

## Das Histórias de Leitura e Escrita às Práticas Docentes de Leitura e Escrita de Futuros Professores de Ciências

ALINE ANDRÉIA NICOLLI<sup>1</sup> e SUZANI CASSIANI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Acre – UFAC, [aanicolli@gmail.com](mailto:aanicolli@gmail.com)

<sup>2</sup>Grupo Discursos da Ciência e Tecnologia na Educação – Programa de Pós-Graduação Em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, [suzanicassiani@gmail.com](mailto:suzanicassiani@gmail.com)

**Resumo:** O presente texto apresenta aspectos vários de um trabalho desenvolvido, durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, no Curso de Ciências Biológicas, e que teve como objetivo investigar de quais formas as histórias de leitura e escrita interferem na atuação dos estudantes/estagiários, especialmente, produzindo determinados sentidos quando do planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, em aulas de ciências/biologia. Nesse caminho, as produções escritas de cada estagiário, foram fontes de pesquisa, bem como alguns registros videográficos das aulas dos estudantes/ estagiários e das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II. Para o exercício de análise, adotamos o referencial teórico-metodológico da análise de discurso (AD) da escola francesa, especialmente, dos autores Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

**Abstract:** The present text shows various aspects of a work developed during the subject ‘Supervised Training II’ in the course of Biological Science, that had the objective to investigate in which ways the stories of reading and writing interfere in the students’/trainees’ performance, specially producing certain meanings when activities of reading and writing are planned and developed in science classes. In this sense, the written productions of each trainee were sources of the research, as well as some video records of the classes conducted by the students/ trainees and of the classes taught in the subject ‘Supervised Training II’. For the analysis, we adopted the theoretical and methodological framework of discourse analysis from the French School, specially of Michel Pecheux and Eni Orlandi.

**Palavras-chave:** formação docente, leitura e escrita, educação em ciências.

**Keywords:** teacher training, reading and writing, science education.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como foco principal identificar de quais formas as histórias de leitura e escrita interferem na atuação dos estudantes/estagiários em Ciências Biológicas, produzindo determinados sentidos quando do planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, no ensino de ciências/biologia. Nesse artigo, apontamos alguns problemas que surgem na prática pedagógica, quando a leitura e escrita são deixadas à deriva das experiências e histórias de leituras dos estagiários. O que acontece é uma repetição de modelos utilizados pelos mesmos, enquanto estudantes.

Assim sendo, definimos como objetivos deste trabalho os que seguem: (a) Investigar as histórias de leitura e escrita dos estudantes; (b) Identificar como atividades de leitura e escrita permearam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estagiários, no ensino de ciências/biologia e (c) Investigar relações entre as histórias de leitura e escrita e a produção de determinados sentidos referentes à utilização da leitura

e da escrita nas práticas desenvolvidas, nas aulas de ciências/biologia, durante as atividades da disciplina de Estágio Supervisionado II.

Para atender os nossos objetivos, optamos por nos comprometer, neste estudo, com alguns conceitos e procedimentos básicos da análise de discurso, da escola francesa, especialmente encontrados nos escritos de Pêcheux (1969, 1975) e em seus desdobramentos, no Brasil, em textos de Eni P. Orlandi (2007, 2008, 2009, 2010) e do grupo Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CASSIANI S., GIRALDI P. & LINSINGEN, I, 2011).

Dessa forma, nosso dispositivo teórico estará sustentado, como já dito anteriormente, em princípios gerais da AD francesa, o que se fez necessário para que pudéssemos compreender os processos discursivos em questão, bem como, para que, pudéssemos construir nosso dispositivo analítico.

### **ELEMENTOS INICIAIS: as condições de produção dos protagonistas do discurso, nas aulas de Estágio Supervisionado II**

Inicialmente queremos destacar que trabalhamos com o princípio da não transparência da linguagem e com o fato de que um discurso sempre produz efeitos de sentidos e é sempre pronunciado a partir de *condições de produção dadas* (PÊCHEUX, 1969).

Da mesma forma, em se tratando de condições de produção, é pertinente esclarecer que,

A *posição dos protagonistas do discurso* intervém a título de condições de produção. Convém acrescentar que o ‘referente’ (*o contexto, a situação na qual aparece o discurso*) pertencem igualmente às *condições de produção*. Sublinhemos mais uma vez *que se trata de um objeto imaginário* (a saber, *o ponto de vista do sujeito*) e não da realidade física. (PÊCHEUX, 1969, *apud* Hak e Gadet, 2010, p.82) (grifos nossos)

Assim sendo, utilizaremos essa seção para apresentar aspectos *das condições de produção* que permearam as atividades desenvolvidas por dez estudantes/estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado II, do Curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Santa Catarina. Chamamos a atenção para o fato de que o curso está organizado de tal forma que os estudantes podem, de acordo com seus interesses, optar ou não pela formação pedagógica. Partimos assim, da premissa de que os dez estudantes que frequentaram a disciplina o faziam por vontade própria, ou seja,

optaram por concluir a licenciatura, já que não estamos falando de um Curso que permite a formação exclusiva de Licenciados em Ciências Biológicas. Ao contrário, trata-se de um curso que possibilita a formação de bacharéis e/ou licenciados, inclusive simultaneamente.

Ao atentarmos para as características da turma, é pertinente esclarecer que:

(a) **Sete estudantes/estagiários** eram regulares no curso e estavam cursando o bacharelado e a licenciatura. Destes, no entanto, cinco desenvolviam pesquisas em áreas específicas da Biologia [como, por exemplo, anfíbios-mosquitos, ornitologia-formigas, virologia-ostras] e dois desenvolviam pesquisas em educação em ciências [mais especificamente em análise de livro didático e escrita sobre animais em aulas de ciências].

(b) **Dois estudantes/estagiários** já concluíram a formação em bacharelado e estavam fazendo a licenciatura. Neste caso, uma estudante retornou porque frequentava um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e o outro porque atuava como professor em um programa nacional de educação na reforma agrária, ofertado em Santa Catarina, pela UFSC.

(c) **Uma estudante/estagiária** era “avulsa”, ou seja, fazia somente esta disciplina na instituição, já que era proveniente de uma Instituição de Ensino Superior Jesuíta, de caráter privado, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Na sua Instituição de origem a estudante cursava Licenciatura em Ciências Biológicas e sua única experiência com a docência tinha sido em uma situação de estágio, desenvolvido, em uma turma de educação de jovens e adultos.

Dos dez estudantes/estagiários que frequentaram a disciplina, apenas dois tinham experiência em atividades de ensino. Um, como dito, anteriormente, ministrava a disciplina de biologia, no ensino médio, no programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA), com formação de jovens e adultos no campo, ou seja, em cidades localizadas no interior do estado. A outra desenvolveu o trabalho de conclusão de curso sobre escrita em aulas de ciências e, por ocasião de um intercâmbio institucional, esteve durante algum tempo na Argentina, onde desenvolveu atividades de docência.

Por fim, importa dizer que os dez estudantes/estagiários foram organizados, para o desenvolvimento das atividades de estágio, nas escolas, da seguinte forma:

(a) **Situação de ensino 01:** Um trio atuou no ensino médio, disciplina de biologia, em um programa de formação de educação de jovens e adultos,

desenvolvido na modalidade de alternância<sup>1</sup>, no município de Catanduvas, região oeste de Santa Catarina;

- (b) Situações de ensino 02 e 03:** Dois trios que atuaram em turmas de oitava série/nono ano, na disciplina de ciências, em um colégio público federal, localizado em Florianópolis e
- (c) Situação de ensino 04:** Uma estudante/estagiária que atuou em uma turma de primeiro ano, ensino médio, na disciplina de biologia, em um colégio público federal de ensino, localizado em Florianópolis.

Esta breve apresentação dos estudantes/estagiários nos permite situá-los, mesmo que sem muitas especificidades, em termos de interesses de pesquisa e vivências/experiências no ensino, em um *lugar social comum*: a sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado II. Assim, de uma forma ou outra, movidos por um ou outro interesse, o fato é que os dez estudantes/estagiários se dispuseram a desenvolver as atividades de estágio e, de certa forma, a viver a experiência de ser estudante/professor e, conseqüentemente, obter certificação profissional para futuramente exercer a profissão.

Por isso, pensamos ser importante, deixar claro ao leitor que o **Estágio Supervisionado** e, nesse caso específico, o **Estágio Supervisionado II**, na forma como está sendo desenvolvido nas instituições de ensino superior, busca atender a uma demanda definida no artigo 1º da Resolução nº. 2/2002, quando diz que a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica:

(...) será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002)

---

<sup>1</sup> Metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos (TEIXEIRA, E.S.; BERNARTT, