a entender um pouco mais. Foi quando eu voltei para rede, eu tava trabalhando numa indústria, eu larguei tudo para dar aula. Aí o que acontece, o que acontecia, eu comecei a perceber que as minhas aulas não eram produtivas, eu dando aula, assim, sabe...vamos estudar a tabela periódica...então tinha que estudar, a minha aula era praticamente decorar e eu achava ruim isso...é...eu achava que aquilo era muito mecânico...sabe os alunos fazendo aquilo que você pedia e eu me perguntava...será que eles aprenderam mesmo? Eu ficava nessa dúvida. Quando foi em 2000...2002...2001 pra 2002...não 2002 pra 2003...teve um curso oferecido pela USP [Universidade de São Paulo], pelo GEPEQ [Grupo de Pesquisa em Educação em Química]. E eles pegavam um tópico da química que era cálculo estequiométrico que é o vilão das escolas...que ninguém sabe fazer direito. Aí, eles pegaram esse tópico e começaram a dar de uma maneira diferenciada, aí eu fiquei apaixonada. E pensei, acho que tá aí, né? A solução das minhas aulas. Aí comecei a trabalhar mais ou menos tentando seguir o que eles seguiam, que é do jeito do GEPEQ da USP... e aí o que aconteceu, depois disso comecei a fazer um monte de coisas em paralelo e eu via que aquele esforço de uma maneira ou de outro estavam influenciando na minha prática, né? E esse EMR, no caso, veio, assim, bem a calhar para esse ano, sabe? Porque eu já venho mudando o meu método, minha metodologia, já mudei muito meu planejamento anual, de conteúdo, já comecei a colocar coisas mais relevantes. Quando teve o curso de EMR esse ano, eu acho que eu aprendi bastante. Nessa sala que eu trabalhei o curso, eles tiveram um rendimento, assim, muito legal, muito diferente, eu senti que eles aprenderam.
13. N – Conta um pouquinho como foi? Como você trabalhou?
14. PQ – Como eu trabalhei?
15. N – É...conta um pouquinho, já que você falou que foi tão interessante...
16. PQ – Então...é...aqui no Estado a gente tem que seguir o planejamento de conteúdos, é...eu nunca vi ninguém ir lá no seu diário ver se você fez o que tava no seu planejamento, a menos que a diretora revise o seu diário, para ver se você está indo bem...independente da diretora, alguém que vem de fora, da Secretaria de Educação, nunca ninguém vê se você faz direitinho. Mas o que a gente tem como meta é cumprir o seu planejamento. Então, eu não fugi, eu não fugi do meu planejamento...é...por exemplo...eu trabalhei com soluções..e...eu comecei a falar de soluções, por exemplo, preparando um suco...sucos de saquinho...e eu vi que tava dando certo...e os cálculos partindo dos sucos...qual é a concentração desse suco? A gente sabe que ele rende um litro...quanto tem um saquinho...45 gramas...então é de 45g/l...dá para aprender melhor. Eu fiz uma oficina em julho no ENEQ [Encontro Nacional de Ensino de Química] e eu participei de uma oficina. E nessa oficina usava um texto da Revista Química Nova na Escola que era sobre vitamina C e vinha bem a calhar com soluções, né? Com cálculos de concentração de vitamina C no suco. Aí, eu resolvi que eu ia juntar isso no trabalho que eu tava falando. Aí, nós fizemos com

o selênio, e eles calcularam e tinham um relatório que eles tinham que preparar. Esse relatório, não foi um relatório assim com introdução, objetivos, metodologias. Eles tinham um roteiro de questões para responder. Para responder essas questões, eles tinham que fazer uma pesquisa bibliográfica, né? De vários meios, em livros, na internet...e...eles estavam divididos em grupo, de um grupo de até seis pessoas. Então o relatório era para ser entregue em grupo, mas a pesquisa era para fazer de dois em dois. Em dupla. O relatório eles tinham que me entregar com procedimentos, objetivos e pelo menos três pesquisas em dupla. E três pesquisas que fossem de fontes diferentes, não poderiam ser iguais. Aí, depois, o grupo todo teria que ler as três pesquisas para responder as questões. Uma das questões era saber porque tinha dado tanta diferença no cálculo que a gente tinha feito com rótulo do produto. Que na verdade era a presença de um outro, de uma outra vitamina que tinha a mesma função da vitamina C que é anti-oxidante. Então era isso que interferia...E eles conseguiram responder as questões, né? Aí...quando chegou o quarto semestre tinha o trabalho do Ensino Médio em Rede, que era a elaboração do artigo de opinião com os alunos. Aí, a gente aproveitou a pesquisa que eles fizeram...a professora de biologia forneceu alguns textos sobre radicais livres, sobre dieta alimentar, falou um pouco sobre obesidade, e tal...e eu continuei com matéria entrando em termoquímica, falando de energia. Aí, o que aconteceu? Quando ela falou de dieta alimentar e tal...acabamos trabalhando de novo juntos, né? Com esses temas...aí eles tinham que construir um artigo de opinião e relacionar tudo isso que eles viram no terceiro semestre comigo, tudo que eles tinham visto com a professora de biologia e com a de português eles tinham que redigir o assunto. Eu mesma forneci um livro de história, trechos de poesia, né? Que falavam da época das grandes navegações, conteúdos de história, geografia...e aí, eles construíram um artigo de opinião. E...no final eles mesmos perceberam que era legal trabalhar assim. Eu tenho um depoimento de um aluno que ele falou assim: 'Professora vocês estão trabalhando juntas?' Aí eu falei assim: 'Estamos'...'Mas vocês se conversam?'....'É lógico que a gente se conversa, a gente trabalha em grupo, tem que conversar, né?'...'Porque eu percebi, você, a professora de português, a professora de biologia, a de história, falando tudo sobre a mesma coisa!'...'E tá, o que você acha disso?'...'Nossa professora, muito legal. Porque a gente vê toda matéria e trabalham o mesmo assunto. Então não fica chato, né? Aqueles vários assuntos maçantes.' Então, achei assim que foi bem legal esse ano, com esse tipo de trabalho.

17. N – Então...assim...esse curso que trabalhou com a questão da leitura, de produção de texto. Tu consegue ver uma relação direta com as aulas de ciências?

18. PQ – Totalmente...tanto é que esse ano, em particular esse ano...eu vim pedindo trabalhos, assim, não trabalhos...assim...é trabalho de pesquisa escolar, assim, mas não é aquele trabalho que aluno vai lá resume o texto e entrega...ou simplesmente copia da internet e entrega...eu não aceito. Ele tem que me entregar, por exemplo, o texto que baixaram da internet. Eles têm que entregar o texto juntamente com este texto, eles têm que escrever um artigo, né? Como se fosse para uma revista...é...sobre aquele assunto. Se eles copiaram, eu vejo que eles copiaram...aí...como eles são movidos a nota....eles não têm nota enquanto os textos não tiverem as palavras deles....

19. N – Ainda um pouco sobre esses cursos...Você já participou de outros cursos semelhantes a este do EMR? Sobre produção e leitura de textos....

20. PQ – Então...o EMR focou bem na leitura e produção de textos...a formação de um aluno crítico...um aluno que sabe opinar...tal...nos outros cursos que eu fiz não foi só em cima da leitura e sobre...foi assim, em cima de algum conteúdo usando leituras...então, a Revista Química Nova na Escola, texto de revistas científicas, textos de jornais, tem até uma parte desse curso da USP que eu fiz em 2002 que trabalha o livro o Mundo de Sofia que é uma passagem do livro que ela tá

no parque brincando, e ela tá com um monte de lego, de pecinhas de lego e trabalha isso com...trabalha com este texto do livro sobre teoria atômica, construção de molécula. Eu não escolhi os cursos que eu ia fazer, porque ia trabalhar com isso, fui fazer os cursos pra fazer alguma coisa diferente e tal... por acaso esses cursos trabalharam com leitura com ensino de química. Aliás o método do GEPEQ parte de um texto, de um texto que faz parte da vida do aluno, texto que tem experimentação, daí eles partem para o conteúdo. Bem legal.
21. N - E...Então....mesmo não tendo curso ou tendo curso...como que a leitura faz parte da tua prática? Ela sempre fez parte?
22. PQ – Nem sempre fez parte não....antes, assim, era bem de memorização...bem como eu fui formada no ensino médio...com o passar do tempo eu tive necessidade de mudar isso...aí eu comecei a introduzir leitura...
23. N – E a leitura assim como ela entrou? Assim...
24. PQ – Primeiro, eu comecei a usar para mim mesmo... para eu montar as aulas...
25. N - Que tipo de texto, de leitura você usa?
26. PQ – Normalmente, assim, eu uso textos da Química Nova na Escola e alguns textos do livro didático de uma coleção tal...algum texto de jornal ou revista...é...alguns textos também...de...de biografia de cientista....primeiro começou assim...
27. N – O livro didático também?
28. PQ – O livro didático também, lógico, eu sempre uso o livro didático, porque, assim, eu adoto o livro didático, é um lugar onde eles podem pesquisar sobre aquilo que eu estou falando. Então, eu não sou daquelas que manda eles lerem o texto...explico toda a matéria na lousa, bem esquematizado, não passo nada na lousa, texto nada...eles dizem que a professora não deu nada, não é que eu não dei nada, eu explico na lousa, eles têm que copiar a explicação, depois eles buscam no livro didático ou no de apoio. E eu pego assim, alguns exercícios do livro didático, e procuro dar para eles, eu não dou todos também, é muito exercício, e também é sempre a mesma coisa...dê o nome, dê a estrutura...eles têm que fazer mais exercício, assim, que mistura um pouco o conteúdo. Normalmente, eu pego exercícios do ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] e exercícios de vestibulares tipo UNICAMP [Universidade Estadual de Campinas] que é mais dissertativos.
29. N – Você acha que a leitura na sua disciplina é diferente da da disciplina de português?
30. PQ – Eu acho que é a mesma coisa, né? É...eles têm que interpretar qualquer tipo de texto, lógico, que tem alguns exercícios de química, algum tipo de conceito que não conhecem, mas, por exemplo, eu dou um texto desse que não conhecem, lógico que eu vou fornecer subsídios para que eles entendam o que eu tava falando, mas para mim é a mesma coisa, em química, português, história...Eles têm que interpretar o texto...
31. N – Você também acha que o professor de química/ciências também é formador de leitores?
32. PQ – Ah...eu acho, eu trabalho com a quinta série...e sexta série...e eu trabalhei muito com eles a Revista Ciência Hoje e jornal...muito, para mim é a mesma coisa...
33. N – Eles gostam?
34. PQ – Gostam...eles gostam, principalmente, os pequenos, os grandes já falam...'ah essa professora que não sei o que'...eles acham que...eles têm a cultura que os pais passam para eles que o professor tem que seguir o livro...e...na 5ª série ainda não tem isso, eles aceitam melhor que os mais velhos...
35. N – Deixa eu ver...você já foi meio que respondendo...Você acha importante a leitura nas suas aulas?
36. PQ - Ah...para mim é importante, assim, os professores que incentivam a leitura desde cedo, desde a primeira série, acho que os alunos vão sair do ensino médio com o vocabulário muito

mais rico, entendendo mais direitinho, não vai ser só nas aulas de gramática que vai ensinar eles a aprender direito, né? Assim, eu tenho alunos do terceiro ano que vivem na internet, que me entregaram um trabalho com acho com "x". E eles escrevem assim, eles não têm vocabulário, sabe? São sempre as mesmas palavras, e quando a gente acha um "entretanto" no trabalho, pode ver que foi copiado, eles não têm esse tipo de vocabulário. Quando se trabalha desde pequeninho nossa, eu vejo pela minha filha, nossa, ela tem muitos livrinhos de história, ela tem 6 anos e já tem um vocabulário tão rico, que...eu acho que se ela continuar assim, ela vai chegar no final do ensino médio muito melhor que muitos alunos que estudam em escolas tradicionais que...
37. N – E...o que você leva mais em conta quando escolhe um texto? Que critérios você utiliza para escolher um texto?
38. PQ – Primeiro eu vejo o vocabulário, se tem muita coisa técnica, muito termo técnico, é...eu vejo também se os dados mostrados são verídicos, se não são mirabolantes, é quando eu seleciono um texto eu normalmente eu já vi muita coisa sobre ele, sobre aquele conteúdo, e que esteja dentro daquilo que eles vivem, não adianta falar de uma coisa que eles nem sabem o que é...eu vejo muito isso, se está bem próximo deles, senão, não adianta...
39. N – Isso você já falou, mas de repente você tem outra experiência...Se você poderia contar uma experiência de leitura em sala de aula. Assim, você pode contar uma experiência que deu certo, e em contraponto uma experiência que não deu certo, ou que você considerou negativa...que não deu muito certo...
40. PQ – Que deu certo essa que eu contei...que foi uma experiência legal...e...deixa eu ver...na 5ª série eu trabalhei sobre previsão do tempo, trabalhei a leitura, a prática de leitura mesmo, mas também teve parte de imagem, trabalhei com as imagens da televisão, do jornal impresso, trabalhei a interpretação...e...eu usei com eles o texto da Ciência Hoje, bem infantilizado com desenhos...
41. N – É da Ciência Hoje das Crianças?
42. PQ – É...então...nossa foi muito legal...assim, assim a gente deu uma avaliação para eles, e perguntei, falava assim para eles, agora olhem para a janela e falem para mim...'Vai chover hoje?'...'Como você sabe se vai chover ou não vai chover?'...e eles conseguiram identificar sabe...foi uma coisa assim, bem legal, sabe...E que não deu certo...hmm...deixa eu ver, difícil...assim quando o tema não tem nada a ver com eles...entendeu? Que nem em Campinas, eu posso falar de extração do petróleo, da refinaria, porque tem aqui pertinho, eu posso falar...agora você pega um texto de história, por exemplo, que estiver falando da Rússia, sabe tá distante, por exemplo, se ela estiver falando do Iraque, Irã, Iraque, eles estão vendo na televisão...mais ou menos isso...
43. N – A última coisa...qual o problema, dificuldade, limites que você aponta quando você utiliza uma leitura em sala, ou propõem uma atividade que envolve leitura...ler, discutir...
44. PQ – É a falta de prática de leitura dos alunos, desde pequeninho, esse ano eu tive alunos que prestaram vestibular da UNICAMP. Depois do vestibular eu trouxe a prova e fui comentar na sala, eles não acreditavam no que eu estava respondendo na questão. Eles falavam 'era só isso'...era, 'vocês leram os textos? Os trechos dos textos e mais uma poesia'. E o que eles fizeram, eles foram fazer a prova, deixaram a redação para depois, acharam que aqueles textos eram só para redação e a prova toda estava em cima dos tais textos, entendeu? A falta de prática deles de leitura, eles não têm prática, não têm vontade de ler nada. Então o que aconteceu...eles foram mal porque não leram os textos, entendeu? Deixaram para ler o texto depois, e eles não associaram que aqueles textos tinham a ver. Na hora que comentei com eles, falei da relação que os textos tinham com a prova, nossa eles ficaram muito bravos, e eu associei à falta de leitura deles. E quando você propõe muita coisa pra eles lêem, eles têm muita resistência, eles não

querem. Um texto longo...se for muita coisa, eles não lêem não. Nossa terrível, por isso que eles chegam no terceiro ano sem saber escrever direito, então, onde tá a falha, tá lá na frente, daí essa falta de leitura, eles não lêem em casa, é muito difícil que eles lêem em casa, essa falta de prática mais essa estrutura que a gente tem de ensino, que vai passando, vai passando, você não pode reter o aluno, daí eles ficam, assim, levando...

Entrevista professor de geografia

Escola Ana Rira
Dia: 21/03/2007

1. N- Assim para começar...você pode falar um pouquinho da sua formação. Quanto tempo trabalha? Como foi parar assim na escola?
2. PG - Eu posso...voltar assim, eu vou começar, assim, da escola, antes de entrar na faculdade...ah...da disciplina da geografia...como surgiu assim...para mostrar algumas ironias assim, porque é uma disciplina que tá muito, assim, ligada na licenciatura, assim, eu escolhi e me formei sem querer dar aula, assim durante toda a minha formação eu dizia que não ia dar aula...é...acho que eu me identifiquei com a disciplina, porque era a única disciplina que tinha alguma coisa de diferente...que o professor trazia uma coisa nova...qualquer coisa que o professor trouxesse...um mapa assim...já era diferente...minhas aulas do ensino médio e fundamental eram muito lousa e giz, lousa e giz...muito "decoreba"...com algumas questões para decorar que algumas iam cair na prova...mesmo disciplinas como história. E, na geografia, com esse professor, sempre pareceu uma disciplina mais empolgante...ele trazia mapas, ele...brilhava os olhos quando falava dos conteúdos, das disciplinas...a princípio...assim, na classe o pessoal nunca gostou muito da disciplina de geografia, a gente até brincava...pô...você passou até em matemática e foi reprovar em geografia. Enfim...eu fui gostando mais da disciplina no ensino médio...daí no terceiro colegial tomei coragem e fui falar da disciplina com uma professora...sobre o que eu estava pensando em prestar...daí ela gostou de tudo...mas eu disse para ela que eu não queria dar aula que eu achava que não tinha vocação, que eu não gostava de falar em público, que não gostava de me expor, que eu gaguejava...que era meio inadmissível...inconcebível assim...que eu não imaginava...pura insegurança...e tive várias experiências traumáticas...aí no colegial tive experiências de apresentar em sala e não foram nada boas...fiquei nervoso...esquecia o que ia falar...estudava bastante, mas chegava na aula não conseguia...nada bom assim...aí eu falei isso para ela, e ela me aconselhou e falou que todos os colegas dela estão hoje dando aula...99% ela falou...ela falou que a geografia...a licenciatura não é o único caminho, a aula, a escola não é o único caminho, mas é o que a maioria acabava fazendo...mesmo ela me aconselhando para pensar em outro curso, ela me abriu, ela falou das outras possibilidades do curso...mesmo ela não conhecendo pessoas trabalhando na área...mas ela me falou de prefeitura, de empresas de prestar serviço, principalmente da área de consultoria, aí eu cheguei em casa falei com meu pai que eu tinha falado com ela...fui até a casa dela conversando, aí ele me apoiou assim...mas dentro de casa, na rua, na família em geral foi uma escolha, assim, que estranhavam assim...meus colegas de rua estranhavam também. É...enfim quando eu passei no vestibular, rolou uma identificação por isso, porque todo mundo passou por isso...tinha, tava fazendo o curso e escutavam basicamente as mesmas coisas no dia-a-dia. É bom...o curso...assim...me ajudou bastante a amadurecer as minhas inseguranças...a saber me expor, mesmo assim, eu não queria dar aula, tanto é que quando eu me formei...sendo, trabalhando em farmácia, balconista, sempre foi assim...muito contraditório...ao mesmo tempo que a faculdade me proporcionava outras possibilidades...eu ainda estava preso das 7 às 18 horas, trabalhar sábado e domingo quando é plantão. Assim, quando eu terminei a licenciatura e fui fazer bacharelado, daí tinha que fazer a monografia, daí eu decidi sair da farmácia mesmo para ficar desempregado, daí surgiu a oportunidade de emprego aqui...estágio aqui em Campinas, aqui na Embrapa [Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária]...o salário era bem baixo mas eu

vim...mesmo sem conhecer a cidade...não sabia como ia ser o estágio, mas eu vim...mas eu adorei o estágio. Era na área de geoprocessamento, que faltou na minha formação, que era a parte prática, colocar em prática tudo aquilo que você tava lendo...geoprocessamento era uma área em expansão que trabalha com a parte do meio ambiente que também era uma área em expansão...crescendo mais...
3. N- Que ano você veio para cá?
4. PG – Em 98...
5. N – Quase 10 anos...
6. PG – É...e...a perspectiva era voltar logo...a faculdade, ainda tinha esse vínculo...que era a monografia...já tinha terminado as disciplinas...só faltava a monografia...e além de fazer esse estágio, tive que fazer minha própria monografia aqui...aí já comecei a trabalhar com a Bacia do Anhumas, e usar geoprocessamento e tudo aquilo que eu tava aprendendo já tava usando na minha monografia...aí quando eu defendi a minha monografia em Prudente...o pessoal ficou assim...não que a minha monografia era assim...excelente...mas era diferente...o pessoal tava acostumada a trabalhar com geografia humana. É...e o que eu pretendia fazer na minha monografia precisava do geoprocessamento...do SIG [Sistema de Informação Geográfica]...de imagem de satélite...o pessoal da banca elogiou bastante...falou que era um trabalho de referência...daí fiquei todo empolgado...é...nesse meio tempo eu já tava dando aula...porque já tinha saído o resultado do concurso...e..
7. N - E...então você começou a dar aula concursado...então...
8. PG - Antes disso eu nunca tinha dado aula...eu me formei na licenciatura sem dar aula...nem estágio...o estágio era..sabe aquele estágio que você tem que dar dez aulas e dá duas...só observação...e o professor assina...
9. N – Sério...
10. PG – Assim...bem fraco mesmo, meramente burocrático...assistir a três ou quatro aulas...bem passivo...não tive nenhum tipo de contribuição...Apesar de eu ter tido disciplinas como didática, prática de ensino. Eu senti que isso pouco contribuiu...para mim em sala de aula...eu sempre com essa história de não querer dar aula...eu bloqueie, não queria saber...aí quando saiu o resultado do concurso...aí...eu tava na Embrapa...eu sabia que eu tinha mais um ano de vínculo com a UNESP [Universidade Estadual Paulista]...e enquanto meus amigos tavam escolhendo escolas mais próximas, porque Prudente [Município de Presidente Prudente] não tinha vaga...aqui em Campinas chovia aula...daí eu escolhi as aulas mais próximas da Embrapa..daí foi no Ana Rita...
11. N - Quando você entrou...
12. PG - Em 2000...daí eu fiquei meio período dando aula e o outro na Embrapa...na verdade eu já entrei no Ana Rita e já assumi aqui...foi bem marcante a primeira aula...eu lembro até hoje...porque era uma quinta série, eles já vieram de uma outra escola...já era traumático para eles...daí eu não sei se...sabe assim...se era eu ou eles..sabe...assim...eu tinha preparado bem direitinho as aulas...lembro até hoje o assunto era como se orientar. Nas primeiras eu tentava resgatar coisas que eles sabiam...eu falei que os pais deles falavam que eles precisavam se orientar...pegar um rumo...aí eu fui preparando uma aula, depois a outra...depois a outra...minuciosamente...era um dia depois do outro...coisa que eu nunca tinha feito...era minha segurança...quando eu ia para Embrapa eu não estava mais interessado nos projetos...não sei como não viram, eu ia lá e ficava procurando material...preparando aula...preparava a aula de manhã quando tava lá...apesar de ser meio "secão"...pela minha insegurança...o pessoal gostava de mim...aí fui me soltando...Nossa passou voando..
13. N - E os 7 anos no Ana Rita?

14. PG – É...a única escola que peguei para completar aula foi aqui perto no Monsenhor...só para completar horas...
15. N - Como você começou? Quantas horas?
16. PG - Com 20 horas...aí eu fui aumentando...de 30 horas mesmo...33 foi ano passado e esse...sempre foi 25 26...porque antes era estágio depois foi o mestrado...
17. N - Quando você fez?
18. PG – Defendi em 2005...entrei em 2002...então tem uma historinha também o meu mestrado...porque antes de entrar no mestrado eu fiz uma disciplina com o A. [professor da UNICAMP do Instituto de Geociências]...uma disciplina que o pessoal fala bastante do trabalho que faz...daí eu falei da minha monografia...daí o professor da disciplina falou que tinha um projeto que...que eles estavam pretendendo fazer com uma Bacia de Campinas..com o Anhumas ou o Piçarrão...você acredita que ele leu toda a minha monografia...diz que leu...gostou bastante e que queria...tinha uma idéia de um projeto de Políticas Públicas Fapesp [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo] e que ele ia trabalhar justamente com o Anhumas...e se eu não queria participar...e isso. Eu participei da primeira reunião...eu, ele, a R. [pesquisadora do Instituto Agronômico de Campinas], o R. [também pesquisador desta mesma instituição]...sabe aquele dos solos...e tinha a C. [professora da UNICAMP do Instituto de Geociências] também...quando eles começaram a falar do projeto foi, assim, uma realização...porque o que mais me preocupava quando eu comecei a fazer o meu trabalho era que...um trabalho que não ia ficar na estante da biblioteca...eu queria era colaborar sabe...assim...já no trabalho comecei a ter contato com a Moscou [Favela Moscou]...assim, quando eu comecei a dar aula era para trabalhar essa realidade com os alunos, sabe. Teve uma vez que ....no primeiro ano isso...isso foi meio que um divisor de águas...começou a chover e deu para ver o rio subir...e inundando...ele não inundou do lá de cá ...só no de lá...daí inundou mesmo...ali onde tem os "predinhos"...daí foi tudo para janela...daí eu tentando falar...aproveitar a situação e explicar porque ta acontecendo aquilo...daí um aluno virou e falou...é hoje eu sei que eu vou chegar em casa e não vou ter onde dormir...daí aquilo para mim foi...foi..porque eu tinha essa idéia de que a minha aula era contextualizada com a realidade local...mas depois daquela frase...eu vi que não conhecia nada da realidade deles...e tudo aquilo que eu tava falando não tinha...mesmo a Favela Moscou eu nunca tinha entrado lá. Dentro dessa idéia eu comecei a escrever um projeto pedagógico da escola...tentando resgatar a realidade local e trazer para sala aquilo que acontece..aí eu escrevi o projeto...daí meio que a gente ensaiou esse projeto um ano...e com esse mesmo projeto eu tentei mestrado na Geociências Aplicada ao Ensino [antiga linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Geociências que originou o atual Programa de Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra]...daí eu desanimei e quase não dei continuidade com o projeto aqui..assim, eu continuei...aí, eu no outro semestre eu prestei com uma outra idéia, com o que o professor daquela disciplina sugeriu...tinha a ver com a Bacia mas sem a parte da educação...daí eu passei...mas sempre foi um dilema eu não sabia até que ponto meu projeto ajuda para escola...
19. N - Mas agora com o projeto...
20. PG – É agora...eu tinha uma série de propostas que tavam tomando tempo que não tinha a ver...e me deixava levar pelas demandas do projeto Anhumas...me envolvi com o projeto de Políticas Públicas, com a comunidade...reuniões com a comunidade mesmo...caminhadas na favela...fizemos um trabalho simbólico de limpeza do rio...e tive que me afastar para dar um gás no meu mestrado...aí quando eu defendi a R. [pesquisadora do Instituto Agronômico de Campinas] falou do projeto, que tinha falado com o Maurício [Compiani, professor da UNICAMP e coordenador do projeto Fapesp-Ensino Público que esta escola participa] que eu nem conhecia ainda, mas que tinha a idéia de aproveitar... um projeto envolvendo a escola...

21. N - Agora vou ter que puxar um pouquinho para o meu lado...e pensar um pouquinho a relação da leitura na tua formação...o que você costumava ler e se a leitura foi importante para a tua formação?
22. PG – Eu nunca tive o hábito da leitura...assim...evidente...não costumava ler...um pouco isso é meu...é da família...não lembro, assim, do meu pai lendo...a minha mãe fez até a 4ª série, meu pai até a 8ª...chegava em casa...meu pai chegava em casa à noite, meu pai tinha preocupação da tarefa de casa assim...sempre tive dificuldade...eu era aluno de C [nota] assim...mas a presença dele...não era só de sentido de mostrar como faz...mas de apoio mesmo...mas a leitura não lembro deles incentivarem...qual o contato que eu tive no Ensino Fundamental...a série Vagalume...li vários...virou até um vício...li um já pensando em outro...não lembro da professora de português cobrando leitura...um livro ou outro quando ia ter prova...mesmo assim não lembro de ler o livro inteiro...no Ensino Médio também li muito pouco. Já na faculdade foi assim...por livre espontânea pressão...daí tinha que me desdobrar assim...assim, abstrato, de difícil compreensão...coisas que não tinha contato...dialética, positivismo, capitalismo...globalização...essas coisas fui amadurecendo na faculdade...eu procurava dar um tempo para eles...na faculdade era onde eu tinha que ler mesmo e onde eu menos tinha tempo...assim...eu nunca trabalhei...quando comecei eu tava no terceiro ano...meu pai nunca quis...ele dava importância para os estudos...na faculdade eu já tava trabalhando...ia para faculdade...plantão...tive que achar tempo para ler...estudava muito à noite...de sexta para sábado...de sábado para domingo...assim eu tive o maior prazer com a leitura assim...sempre que eu conseguia relacionar...com coisas que eu via...com questionamentos que eu tinha...
23. N - E depois que você passou no concurso, na sua prática?
24. PG – Sabe, a preparação das aulas eram em cima de leitura. Comecei com livro didático e depois paradidáticos...passei nas editoras, fiquei sabendo que eles davam livros...daí eu todo inocente peguei o ônibus para o centro da cidade pensando que eram eles que davam os livros...e eles davam risada...depois eles me explicaram que não eram as livrarias e sim as editoras...comecei a ir bastante na biblioteca da UNICAMP...que eu tava também fazendo a dissertação, mas muita coisa não sei se foi a faculdade...acho que foi minha vontade de ir atrás...
25. N - E hoje como tu tá?
26. PG - Tô mais tranqüilo...
27. N - Usa mais livro...como você usa textos, a leitura?
28. PG - Eu busco para mim...e algumas coisas eu passo para eles...eu gosto bastante de geopolítica...
29. N – Mas, assim, que tipo de textos você usa?
30. PG - Paradidáticos...busco bastante coisa na internet...na biblioteca eu parei um pouco...eu ia mais na época do mestrado...eu ia umas duas ou três vezes por semana..eu agora vou com menos freqüência...eu vou quando os alunos têm dúvida e perguntam coisas...quando perguntam sobre Cuba...geopolítica...coisas que eu gosto...
31. N - Quando você vai usar um texto...assim, normalmente, como a leitura entra na sala?
32. PG – Como é a atividade?
33. N – É?
34. PG – Normalmente, não é na primeira aula...normalmente eu pergunto o que eles sabem sobre o assunto...às vezes usa texto...tem vezes que esgota o assunto sem usar texto...ou o assunto que não tenha tanto interesse para mim...mas que eles tenham se interessado tanto. Quando é interesse para mim e não tanto interesse para eles...eu faço eles se interessarem, eu motivo...eu tento...aquilo que eles se interessaram, mais eu levo texto...eu sinto que eles gostam...
35. N - O que você traz mais também?

36. PG - Jornal eu procuro trazer...jornal é pouco diferente...coisas que estão acontecendo...coisas atuais...
37. N - E o livro didático você não usa?
38. PG – Não uso...eu usava mais com o ensino fundamental...o livro didático...eu trabalho o seguinte...eu tenho alguns...eu forneço para eles como fonte de pesquisa...eu peço para eles prepararem algo...usarem fontes diferentes...a gente discute...peço para falarem o que foi discutido e foi lido...hoje eu uso pouco...eu procuro pegar texto de livro didático...os textos complementares...eu pego e tiro xérox...eu já peguei e dei sem falar que era de outras séries de livro didático...eu dei semana passada um texto da oitava série um texto do Capra para o segundo ano...a internet eu uso bastante...eu procurava fontes conhecidas...falo bastante...eu fiquei o ano inteiro...sobre fontes...eles me entregavam...imprimiam e entregavam...isso eu falo com eles...é...eu tenho aula todos os dias...a fonte mais prática é a internet...eu preparo uma aula da meia-noite a uma...eu consigo imprimir...e preparar...dou para grupos...duplas...para leitura trabalho...
39. N - Quando tu propõe uma leitura...quais os objetivos que você procura alcançar?
40. PG – Uma preocupação que eu tenho é que ...com a leitura na minha aula...para que não fique muito na aula expositiva...de completar...de assimilar...para mudar um pouco daquilo que eu tô falando...tem aula que quando fica muito na minha explicação...eles têm dificuldade de acrescentar...de surgir coisa nova...uma das preocupações são essas...para não ficar muito fechada...então quando dou esses textos é para que eles possam ler coisas que a princípio eu não falaria...não explicaria...então...não me ative aquilo...não lembrei...às vezes eu dou texto para eles que eu dei uma leitura dinâmica...é para que o aluno leia e ajude na explicação e na escrita...acabo não direcionando muito...deixo aberto...
41. N - Você acha que a leitura na tua disciplina tem diferença na disciplina de português?
42. PG - Acho...
43. N- O que? Ahm?
44. PG – Acho...tento falar da minha e depois um pouco da de português...talvez a leitura em português seja mais prazerosa...talvez eles tenham essa idéia, porque....o professor de geografia tá sempre querendo saber o que texto tá falando...as entrelinhas do texto...a relação do texto com outras coisas...a leitura em geografia para os alunos...não só ler...mas precisam pensar...a disciplina de português também precisa disso...só que eles têm outra imagem...que é mais prazerosa...
45. N - Mas isso é imagem deles ou é o que você acha que acontece?
46. PG - Preciso perguntar para a professora de português...eu falo isso porque na minha disciplina eles reclamam...
47. N - Mas eles comparam com a de português?
48. PG – Não, não...eu falo isso...mas eles falam que eu quero que eles pensem demais...eles acham que eu quero demais...eu trabalho o texto com fichamento...já pedi para fazerem resenha...explicar as idéias principais do texto...palavra chave...e acho que isso incomoda às vezes...eles querem que a gente deixe eles quietos...
49. N – Então você vê nisso uma dificuldade de trabalhar com texto?
50. PG – Para mim é...porque assim...não sei como a professora de português trabalha...mas assim...a atividade não se encerra na leitura somente...porque eles vão ter que fazer trabalho...escrever aquilo que eles leram...e isso incomoda os alunos...às vezes...
51. N - Acho que...dos cursos...as leituras estão bem presentes em todas as disciplinas...o que você achou? Se você acha que influenciou a sua prática? Me conta um pouquinho...

52. PG – É...prática de leituras e EMR...eu gostei mais do práticas...e em geral eu gostei dos dois...o uso da internet para incentivar...eu fiquei de cara...como eu era assíduo...como eu tinha vontade de fazer as atividades...
53. N - Assim você acha que esses trabalhos interferiram na sua prática?
54. PG – Nas aulas, particularmente, procurei mais leituras...um pouco era comodidade...deixava de lado...e logo que começou o curso trouxe mais...percebi que os alunos amadurecem muito mais...tem mais argumento...o argumento que o aluno vai escrever não vem do professor...o professor é o último recurso...o argumento o aluno que tem que construir...hoje eu procuro dar aula dentro de um contexto...um contexto construído dentro de uma discussão...de coisas que o aluno traga...que ele leu que eu li...nem que seja uma leitura de 10 minutos num livro didático antes da aula...já faz diferença...já vai dar outras questões...outros questionamentos....
55. N - Você já tinha participado de outros cursos na rede?
56. PG - Eu não acreditava no curso dado pela rede...eu achava que ficar conectando assim...o fato de ser bom para mim...de estar usando na sala...
57. N - Então você não tinha participado de nenhum curso antes...que abordassem leitura...
58. PG- Eu participei de um...que era um pouco diferente...'Aprenda Brasil'..era um portal...que tinha multiplicadores...para aproveitar em sala de aula...não desenvolvia tanto a leitura...era mais o conteúdo do portal...
59. N - Você acha que a tua disciplina e as outras estariam interferindo na prática de leitura?
60. PG - Acho que todas...acho que faltou um pouco disso na minha formação...ficava a leitura só para português...acho que era só literatura...tais livros caem no vestibular...uma única vez que a professora de geografia do segundo grau mostrou um livro paradidático sobre a guerra da Bósnia e que quem tivesse interesse era para ler...eu lembro que comprei e li, mas não tinha leitura presente nas outras disciplinas...
61. N - A última...você lembra de uma experiência que você achou que foi legal ou alguma que foi ruim...
62. PG - Eu lembro de uma que foi ruim...foi no primeiro ano...eu lembro que eu tava trabalhando sobre urbanização...fui na editora tirei xérox de quase metade de um livro...distribuí as cópias...para os alunos...aquela experiência não foi boa...não sei porque era sétima série...eu dava na época aula para quinta, sexta e sétima série, e como era a mais velha eu achava que tinha que trabalhar os assuntos mais difíceis de assimilação, de discussão. Queria politizar o aluno, vejo que hoje não, que não era muito diferente da sexta série. Vejo que hoje eu discutia, urbanização, globalização, capitalismo, e que eles não agüentavam mais ouvir falar de capitalismo e que a professora de história também tava falando disso...e eu vim com um texto maçante...
63. N - E uma legal...
64. PG - Deixa eu ver...uma experiência legal..as melhores são os de textos de um ou duas páginas que começam a discutir na mesma aula sem se estender para a outra aula...Ah.....lembrei de uma aula legal...era no terceiro colegial no segundo ano que tava dando aula...o tema era mercado de trabalho e globalização e pedi para que eles fossem relacionando ao máximo com o que eles sabiam, com o dia-a-dia deles...etc...na aula seguinte ia discutir o texto...e a gente fez um mesa redonda...foi a aula que eu menos falei e mais gostei...e me fez lembrar das aulas da faculdade...que a gente sentava em roda e discutia textos e o professor quase nem falava...me realizei como professor...foi uma aula nesse sentido...já tentei várias vezes...mas os alunos não lêem...é só dois...três falando...

Entrevista professora português

Escola Ana Rita
Dia: 29/03/07

1. N - Para gente começar assim, que tal você falar da sua formação...de como você escolheu o seu curso...Me contar um pouquinho como você chegou a ser professora, se chegou a trabalhar com outras coisas...
2. PP – Não, nunca...sempre gostei dessa parte de professorado. Fiz magistério de primeira a quarta série...de "prezinho", de primeira à quarta...tenho formação de normalista...depois foi uma escolha natural fazer letras. Na realidade, eu queria fazer letras enfocando em inglês também, mas meu inglês não era muito bom, fiquei só em português...depois eu fiz um curso a parte de inglês, mas não pedi aperfeiçoamento na faculdade, nada. Então a minha formação é letras mas em português. Me formei em 91, nesse ano completei 16 anos de magistério.
3. N – Bastante...
4. PP – Bastante...daí uma vida...a vida dos meus alunos...Eles falam: 'Nossa professora, a professora se formou e eu não era nem nascido'.
5. N – Você se formou na PUCC [Pontificia Universidade Católica de Campinas], né?
6. PP – Na PUCC...
7. N – Você deu aula em bastantes colégios? Você podia falar um pouquinho...
8. PP – Eu comecei a dar aula...no Adalberto Nascimento...por isso eu tenho esse vínculo com o pessoal, a gente brinca muito...trabalhei lá quatro anos, depois fui para o Gustavo Marcondes, fiquei mais três anos, mas eu não era efetiva, né? Eu me efetivei ano passado, quer dizer, ano retrasado...aí voltei para o Adalberto, fui para o Benedito, fui para o Stefan, para onde mais...fui dar aula no Orozimbo Maia, no Sebastião Ramos...anos depois voltei para o Adalberto Nascimento, fui para o Adalberto Prado e Silva, depois voltei para o Adalberto Nascimento...para o Gustavo Marcondes...Então, como eu moro muito próximo, sempre que eu tinha oportunidade de pegar aula lá, próximo de casa. Eu me efetivei em 2004...no finalzinho de 2004 me chamaram, em 2005 fui efetivada mesmo...só que eu me efetivei em Piracaia, uma "cidadezinha" aqui perto de Atibaia, com 20 mil...de 15 mil a 20 mil pessoas...habitantes, né? É uma cidade muito "pequenininha", mas é uma cidade turística...Fui para lá, levei toda a minha papelada, ingressei...a escola é um "amor", mas eu não fiquei lá um dia...eu vim para cá pela 22, que é uma resolução que dá direito da gente ficar próximo de casa...Aí fui trabalhar no Vilela, sabe ali o centro da cidade, perto do teatro Castro Mendes...do lado do Castro Mendes tem uma escola, é ali...fiquei um ano lá...saiu remoção, daí eu vim para cá...tô aqui desde o ano passado, então efetivamente estou aqui na escola faz um ano...
9. N – Parece que você está há mais tempo, porque você já está com um envolvimento bem legal...
10. PP – É que antes de eu...quando eles souberam que eu viria para cá, já me ligaram...é que eu já fazia curso na UNICAMP...o Teia do Saber, do Teia, né? Aí eu fazia o curso, e tinha a professora de português, que tava na minha sala...aí a gente conversando tudo, aí geralmente o pessoal se apresenta e tudo...que escola que você é...e ela falou que vinha para cá e tal, falei que tava tentando...aí nisso saiu que eu vinha para cá...daí falei com ela e ela já falou para o pessoal que já conheceu a professora que vinha para cá no ano que vem e tal...já me colocaram no projeto, então, eu tive uma empatia muito boa aqui na escola. Entrei não me senti "peixe fora

d'água" em momento algum...cheguei já conhecia a vice-diretora, trabalhei com ela no Marcondes...então, quer dizer...eu tive uma recepção muito boa...
11. N – Então já que você falou da tua formação...eu quero conversar um pouquinho sobre leitura...assim...você podia contar um pouquinho da leitura na tua formação...
12. PP – Eu tive muita dificuldade com português, não com a língua, eu sempre gostei muito de ler, eu comecei, eu estudei no São José...que é uma escola particular até o segundo "aninho", depois eu fui para o Gustavo Marcondes, onde eu me formei na oitava série...Eu lia muito, minha mãe foi professora de primário, então...ela incentivava muito, eu lia muito...Na minha época tinha um catálogo, acho que era da Editora Ediouro...esse catálogo, vinha para casa, escolhia os livros, a professora ou a escola mandava de volta depois de uma ou duas semanas chegavam os livros e depois de dois meses fazia o mesmo processo, e a minha mãe deixava a gente livre para escolher os livros, é que era os pais que podiam escolher, mas a minha mãe deixava para a gente escolher o livro...e eu adorava ler as resenhas que vinham...olhava, via, marcava o que queria, às vezes eu marcava uns dez, minha mãe dizia "não", eram quatro para mim quatro para o meu irmão...uma coisa assim, meu irmão já não era muito de leitura, ele deixava eu escolher todos, minha mãe falava 'não, tem que escolher só tanto, né?', aí eu marcava lá, e lia, às vezes tinha nove, dez, qual que vai tirar, né? Eu tive esse contato com leitura desde pequena...então eu me lembro desde pequeninha lendo...minha avó quando eu comecei a ler, minha avó fazia eu ler jornal para ela, as manchetes...quando interessava uma manchete para ela, ela pedia para ler a notícia...aí nisso ela incentivou também...então eu gostava muito...quando eu fui para a escola, no Gustavo Marcondes, eu tive um problema com a professora, porque ela achava que eu era repetente...por causa do meu tamanho...então ela me isolava, ela não dava muita atenção, e eu era só "grandalhona", porque eu era uma "bobona", dentro daquela sala...eu caí numa sala que tinha meninas três anos mais velhas que eu...que tinham reprovado, e ela achava que eu era também...é...repetente...chamou a minha mãe para falar que eu tinha problema mental...minha mãe falou que eu tava na idade certa, que eu tava certa...a professora falou que as outras já tinham namoradinho e eu nada...e ela falou que 'é claro, ela não tá na idade ainda, né? Ela não tem essa vontade ainda'... Quer dizer que a professora não teve a curiosidade de ir atrás...e ela, sempre que eu tinha dúvida, me deixava de lado, e eu tinha que resolver minhas coisas, meus problemas, com...ou com colegas, ou com minha mãe...a minha estudava muito comigo, então ela estava sempre próxima da gente na parte de escola... e tinha o meu irmão que estudava na outra série também...que me ajudava...eu sempre tive essa...esse, esse apoio...e eu fui gostar mesmo de, não que eu não gostasse, eu não entendia, né? A parte da gramática...por isso que eu tento hoje...fazer o possível com os meus alunos, tentar...explicar, para que eles...porque eu não entendia...porque ela só falava que 'não é assim, porque não é assim', 'como não é assim professora?'...tanto que eu ia melhor em matemática...tanto que matemática era A, A, A...português era C, C, C [nota]...que era a média...e quando eu passei para o magistério, eu tive um outro professor, já comecei a me interessar um pouco mais...pela história da gramática em si...fui para a faculdade, eu optei porque eu queria mesmo...quando eu entrei na faculdade, eu tive um outro professor chamado O. L., que é a minha paixão até hoje, e esse professor me fez ficar encantada pela gramática...que ele fazia assim, ele dava um texto e a gente tinha que pesquisar dentro do texto porque aquilo era isso, porque que não era, e tinha que explicar...e era isso que eu queria que a minha professora tivesse feito comigo, e ele fez só quando, na faculdade...né? Mas tenho paixão até hoje por ele, ele me fez ver esse lado investigativo, tanto que tive professores também que eu não gostava dentro da faculdade porque ela pedia para a gente pegar três, quatro gramáticas, olhar e fazer a sua gramática, mas nunca explicava nada...né? Então, eu acho que não é por aí...claro que o professor tem que ter esse lado, ele tem que pesquisar sim, mas ele tem que

ter um suporte...só pesquisar e não saber que ele tá indo para o caminho certo, não sei, mas daí você fica perdido...e eu me encantei, né? Então, dentro de tudo isso...da minha formação de primeiro "aninho", de leitora de primário até a faculdade, a leitura foi constante...e eu não deixei de ler, porque eu não gostava, não entendia a língua portuguesa direito...ao contrário, eu lia assim...qualquer livro que ela mandasse ler eu tava lendo...então tinha isso daí, eu gostava de ler...minha mãe falava, assim, 'a minha filha entra na história', assim, eu tava de casaco porque na história tava frio...era assim mesmo...
13. N – Então...vou mais ou menos seguir como eu fiz com a professora de química e com o professor de geografia, claro que cada entrevista é diferente uma da outra, cada um tem sua história, o seu jeito de olhar para as coisas, mas alguns pontos são importantes tentar levantar...então...ano passado acompanhei vocês, e vocês participaram de alguns cursos...Práticas de leitura...até mesmo no Ensino Médio em Rede...a leitura esteve presente, né? Fala um pouquinho desses cursos desenvolvidos nesse último ano...qual a tua opinião...de que forma, assim, o que você destacaria desses cursos, se foram importantes, se é importante, interessante para a tua prática...como professora, para a sua formação...conta um pouquinho...
14. PP – Deles em geral...
15. N – Pode ser deles em geral...ou alguns pontos que você acha mais importante de um...ou de outro...
16. PP – Olha...todos eles, eu na realidade adoro me enfiar nesses cursos, até a coordenadora, fala 'mas faz curso, hein?'...ah...mas eu acredito que eles sejam interessantíssimos para nós, porque eles nos dão uma visão diferente...cada um deles, quando você fala 'eu fiz tal coisa', 'ah esse curso tá bom, dá para fazer desse jeito', e você vai fazendo, de repente aquela atividade não deu certo com aquela turma, mas com aquela outra deu muito bem...'mas ah fazer outro curso, ah outro curso'...'a gente vai fazer outro curso e não vai ver nada de novo', mas você sempre tem uma coisa diferente ali, para acrescentar no seu trabalho, a modificar no seu trabalho, que você achava que tava já assim, é isso que tenho que fazer até o final da minha vida...de repente você se toca 'não é isso né'...'e essa parte aqui pode ser modificada'...e eu acredito...eu vou para os cursos justamente com esse olhar, 'o que eu posso modificar na minha prática', porque eu sei que muitas vezes a minha aula é uma aula chata, porque às vezes quando eu dou literatura eles não gostam, como trazer esse lado literário para eles de maneira mais gostosa, como modificar esse aspecto, né? Como eu falei, alguns vêm aqui espontaneamente 'professora, hoje eu posso ir lá' [biblioteca] e hoje nem é dia, vou dizer não, não, né? Amanhã de repente não tá com vontade, esquece...daí digo 'pode', daí vou lá, já abro...Eu sei que tem essa parte maçante da literatura que eles não gostam, daí tudo que eu vou procurar, verificar, é o que que eu posso fazer, o que eu posso modificar, como eu posso modificar, e esse trabalho que a gente fez ano passado, de integração aí de uma área com a outra, foi muito interessante, porque a gente já comentou com vocês, nós e não só eu...eu e a professora de biologia e a professora de química, sentimos que eles estavam se sentindo mais à vontade para fazer, 'pô, é legal, elas discutiram sobre nós'...'deu importância para o nosso trabalho'...então isso foi muito interessante...é interessante mesmo essa conversa...
17. N - Até a questão de provas, às vezes colocam três provas no mesmo dia...
18. PP – Eu sempre pergunto se eles têm, não vejo problema algum em mudar data, não que eu não tenha comprometimento, mas isso não muda...eu mandei fazer um trabalho um dia desses, quase todos entregaram na data, dois ou três que não, 'não vou receber?'. Lógico que vou, vou descontar alguma coisa...eu vejo a escola como um começo de vida lá fora...um dia desses eu fiz um trabalho em grupo, e depois eles vieram agradecer...porque eu fiz uma divisão que é o seguinte...eles normalmente fazem os grupinhos entre eles...eles se escolhem...eu disse não, esse

trabalho é um trabalho do bimestre e vocês estão no terceiro ano, eu vou dividir a classe...eu nem vi quem era quem...eu fui fazendo assim...grupo de seis, então 1, 2, 3, 4, 5, 6....1, 2, 3, 4, 5, 6...e separei a sala desse jeito, uns vieram e falaram que tá certo...outros reclamaram...tem uma menina que faz ETECAP [Escola Técnica Estadual Conselheiro Antonio Prado] acho, ela falou que os professores lá fazem assim, eles que escolhem os grupos...não é o aluno, eu to fazendo isso porque lá para frente vocês vão trabalhar...e ninguém vai trabalhar só com as pessoas que querem, você vai trabalhar com quem a empresa manda, eu já tô querendo mostrar para vocês como é esse relacionamento...vocês não vão ficar sempre naquela panelinha...às vezes a empresa manda trabalhar com este ou com este...a empresa que manda não é você...um trabalho por bimestre eu vou fazer assim com eles...porque a escola tem que ensinar isso também, não que a gente vai ser carrasco porque eu não gosta deles, não é isso...eu gosto muito...mas a vida vai mostrar situações assim...eles vão ter que saber reagir perante esse grupo...'ah eu não vou trabalhar com ele, porque eu não gosto dele'. E numa empresa? É uma maneira deles se relacionarem bem ou mal, mas eles vão conhecer a outra pessoa...vão ter o momento de discussão com a outra pessoa, será que ela é tudo isso mesmo...toda essa inteligência ou toda essa "não" inteligência que todo mundo fala...claro que eu tento fazer...voltando agora para o nosso assunto principal...que eram os cursos...então eles sempre me acrescentam muito...e eu estou sempre tentando modificar...

19. N – Você percebe, então, que teve essa mudança assim...essa mudança ao longo da tua participação nesses cursos...

20. PP – Assim...para mim sim...eu sinto que a cada curso que eu faço eu tenho uma modificação, pode não ser aquela modificação "uau", mas eu sinto em mim, na minha prática de ensino, é assim...alguma pontinha a gente nota de diferente...

21. N – Às vezes nem vê na hora...

22. PP – É às vezes faz uma análise...depois...naquele momento você ainda não percebeu, mas de repente lá no final do ano...quando você faz uma reflexão, ou no final do bimestre quando você tem um "feedback", você pensa como você fez, como você poderia ter agido...você percebe que você já modificou alguma coisa...

23. N – Como, assim, você sente a leitura sendo trabalhada nestes cursos? Focando a leitura não só na disciplina de português, mas nas outras também...

24. PP – Eu acho ótimo...porque a língua portuguesa não é só da matéria de português...até em inglês fazendo a tradução você vai precisar da língua portuguesa...tudo você usa, matemática, educação artística, tudo você usa...eu acho que isso daí é essencial...e o que acontece é que as crianças, os alunos acreditam que português é uma matéria, que matemática é outra...que história e geografia é outra...e que geografia e história não têm nada a ver com português...mas se você pegar a essência, o que que a história e geografia estudam...textos...e é o que vêem...em português...e ao mesmo tempo que eles acham que são coisas diferentes...eles percebem que isso é importante...No ano de 2000 e ...3, 2002...quando eu trabalhei no Adalberto Prado e Silva...eu dava aula de reforço com as crianças e eu trabalhava com textos de matemática, de geografia, de ciências...eu não levava livro de português para eles fazerem reforço de português...porque eu acreditava...quer dizer acredito ainda que ainda hoje que a língua portuguesa está em todos os cursos, livros que eles têm...e que eles têm que fazer interpretações dessas idéias aí, que muitas vezes são mais complexas que um texto de língua portuguesa, né? Porque, por exemplo, história e geografia tem algo a mais, algo intrínseco ali no texto que eles não percebem...e eles só sabem fazer a interpretação, de quem foi, como foi e o que foi...só o que tá no texto...as entrelinhas não entendem...e eu levava para eles fazerem essa interpretação. O que mais dentro desse texto você encontra? Você vê que eles não têm conhecimento de outras coisas para fazer essa leitura, né? Às

vezes conhecimento anterior, o tal do conhecimento prévio que eles não trazem, muitas vezes eram textos que falavam da história do Brasil, e você percebia que eles não tinham esse conteúdo de história, tá podem pensar que a história do Brasil já acabou, já foi. Não! Você tá vivendo hoje assim, porque já aconteceu muita coisa, o que aconteceu...claro que tem que olhar com um olhar crítico, não pode ficar aceitando tudo, mas você tem que ter essa visão do que aconteceu no Brasil, na Europa, na América, no mundo em geral...e tudo o mais, são fatos assim que podemos pensar que não tem nada a ver com a gente, mas é a história que a gente traz...
25. N - Você lembra de algum curso semelhante a estes assim na escola, da leitura sendo o foco, ou cursos que a leitura englobava outras áreas não só português...
26. PP – Nessa escola?
27. N – Não, na tua prática...
28. PP – Um que me marcou muito, foi um que eu fiz com as meninas do magistério...lá no CEPAM [Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal] o texto era de um livro da Valéria Poleza que se chama "Depois daquela viagem"...ela conta a história dela...que ela contraiu o HIV [víru da Imunodeficiência Humana], e é muito interessante a história...eu li o livro...eu fiz o trabalho com elas, um trabalho que elas fizeram...apresentaram, elas fizeram tipo um portifólio, uma pasta, elas colocaram ali...elas foram fazer pesquisa em um postinho de sáude, envolvendo a área de saúde, envolvendo a biologia, e como elas iriam para o magistério, dar aula para as crianças...é interessante que elas tivessem alguns conhecimentos, então, envolveu a área de biologia, de português, educação artística...cada grupo fez um painel, como se fosse uma mensagem de posto, como se fosse de anúncio, esses que tem em postinho, que fala de camisinha...cada grupo fez...
29. N – Você trabalhou na escola esse projeto? Foi um projeto que veio da Secretaria?
30. PP – Não...não...era um projeto das próprias professoras...era eu, a professora de biologia, de educação artística, a professora de geografia, ela fez um levantamento com eles das regiões onde eram mais atingidas pelo HIV ou não na época...por conta de contágio...foi interessantíssimo...eu não lembro exatamente, mas no final eles fizeram uma pasta...cada grupo fez uma pasta de folhas assim, não...eram pastas de você ficar uma tarde inteira vendo só uma pasta...muito material, cada grupo coletou muito material...entrevista com portadores de HIV, vídeos...os livros que abordavam esse assunto, além do livro "Depois daquela viagem" tinha outro, "Meu caro H", eu não lembro o nome do autor agora, também da Ática [editora]. O autor...ele também era um moço, a história é semelhante, ele também pegou o vírus HIV, meu caro H, HIV. Também alguns leram os dois, esse e da Poleza, que era o obrigatório, ele assim, tinha...assim...chama muito atenção, não tem como...e esse outro não era tão marcante, mas era tão bom quanto...então alguns leram os dois...incrementou mais o trabalho, foi um trabalho muito gostoso...valeu a pena...era uma sala. Nós tivemos problemas com a nossa entrada...porque foi o primeiro ano que não, que o CEPAM deixou de ser projeto, aí nós vínhamos com aquele estigma que quem vem dar aula para vocês é qualquer professor...não é professor escolhido, que qualquer um vai dar aula para vocês...nós entramos com alunos virando a cara, virando a cara para gente...mas no final esse trabalho fez um integração muito legal...
31. N – Você não lembra de outros trabalhos, cursos...
32. PP – Esse foi o que mais me marcou porque me marcou bastante...foi muito interessante, mesmo porque elas tiveram apresentações...então, foi bem marcante...mas na área de português sempre tem alguma coisa...de redação, leitura, leitura de textos jornalísticos para passar para narrativa, não são cursos que envolveram outras áreas, ou tantas áreas...ano passado a gente teve aqui...com biologia, química e português...que eu me envolvi...mas, assim, antes, em outras escolas, assim...eu não lembro...mas, assim, independente de curso a gente faz algumas atividades

em conjunto...português e geografia...e é isso daí que a escola forma...e se depender só de cursos, vai continuar ainda mais fragmentado, só vou fazer por causa do curso...independente disso eu faço...é isso que faz crescer a escola...e é a discussão que a gente tem com professores de outras áreas é que é muito interessante...porque você tem...a gente tem essa vantagem, e claro que esses cursos ajudam, a gente tá ali, uma discussão é uma vantagem...eu estou ali trocando idéias...quando a gente troca idéia...acende uma "luzinha" em algum lugar...
33. N – Como a maioria dos professores não são da área de português...como português a leitura já está presente...vou tentar fazer perguntas diferentes...assim...de que forma a leitura está presente na suas aulas, quais são os textos assim que você utiliza, quais são? Só para entender um pouquinho como que se dá a sua prática...
34. PP – Na escola, nós temos o livro didático...eles utilizam bastante a leitura de fragmentos presentes nos livros didáticos...para fazer algumas atividades...para pontuar...e tem leitura de livros mesmo que eu peço para eles fazerem a leitura uma vez por bimestre...os ditos para vestibular mesmo...infelizmente, a gente tem um tempo curto para que eles façam essa leitura, eu não posso pedir para eles outras leituras, para um segundo, terceiro colegial, a gente não pode fugir muito do que é para o vestibular, porque eles já estão fazendo duas atividades praticamente integradas...que é a leitura para a matéria de português e a leitura para o vestibular que ele vai utilizar daqui um ano, dois...então já vêem mais objetivo nesta leitura...eles acabam fazendo esta leitura, eu poderia pedir para eles lerem outro livro qualquer, mas aí você sente que tem uma resistência, 'vai cair no vestibular?', a pergunta é: 'vai cair no vestibular?', 'sim ou não, por quê?' E eu tento trabalhar...você vê que tem essa coleção, nem coleção é...é esse bloco de livros com o mesmo título...isso dá para trabalhar com uma sala...é gostoso, porque você pode trabalhar com eles a leitura...mas muitos não fazem a leitura...muitos até podem ter feito a leitura, mas alguns voltam sem ter lido a primeira página...isso aí atrapalha o andamento, porque você poderia estar tendo discussões boas...e no final você fala com meia dúzia que leu, discuti com esses, quando os alunos trazem essa leitura, você tem um retorno muito legal...você pode discutir coisas bem lá do fundo do livro, e já quando você não tem essa leitura você faz...você tem que ficar falando, contando o livro, e isso não é interessante para eles...eu acho que a leitura tem que ser pessoal...cada um vê de uma maneira...às vezes eu trago uma poesia, um texto qualquer aí, qualquer, eu falo assim, independente de ser poesia...romance...um texto, e peço para eles fazerem a leitura...na interpretação de cada um é diferente, cada um interpreta a seu modo, tem que lembrar que cada um tem a sua vivência...seu modo de vida e isso interfere demais na sua interpretação...
35. N – Você traz às vezes textos de outras áreas...você falou que na monitoria você fazia isso, e na aula você traz?
36. PP – Ano passado, quando nós fizemos aquela, aquele texto de opinião, não tem como você não trabalhar outros textos...porque para você ter opinião de algo, você tem que ter um paralelo aí...trazer um texto mais jornalístico, mais científico, um texto mais voltado para geografia ou para biologia...você tem que ter essa integração entre os textos, para que ele possa ter conhecimento...posso até tirar o conhecimento que ele já tenha ali, mas com certeza não serão tão fortes para ele poder escrever alguma coisa depois. 'Que é o que a gente faz?'. Esse, no caso do texto de opinião, como eu vou dar opinião de alguma coisa se eu não li nada...eu tenho que ter a idéia. Nesse ano de 2006, nós trabalhamos com os textos voltados para química e biologia, e tinha o lado da história também, porque quando que foi descoberto a vitamina, porque que foi, o que se fazia, o que foi explorado...a questão do escorbuto, a falta de vitamina...tudo isso entra na parte de história e para você saber isso você tem que ler textos de história, então foi uma mistura de textos que eles tiveram que ler...

37. N – O texto então...depende de uma certa demanda...
38. PP – Nem sempre...Às vezes eu trago alguma coisa para eles, dependendo do que eu estou trabalhando com ele, dependendo do enfoque...para não ficar assim, isso que eu falei que eu trabalhei no Adalberto Nascimento foi uma modificação, assim...que eu fiz na minha vida...de não só trazer textos poéticos, romanceados...mas textos no geral, né? É importante que eles vejam a língua portuguesa como uma coisa geral...que tá em tudo quanto é lugar...isso eu trago para ele, e é um trabalho que eu faço com o colegial, mas muito com a quinta série. É começo, uma idade que eles tão muito assim, para eles já começarem a verificar isso agora, porque eu vou ter menos problemas com eles mais tarde...
39. N – Que diferentes textos...você falou do livro didático, de literários, que outros textos...que você lembra...
40. PP – Além desses poéticos, romances e tudo mais, eu trago...jornalístico é o que eu trago...trago bastante de jornal, de Veja, uma professora da escola trouxe bastante revistas, tem as crônicas da Veja que a gente trabalha...tem a parte de entrevistas...os terceiros anos estão montado uma revistinha só sobre o romantismo, então eles têm que ter uma noção do que é uma revista, qual a diferença de uma revista para um jornal...mesmo esses textos de internet, às vezes a gente fala, não serve para nada, muitos falam 'texto de internet é lixo', mas não, às vezes você tem algum conteúdo que você consegue trabalhar com eles dentro de sala, não tenho preconceito com isso...
41. N – Você vê alguma diferença nos alunos quando você propõe leitura das áreas de biologia, geografia para os textos normalmente trabalhados na área de português?
42. PP – No começo eu tinha mais problemas com eles, eles falavam 'a professora é professora de português, não tem que trabalhar biologia'...
43. N – E você vê diferente?
44. PP – Eu vejo como texto, é como eu falo, a língua é todos os lados...eu não vejo diferença, e tento passar isso para eles...não tem diferença nesse sentido, é claro que o conteúdo é diferente...
45. N – Mas você vê diferença, assim, na leitura, da leitura na tua aula e na aula de geografia, ciências...
46. PP – Vejo...vejo para eles...eu sinto que...não que eu veja diferença para mim...eles sentem diferença...
47. N – E para você assim...
48. PP – Eu sinto diferença assim...uns textos que chamam atenção, um dia desses eu dei um aí para eles, no segundo ano de um texto histórico e ficaram encantados, mas não encantados assim, porque fala da tortura e tal...mas eles ficaram envolvidos e é um texto assim...para um adolescente é um texto maçante...já outras vezes eu trago um texto mais leve, e eles não se envolvem tanto...um dia desses eu passei um trecho d'O cortiço para eles, eles também adoraram, nesse sentido de ficarem questionando, e mesmo que você não goste, você se interessa por alguma parte ali...e eu vejo que eles se interessaram ou não pelos questionamento que eles fazem...e o dia que passei esse texto d'O cortiço, eu acho um livro, assim, fascinante, porque mostra a raiz do ser humano, aquela parte animal do ser humano, passei para eles, e eles começaram a questionar, questionar, e apesar de eu gostar do livro todo, eu pensei que eles não iriam gostar, 'a professora está louca de mandar ler isso aqui'...mas não...a reação deles foi bem diferente...
49. N – Como você trabalha o texto? Fala rapidinho como você faz...
50. PP – Às vezes eu peço para eles fazerem a leitura em casa, e a gente discuti aqui, por conta de tempo, às vezes dentro do livro tem aquelas questões, às vezes eu nem sigo, deixo de lado, para ter essas discussões, essa discussão, acho que essa parte oral também é importantíssima...e tem

alguns que não abrem a boca, é preciso ter vários tipos de avaliação, senão você não atinge aquele que não abre a boca...ele nunca vai falar...então se você não tiver outros meios de avaliar, ele vai ficar reprovado... e dentro disso você tem essas avaliações, avaliações entre aspas, tem avaliação oral, avaliação escrita, releitura do texto...muitas vezes eu peço para eles lerem em casa e discutir aqui, e a discussão bem mais rica que aquelas questões do livro, o livro é bom é...mas eu não posso só seguir o livro...mas eu uso o livro, senão eles não trazem...para que eles utilizem aquele livro como meio, também...mas não é tudo...às vezes no livro tem algum texto e trago outro...e peço para eles fazerem um embate entre os dois...e eu acho que é interessante para eles verem o que tem nesse texto, e o que tem nesse, que eu possa fazer um choque, onde tem semelhança, diferença entre os dois, que é interessante deles trabalharem...
51. N - Então, quando você seleciona um texto, o que você leva em consideração...os alunos podem até ver diferente a leitura nas aulas de português, mas você vê diferente?
52. PP – Eu não, eu tô trabalhando assuntos diferenciados, mas a língua portuguesa tá ali, a formação do leitor é a mesma e passa por todos...essa cobrança da leitura, até acho que já modificou um pouco hoje, antigamente era só o professor de português, 'ô, o seu aluno escreveu errado, seu aluno escreveu desse jeito'...hoje pelo menos aqui na escola nunca escutei uma repressão nesse sentido...porque todos, a leitura é de todos, a escrita também...não é porque você é professora de biologia que você não pode corrigir uma palavra que você vê escrever errado...isso é de todo professor...
53. N – Assim, só falar um pouquinho...o que você leva em conta quando escolhe um texto? E falar um pouquinho de suas experiências positivas, negativas com a leitura...
54. PP – O que eu levo em conta no texto...o que eu estou trabalhando com eles, esses dias eu estava trabalhando linguagem metafórica...e coincidentemente eu recebi um email que trabalhava com linguagem metafórica, eu trouxe para eles, eles leram, acharam muito estranho, aí que fui entrando mais ainda na matéria...aí eu trouxe, eu trago quando tem alguma coisa a ver com a minha atividade, parece que não tem nada ver...no final eles relacionam, não precisa dizer que eu trouxe isso por causa disso, 'aí eles, aqui não está como a professora falou'. Então, você percebe que eles estão conectados...que fazem essa conexão...eu trago esses textos, pensando no que eu estou trabalhando, no que eu posso trazer de diferente...
55. N – Fala um pouquinho de algum ponto negativo, experiências não muito legais de leitura...
56. PP – Quando é negativo é quando o aluno, você percebe que ele não sabe ler, você tenta fazer essa leitura e o aluno não consegue fazer essa leitura, porque ele não sabe ler, não sabe ler no sentido, ele codifica as letras, codifica as palavras, mas ele não vê o conjunto...é uma dificuldade muito grande, e é o que a gente está recebendo...outra dificuldade é quando eles não têm conhecimento...eles também têm preguiça de pesquisar em dicionário, né? Mas fora isso...
57. N – E como você vê a matéria de português no projeto do Maurício...
58. PP – Eu estava preocupada, até falei com o Maurício, comecei a ficar nervosa...no início tinha a idéia de trabalhar a literatura, buscar texto literários, fazer assim, trabalhar sobre água, e de repente...fiquei mais confusa...aí conversando com ele, ele falou que poderia trabalhar a leitura de mapas, o que eu achei muito interessante, aí depois que a gente conversou a minha cabeça começou a "fervilhar" mais ainda, aí eu fiquei em "pane"...mas comecei a me acalmar e vi que dava para trabalhar uma coisa bem legal, além de tudo que eles forem trabalhar vai ter que ser feito relatórios, que envolvem a língua portuguesa, esse lado formal...eu vou tentar, eu adoro mapa, é uma outra leitura, eu gosto de trabalhar muito a leitura imagética...a questão de imagens...eu sinto que eles têm uma dificuldade de ler imagens, eles acham que não é leitura, não é leitura adequada, eles acham que leitura é só letra...tudo tem leitura...

Entrevista professora biologia

Escola Ana Rita
Dia: 12/06/2007

1. N - Eu gostaria de te pedir que falasse um pouquinho sobre os cursos que vocês participaram ano passado, ou antes mesmo...como o EMR que acompanhei durante um tempo no ano passado...Fala um pouquinho sobre a tua opinião sobre os cursos...o que você destacaria desses cursos...falar um pouquinho...e de repente falar um pouquinho de outros cursos que você já participou...
2. PB - Eu quase não participo de cursos da diretoria...o único que estou participando é o EMR...por eu ser professora do Ensino Médio do Estado eu tenho que estar participando, eu não tenho opção de não participar...eu acho que até tem, mas como o grupo todo participa, né? Na outra escola, também era assim...eu vim para cá e já me incluí...eu no curso mesmo acho legal, mas eu não consigo acompanhar...sabe por quê? Porque ele não tem uma conexão legal assim com a coordenação de curso, como isso chega até o professor...como nós aqui tínhamos um coordenador, que era a professora de química, que ia até lá, da área de química, física e biologia...ela ia, trazia algumas propostas, nós conversávamos, era muito rápido...era corredor...e a gente elaborava as coisas, meio que pra cumprir de "tabelinha" as coisas...foi legal o projeto, mas independentemente deles terem pedido, isso iria acontecer, porque tanto a professora de química, quanto eu, quanto o professor de geografia...você vê é um pessoal que gosta de trabalhar junto, né?...eu já tinha uma experiência...e tinha essa outra escola que a gente fazia a mesma coisa...então, para mim eu faria independentemente disso...eu não consigo me inteirar completamente desses cursos, mas é uma coisa interessante...eu acho que tem professor que fica muito parado nas suas propostas de trabalho sem fazer algo diferente...é válido sim, mas para mim, por exemplo, que convive com esse grupo aqui que fica discutindo 60 coisas, não seria o curso em si que mudaria...por exemplo, na outra escola tendo o EMR e tudo, quem trabalhava mesmo era a nossa área mesmo, ciências da natureza...As propostas são legais, não são ruins não...essas assessorias são boas, inclusive eu estava participando de outro trabalho, um outro curso que é de leituras contemporâneas...
3. N – Ah...práticas de leituras, né?
4. PB – É...leitura na contemporaneidade...eu amei! Eu só não dei continuidade por causa do nosso projeto aqui...não dava, eu tenho a prefeitura não dava...a professora de português falou para a gente continuar, a gente fazia juntas...esse curso me abriu para várias coisas...
5. N – Você lembra de alguma coisa?
6. PB – Eu gostei...e o que que tinha...tinha o pessoal da PUC daqui de São Paulo que dá assessoria para o pessoal da Secretaria de Educação...eles disponibilizam como ferramenta o computador...como você pode utilizar essa questão do que hoje tem na contemporaneidade, o que hoje tem de melhor como ferramenta para o trabalho, que é o computador...e tirar aquela coisa de que no computador é muito fácil...que 'o moleque vagabundo' vai pegar tudo de lá e tem professor que ainda fala isso...mas usar realmente esse instrumento de uma forma adequada, então eles deram para gente, por exemplo, uma atividade de como montar um *blog*...eu nem uso, eu abri lá e ficou... porque o legal é a interação, sempre alimentando ele...para você vivenciar aquilo que a juventude faz...que é o mundo deles...que a gente não sabe...não faz parte...
7. N – Você lembra que questões sobre a leitura que você achou interessante, o que abordavam?

8. PB – Eles põem a parte de leitura, é muito...é intensa...eles disponibilizam o tempo todo coisa para gente de vários autores brasileiros, muitas leituras assim, inclusive de artistas...ah...pessoas, por exemplo, Caetano, mas, assim, com aquela visão de como fazer uma informação chegar de forma diferenciada, é de como você faz a leitura de mundo mesmo, então, eu vou contar uma história para você e vou usar formas diferentes. Mas é uma forma de fazer o professor utilizar as ferramentas de hoje, não ter aquele pré-conceito que o professor tem de usar o computador...vai ter que aprender, mas que ainda nós temos...então eu acho assim...eu não lembro, porque nós paramos no final do ano passado...o que eu fiz, o que me fez entender melhor a questão de gênero...nunca me veio...lógico, eu ouço falar...nunca me preocupei, o meu discurso oral e escrito é bom, pelo menos eu penso que é bom...aí de repente eu entro num curso que as pessoas me falam isso, me falam o que é uma charge, o que é o próprio gênero, o que é isso...o que são os atores, saber...até mesmo para você poder se localizar melhor no texto...quando você vai ler, porque depois nós tivemos que montar esse texto...eu não sabia que podia se trabalhar dessa forma e que pode ser interessante, não é ruim...não sabia que em português podia ser trabalhada dessa forma, que é interessante...para a área de português mesmo é riquíssimo...então imagina um professor trabalhando com isso...então, eu aprendi um pouco sobre isso, e acho que essa fala do fórum eu senti uma dificuldade muito grande envolvida no curso, as pessoas não entravam, mas tinha a necessidade de todos estarem ali "linkados". É muito parecido com o nosso [projeto Fapesp-Ensino Público], mas a gente não sente tanta necessidade de estarem ali, porque a minha ação não depende hoje de eles estarem todos lá...é, mas aqui tem presencial...lá não, tudo que você ia fazer era via *on line*, eu não conhecia ninguém...era eu aqui e todos lá ligados no computador...e no nosso projeto tem pessoas que vem aqui, lá não conhecia ninguém...a gente dependia das pessoas e elas não entravam, o trabalho era coletivo e para não perder prazo eu fiz o trabalho sozinha...e você sabe que isso acontece aí fora...ah...cursos fora esses disponibilizados pela Secretaria, não fiz...eu sempre fiz cursos disponibilizados pela Prefeitura...não como professora do Ensino Médio, mas como professora do Ensino Fundamental...eu tenho muita dificuldade. Narjara, eu tenho uma tendência, se você for olhar o meu mapa [mapa conceitual] você vai ver que eu sou muito mais conceito do que outra coisa...mas com os alunos eu acho que eu tenho umas "tiradas" legais e isso ajuda...e isso a gente aprende participando dessas conversas, discutir, ouvir...mas quantos professores participam desses curso? Vai demorar para isso virar...lá na Prefeitura eu acho que a gente tem mais isso, lá a gente participa mais de cursos, eu acho que eu tenho uma experiência bastante interessante em cima disso...

9. N – Então...em cima do que você falou sobre leitura...fala um pouquinho sobre a tua formação...de como a leitura fez parte da tua formação...

10. PB – Assim...a minha formação...eu entrei na faculdade há bastante tempo até poderia já estar aposentada...eu entrei em 74...hm...me formei em 77...só que nesse período para você ter noção...Ciências Biológicas foi o pior ensino que eu acho que teve em todo época. Eu tive uma formação assim péssima, eu ficava comparando muito com o que eu tive no Ensino Médio...parecia que eu sabia muito mais...aquilo foi me frustrando...me formei praticamente sem ter uma formação direito, eu tive talvez uns dois professores que me trouxeram alguma coisa a mais...lia muito pouco, sempre fui uma péssima leitura...sempre trabalhei e mesmo fazendo o curso continuei trabalhando para me sustentar...então eu não tinha disponibilidade...não tinha condições financeiras para fazer muita coisa...bom...mas eu tinha uma coisa que era legal, eu sempre quis dar aula...então, como você faz para dar aula quando você não sabe o que vai dar?...tem que ir atrás...então eu fui buscar informação daquilo que era importante para mim no começo...os livros que para mim estavam disponibilizados, com erros inclusive, ensinei muita coisa errada que hoje a gente sabe...mas que não dá tempo de voltar atrás...mas eu dei um

tempo...por causa da minha formação em biologia, eu prestei um concurso para UNICAMP, para área técnica...eu prestei, passei e fui trabalhar na medicina, fui trabalhar na microscopia eletrônica, eu fui trabalhar com um médico, a gente teve uma afinidade bem legal...ele meio que me adotou...a primeira coisa que ele fez foi me colocar no curso de enfermagem da UNICAMP. Naquele o ano o curso tinha acabado de abrir, eu fui ser aluna especial da enfermagem...então eu fui aluna por um ano, mas não indo para o laboratório, só indo nas aulas de patologia e histologia, porque ele trabalhava na parte da patologia, anatomia patológica...Então, ele queria que eu tivesse conhecimento, ele via que eu não tinha nada, nada, ele me mostrava músculo e eu não sabia, ele queria que eu fosse mais além...mas eu era tão pobre de recurso que assim...que eu não consegui fazer muita coisa...então ele disse assim, 'então você vai ter que ser uma boa técnica', aí eu fiz as disciplinas, mas faltava muita coisa lá para trás e aí ele me deu essa chance na USP, no curso de microscopia eletrônica...daí eu ia todo o dia lá para São Paulo e voltava, aprendi a mexer no aparelho...fui a técnica que eles formaram para trabalhar ali...eu trabalhei com microscopia, mas mesmo assim eu não visualizei coisas para fazer lá...olha só...eu tinha chance ali, mas eu não vi nada...eu não gostava de bancada, eu queria mesmo era ir para a sala de aula, mas fui juntando conhecimentos...e as pessoas foram me dando oportunidade, mas eu não conseguia me ver fazendo, aumentando coisas...aí o que aconteceu, surgiu coisas da vida pessoal, mas dentro da minha formação, dentro daquilo que podia pegar, eu tava pegando, mesmo que eu não estivesse percebendo...então tive vivências diferenciadas e num determinado momento tive que sair da UNICAMP, mas eu fiquei lá 8 anos trabalhando na anatomia patológica...

11. N – E na graduação no que você trabalhava...

12. PB – Eu trabalhava...era escrituária...eu vim de uma origem humilde...e com isso...o que é legal...e é o que eu falo para os meus filhotes...vocês têm que estar lá dentro porque eu também tava lá mas eu não percebia...o que eu não podia era continuar num escritório...o que não tinha nada a ver comigo...eu tinha que estar nessa área...e as coisas foram acontecendo...e num determinado momento eu...o que que eu fiz...eu saí da UNICAMP...precisei largar...eu fiquei uns 2 anos parada...mas daí quando eu voltei, eu voltei para a sala de aula...foi aí que eu me encontrei...e aí eu não queria mais sair...aí continuei, e foram surgindo oportunidades, numa das oportunidades bem mais para frente, em 99/98...eu conheci uma pessoa da UNESP que veio fazer um trabalho ali no Dom Néri...e ela disponibilizou um trabalho parecido com o de vocês, ela pleiteou bolsa da Fapesp, mas ela era da UNESP, quer dizer UNIMEP [Universidade Metodista de Piracicaba], desculpa. O projeto era muito ligado à questão da educação, um projeto interdisciplinar, que foi o projeto que a gente fez da radioatividade e aí o que aconteceu, que foi aquele artigo que a gente fez e rendeu o mestrado, e ela começou o doutorado. Ela tá lá na educação agora, em ensino de química...e ela fez na época concurso que abriu uma vaga para docência...e ela ficou super animada e voltou e fomos fazer o projeto e a gente começou a fazer um trabalho com muita leitura, trazia muita coisa para ler e chegou uma época que eu estava muito cansada sem chão, eu não conseguia perceber que aquilo era uma coisa fácil para mim, mas eu sentia muita dificuldade, na hora que eu tive que discutir radioatividade e que tinha que ir para fisiologia lá, e que tinha que dar muitas explicações...'o que é mesmo que vocês querem saber?? E se eu não sei, tenho que dar um jeito, né?'. Não pode dizer também que não sabe e nem dizer que sabe quando não sabe...você tem que passar segurança para o aluno no sentido de...tem que mostrar que é um processo, que é possível e que nós vamos buscar...eu comecei a me questionar muito...e eu já tinha quanto tempo...

13. N – Mas quando você começou a dar aula?

14. PB – Aula, aula mesmo entrei assim...em 89...

15. N – Então já fazia quase dez anos que você dava aula...

16. PB – Já estava um tempão fora da faculdade...aí o que que foi...ela me pressionava muito, você não vai fazer, se você se julga assim tão falida em conhecimento, porque você não volta como aluna especial na UNICAMP, vai lá fazer...e você fica fugindo achando que você não vai dar conta...'e o que que aconteceu?'. Num determinando tempo aí, eu recebi uma cartinha de um curso de férias na UNICAMP, que na época não era para todas, era especificamente para a biologia, especificamente para um grupo da biologia o CBMEG [Centro de Biologia Molecular e Engenharia Genética], eles mandaram para alguns professores de escola pública que eles estavam já no segundo ano do projeto e eu já era a terceira turma...e eu fui para o tal curso de férias, e aí nós ficamos 15 dias...foi em 2001, foi em julho, e aí os professores escolhem alguns professores para fazer o curso, um curso de especialização que tem na UNICAMP junto com a UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro], e o coordenador quis montar um de ensino aqui, igual o que tem lá...lá eles têm uma turma 30, 40 alunos e aqui tinha dois ou três professores. Seria assim, nós teríamos aulas aqui como alunos especiais na educação e na área de biologia. Surgiu, então, a oportunidade de voltar para a universidade. Mas aí eu descobri que o que eu estava fazendo lá não tinha nada a ver com o que eu queria realmente , porque eu ia lá, metodicamente, montava um banco de dados que era legal, mas que não tinha nada a ver comigo, com a minha prática de trabalho. O que eu estava fazendo era um levantamento de artigos...o título do projeto era mais ou menos assim: "Intermultitransdisciplinaridade da ciência: como o professor busca o conhecimento da academia e traz pra sala de aula", era esse meu trabalho. E eu tive que fazer um levantamento de artigos publicados com algumas palavras-chave e você recebe por ano quantos artigos você quiser. Só para ter uma idéia quando eu comecei a entrar eles disponibilizavam 500 artigos anuais, hoje eles não limitam mais, hoje é você que limita com as palavras e tal...eu fiquei "fuçando". O professor já tinha feito até 1993, e eu tinha que fazer de 1993 a 2003, seriam dez anos de artigos relacionados, uma média de 500 artigos por ano, então eu tinha quase 5000 artigos para ler...'como eu iria fazer isso?'. Impossível...ficava aqui na UNICAMP lendo, em inglês, não dava para ler o artigo inteiro, então lia o *abstract*, e tinha que olhar ali para aqueles dados do artigo e olhava para qual área ele podia ser acessado, para o que o cientista, o pesquisador queria, quase estressei, fiquei quase dois anos fora do estado fazendo isso, pedi afastamento, fiquei só na prefeitura...mas me valeu, aprendi a escrever um trabalho, nesse período fui bolsista da Fapesp...eu aprendi a ler, descobri como é que faz para chegar nesses artigos, fiz uma disciplina na educação como aluna especial, aluno ouvinte...fiz como especial na biologia, genética molecular, que é aquela eletiva, fomos para o laboratório, coisa que eu não tinha feito nunca na minha época de graduação, fiz com mil dificuldades, não sabia nada...foi muito legal, foi uma experiência maravilhosa, me abriu...e foi com defesa de banca, 580 horas...tive que ir lá no Rio defender meu trabalho com banca...uma coisa que não imaginaria nunca que pudesse fazer...

17. N- E a questão da leitura? Você acha que interferiu? Mudou?

18. PB – Mudou...você fala como eu me vejo, né? Eu me vejo como uma pessoa melhor, eu acho que o meu potencial não é pequeno, eu consegui me ver, eu me sentia uma pessoa muito pobre, eu acho que não, eu era...não que cresci muito não, eu só consegui ver que eu tenho possibilidades, como, hoje, se eu for trabalhar um assunto que eu nunca vi, isso era horrível, Narjara. No meu tempo...que da minha turma ou quatro ou cinco depois da minha, eu duvido que o pessoal que ficou na PUC tenha feito algo diferente do que eu fiz, o pessoal saiu do mercado de trabalho ensinando, imagina como é que fica. A diferença é que o ensino antes era mais tradicional e você não percebia quem sabia ou não...hoje não dá para você dar aula, só com o livro, eu carrego para lá e para cá, mas não é só o livro...o discurso é meu, é dele...e 'peno para caramba', de repente alguém pergunta sobre o controle de temperatura pelo hipotálamo que

relaciona com a tireóide e como é que é? Peraí, peraí...deixa eu pensar...eu não vou conseguir responder...eu vou lá no meu livro de fisiologia, no Gyton [Autor de um livro de fisiologia], que eu acabei comprando toda a literatura, tudo que eu precisava, e vou ver...eu ainda tenho essa preocupação de estar passando informação errada para o aluno...e não é preciso isso, e é como o professor coordenador fala, não existe informação certa e errada, existe a forma como você fala, você não pode nunca dizer que isso é seu, você não é o agente, como fala, o detentor do conhecimento, você é o mediador, e você como mediador pode cometer erros, então, não erra quem fechou...ou o que tá no artigo, que publicou, de alguma forma sofreu uma série de "crivos"...e isso acontece, e quem vai ser o mediador, e ele não tem que conhecer tudo...e você pode dizer para o cara que eu vou buscar, vou ver...e não diminui para o aluno de jeito nenhum, eles são muito assim...eles inclusive sentem um segurança muito grande, você percebe essa coisa...eu acho que isso hoje para mim, quando eu vim para esse curso nessa escola, o trabalho todo que tá correndo...eu estou a dois anos para me aposentar, eu não precisava de mais nada...mas eu não consigo me ver. A gente abre o livro em tal página...eu só consigo dar 40 horas/aula semanais porque é uma coisa legal...sempre interessante..eu acho que com essas experiências eu tive muita sorte...meu marido que me disse, você vai sempre no lugar onde as pessoas...'Como é que é mesmo?'...que eu saí de lá porque não tinha mais sala, mas vim para essa escola que estava começando um projeto...

19. N – E você, quanto tempo você dá aula?
20. PB – Há 17 anos...
21. N – E você dá aula para Prefeitura, né?
22. PB – Na prefeitura eu dou há 14 anos...
23. N – Que escola, na mesma também?
24. PB – Não, eu dei em várias escolas...nessa eu estou desde 98...
25. N – E como é o nome?
26. PB - João Alves...escola Municipal Doutor João Alves...E eu considero sorte...e eu só continuo dando aula porque eu tenho essas coisas para fazer, senão não continuaria...então eu acho muito legal, mas eu só fico preocupada que chega uma hora que a gente não tem o "pique" que tinha antes...
27. N – Então vamos falar um pouquinho da leitura...como ela aparece na tua prática, como ela foi surgindo...
28. PB – Eu não sou uma pessoa boa para ler até hoje...eu tenho as minhas dificuldades...
29. N – Não te preocupa...não são técnicas de leitura que me importa...para mim cada um tem um jeito de se relacionar com a leitura...
30. PB – Mas hoje...eu...eu gostaria de ser assim...uma pessoa...por exemplo, meu marido é uma pessoa que lê muito, ele lê e discursa muito sobre a leitura, eu não gosto e nem sei fazer isso...tenho uma dificuldade imensa, o M. devora livros, O Mundo de Sofia ele devorou, eu não consigo terminar isso nunca, é uma questão que desafia...e eu só consigo ler aquilo que me interessa muito...e só o que me interessa é o que está na minha área...e isso que me irrita...eu deveria gostar de outras coisas...e isso é falta de hábito...eu deveria ter tido lá atrás e eu não tive...
31. N – Fala um pouquinho sobre a leitura quanto professor...então, como a leitura faz parte da sua prática docente, tanto na procura de informação, para planejar uma aula...e na própria aula, com os alunos...de como você se relaciona com a leitura...que tipos de textos você procura...
32. PB – Hm...na verdade é assim, para eu poder trabalhar, eu tenho que gostar mesmo de um texto, eu busco isso normalmente assim, em revistas...que eu acredito muito mais, você até falou da Superinteressante...eu já fui assinante da Superinteressante de antigamente, ela era muito boa e eu tenho até hoje lá em casa coisas que saíram e eram muito boas...mas eles quiseram atingir um

público maior, o público antes que a revista vinculava era outro e ele popularizou um pouco mais, não que eu ache isso ruim, chegou mais próximo das pessoas, mas por outro lado, a gente não sabe até que ponto as pessoas que estão ali escrevendo...estão escrevendo da forma mais correta, inclusive a Veja e tal...então, eu procuro dentro do meu universo de trabalho a revista Ciência Hoje, que é uma revista que eu assino e eu acho que tem uma linguagem para mim e para o aluno, lógico que às vezes para eles fica um pouquinho mais difícil, mas daí eu procuro adaptar, e às vezes eu passo mesmo um texto para eles, porque eu acho que eles podem fazer isso, coisa que eu não tive chance...
33. N - E você utiliza livros didáticos? Como ele entra?
34. PB – Então o livro didático, eles têm o livro...eu uso o deles e outros...na nossa área eu adoro o Amabis...ele é bastante completo, gosto da Sônia...tem o César & Sesar...os clássicos aí...tem hora que você "bate o olho" que nenhum deles é bom como um todo, têm partes boas, têm partes ruins...então como eles têm o livro...eu tenho dificuldades como eu te falei, eu entreguei o livro um para cada um...não entreguei para os primeiros anos, porque eu acho eles extremamente imaturos para leitura de livros de biologia, eles não lêem, só vão carregar peso, vão estragar o livro, e eu dei para os segundos e terceiros, e o que faço...a gente comenta as coisas, eu trago o texto, às vezes eu trago os livros em sala para os primeiros anos, abro determinados tópicos para a discussão que tenha a ver com o que a gente tava falando, vamos, por exemplo, falar "o lago é a solução" questão dos nutrientes, da riqueza dos nutrientes, da questão do oxigênio e tal, como isso ocorre, e tem lá um texto muito bom na Sônia, ele não tá encaixado no momento que ela está sugerindo para ser usado, mas eu vou usar na hora que eu quero, tá entendendo?...Então para mim o livro é assim...e para o aluno isso pode ser ruim, para pai pior ainda, porque eu não estou fazendo nada, eles querem produção, página um, página dois...e eu já falo para eles, 'pai se é isso que você quer, você vai estar "emburrecendo" seu filho, eu fui criada assim, e vou dizer para você eu não aprendi nada desse jeito, aprendi depois...e eu não gosto de sala apática'. Tem uma sala aqui...que assim, um primeiro que todo mundo ama, e eu acho horrível aquela sala...porque eles são mudos...e quando falam é só para falar coisas que não têm nada a ver com a tua matéria...e eu falo gente nada flui se não for interagindo...então eu digo...não é possível que vocês não têm nada para falar sobre isso, nada...sabe, eles não têm vida...esse não é o aluno de hoje...mas em compensação tem outro primeiro que seu cabelo fica assim, você começa falar, e tem um aluno lá jogando baralho, e que de repente começa a falar..."blá blá"...pega na hora...entendeu, você fala: 'larga isso aí moleque'. Mas 'ô dona eu tô prestando atenção', e ele tá mesmo, mas é difícil lidar com isso...mas para esse tipo de trabalho é isso daqui...[diálogo]...ping-pong...leitura para mim é para subsidiar trabalho para o aluno, o livro [didático] não representa nada para mim...porque eu uso ele, mas não é só ele, ele não é minha bíblia, eu uso outros livros, de outros autores que escrevem o assunto de uma forma mais feliz do que esse, né?
35. N – Então...assim, você traz textos para sala de aula...
36. PB – Inclusive, essa história do livro eu concordo com o que o professor Maurício falou que eles têm que aprender a fazer isso, né? Eu não fiz e não posso tirar a chance deles fazerem, até para ele criticar aquilo ali...e perceber que tal coisa pode estar totalmente equivocado...mas eu tenho que disponibilizar outros instrumentos para ele poder ter parâmetros, eu não posso olhar aquilo ali como fonte única...
37. N – E como você vê a leitura dentro da disciplina de biologia? Você acha que é o mesmo que o do professor de português?...Vê diferença...
38. PB – Como eles vêem o professor de português?
39. N – Não...não...como você vê a biologia dentro disso...

40. PB – Pelo menos como a gente trabalha aqui...eu e a professora de português [a professora entrevistada neste trabalho] a gente fala muito a mesma língua...a mesma linguagem, então, quando...eu acho assim, é como o professor utiliza aquilo, aquele instrumento para o seu trabalho, e foi aquilo que eu te falei, de repente a conotação que está sendo dada até no próprio livro não é a que eu estou usando...às vezes na visão biológica...lá é uma conotação, aqui é outra...mas não deixa de ser um instrumento de trabalho...eu acho que...eu acho...que as professoras de português devem estar trabalhando assim hoje, então elas montam lá...porque lá na outra escola eu não tenho professores que trabalham assim...
41. N – Mas você vê diferença da leitura na tua área e na delas?
42. PB – Não...eu acho assim...que os conceitos, formas como você interpreta aquilo...você sabe que em biologia é complicado, tem muita nomenclatura, então eles têm muita dificuldade com a linguagem específica da área, então...muitas vezes então...eu acho que um texto numa linguagem mais...não fácil, porque você não pode tirar dele a chance deles terem isso...mas aquilo que é significativo...olha bem...é o que eu acho...eu...porque de repente o moleque lá queria mais ou menos...mas alguém tem que medir...e sou eu, né? Então, por exemplo, eu não cobro nome, e eu sei que isso é um erro...o pessoal da biologia teria que cobrar esses nomes...quando eu falo com eles a questão...eu brinco com eles...não me perguntem nomes porque eu sou péssima...e eu não vou cobrar de vocês. 'Não é mentira, Narjara?'. Eu não vou conseguir fazer isso, e nem por isso eu não entenda o processo todo da questão biológica...mas a gente tem afinidades dentro da nossa própria área...eu não tenho afinidades com nomes...mas eu acho maravilhoso quando você consegue entender o mecanismo da coisa lá...quando você vai falar de um processo metabólico de um hormônio qualquer, daquele processo até chegar ao órgão...eu acho muito legal...mas o nome lá do específico eu não vou saber...'Você lembra?' Mas você sabe o processo, sabe que é assim...acho que tudo bem...gente...eu não vou estar com o livro na mão...mas tem um hormônio, um mediador que faz esse papel...então essa leitura que eu falo, no texto de biologia para mim é assim, entender mesmo a questão do processo, o mecanismo...é interessante entender, mas quão é importante para um garoto do colegial entender aquilo, então eu tenho que fazer aquilo para ficar muito bonito para ele...na linguagem deles isso é um "perereco"...mas é legal , 'não é legal?'. Você chegar e cativar o garoto...mostrar que aquilo é muito legal...mas você vai falar de síntese protéica, você vai falar de íntrons e exóns...você pode falar, mas não vai usar esses nomes, no momento que ele vai para área dele...é para biólogo, isso é para o cara que vai trabalhar lá na bancada, no laboratório, não é para mim e nem para ele...para mim quando eu leu um texto, esses nomes para mim não têm importância...mas eu tenho que saber...eu tenho que saber que ele existe...
43. N – Assim...para tentar fechar...mas assim...falar um pouquinho de uma experiência de leitura que você achou importante, que você lembra...
44. PB – Como eu te falei...eu tenho dificuldade para ler...mas dentro de tudo aquilo...e quando você tá fazendo uma leitura mais específica...é um interesse meu...é uma dúvida minha que eu busco resposta...quando você pega alguma coisa que não tem questionamento e de repente você tem que achar aquilo interessante, eu acho que é...é como navegar num mundo que você não conhece e tem que ir descobrindo...as perguntas têm que aparecer, se não tiver pergunta, não vai ter resposta...e se não tiver resposta não pára...não vai parar...e uma coisa que eu li e achei muito legal que é...tô tentando lembrar o nome dele agora...como é mesmo...me ajuda...Vida de Laboratório...
45. N - Bruno Latour...
46. PB – É Bruno Latour...então eu também li o livro Ciência em Ação...é maravilhoso...é um livro imenso que permitiu eu enxergar uma coisa que eu não conseguia ver...então essa leitura,

apesar de não ser muito fora do que eu queria, porque de uma certa forma você vê que eu leio só o que me interessa mesmo...e que está muito ligado a minha área...aí eu fiz, eu vi que eu não era uma pessoa muito perdida e tal...e que não tava tão perdida, que a construção das coisas...de como as coisas vêm caminhando...ela envolve essas fases...eu acho muito legal as falas que ele faz de comparar...inclusive Vida de laboratório que eu li também...quando ele faz aquelas comparações com o produto final...e como as coisas acontecem...que a gente não isola o sentimento, que a gente não isola o processo...

47. N – Dentro dessa tua experiência...vivência...você podia falar um exemplo da leitura na tua aula...com os teus alunos...e que achou interessante...uma prática de leitura...

48. PB – Uma coisa assim...então tem aquela experiência que a professora de química falou que eu achei muito legal...mas essa questão de como a gente buscou as informações...hã...que ela falou lá do ano passado...que a gente fez o trabalho de alimentos...de dieta e tal...dentro daquela questão lá de oxi-redução...como que aquilo poderia "linkar" com aquilo que eu tava dando no momento...hm...eu fui mais além, é que eu não falo...teve um trabalho, por exemplo, que eu fui para genética...que é um texto do Dráuzio [Varella], que ele colocou lá...eu gosto muito de ler as coisas que ele escreve, que ele fala...que ele disponobiliza no *site* dele. Ele colocou justamente estas questões da genética com o envelhecimento...e que inclusive, no texto, ele tá entrevistando um médico...e eu pego esses textos que eu gosto e confio na fala do Dráuzio...eu não sei se ele é tão bom assim...eu gosto...para mim parece um cara que pode acreditar no que ele fala...e depois ele dá bibliografia, que você fuça, que é um cara que se compromete citando pessoas...que você pode estar indo atrás, melhorando aquilo que ele está falando...então...inclusive foi uma coisa que eu aprendi fazendo...a gente está indo sempre nas referências...para não ficar achando que estão certo...podem ser verdades para eles, mas que para mim de repente não...aí...foi um trabalho que veio de uma conversa...e essa entrevista funcionou como um texto na sala...então é como se o aluno...eu imprimi...levei para sala para a gente discutir a questão do envelhecimento...e esse cara, ele fala exatamente isso, as clínicas hoje popularizam muito a questão do envelhecimento mais tardio e tal...que isso é uma coisa que não existe...porque não envelhecer significa morrer mais cedo...e eu coloquei isso em pauta...e perguntei o que eles acharam dessa fala. E antes de colocar o texto...eu coloquei isso...e daí surgiu várias falas "blá blá"...e "linkei" isso com a genética...e como aquilo tinha a ver com a genética...o que significa envelhecer e o que pode favorecer...uma melhoria...o que é envelhecer hoje...então...essa...esse...essa...necessidade que você tem e esse é o objetivo da escola que eu acho...que a gente tem que colocar em pauta essas discussões...e que a fala do envelhecimento tem que ser mudada...a fala conceitual tem que ser mudada o que é dito para nós...que a beleza é "fechadinha"...que é tudo padronizado...estereotipado...e que você enquanto professor tem que quebrar isso...pode ser dentro da sua área de biologia, dentro da química...dentro da geografia...da sociologia...e o envelhecimento com qualidade, e o que que é?...Aí estimulando, hoje a pirâmide a base alimentar não é mais o carboidrato, né? E tem a questão da atividade física...então para valorizar muito...e busquei na biologia porque isso é importante...valorizando a questão da genética e tal...

ANEXO 3. *TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES*

TERMO DE AUTORIZAÇÃO (identificação)

Eu, _____, autorizo a Narjara Zimmermann, autora da dissertação "Leitura e ensino de ciências/geociências: algumas condições de produção do imaginário e discursos de professores", apresentada na Universidade Estadual de Campinas em (data) 20 de junho de 2008, me identificar, ao longo do texto do referido trabalho, por meio das seguintes informações: gênero correspondente (feminino ou masculino) e o nome da disciplina ministrada.

Campinas, _____ de _____ de 2008

Assinatura: _____

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu,_____, abaixo assinado, autorizo os pesquisadores dos projetos "**Elaboração de conhecimentos escolares e curriculares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente na escola básica com ênfase na regionalização a partir dos resultados de projeto de políticas públicas"(FAPESP: 2006/01558-1**) e **"Conhecimentos escolares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente em micro-bacia urbana"(PETROBRAS Ambiental: 2006/834),** a desenvolverem pesquisas a partir dos resultados das atividades dos projetos.

Concordo que as atividades sejam registradas, seja por meio escrito, gravado (som e vídeo), imagens, ou por registros on-line do ambiente virtual TelEduc, sendo que estes registros, de forma alguma, poderá ser usado sem fins de pesquisa e não poderão ser utilizados de forma a lesar a individualidade do participante. Os registros também serão utilizados para elaboração dos relatórios a serem enviados à FAPESP e PETROBRAS.

Fui devidamente informado das atividades que serão desenvolvidas no projeto e estou disposto a participar destas, sob a ótica da metodologia de pesquisa-ação.

O projeto em questão não possui nenhum risco para minha saúde.

O participante tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano.

Os participantes terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os participantes assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

Todos os participantes terão acesso aos resultados da pesquisas, assim como de suas publicações.

O presente projeto levou em conta os aspectos éticos deliberados na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, tendo os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e assegurando-se os direitos e deveres do indivíduo.

Campinas, ___de _____de 200__.

_____

Assinatura do participante

RG: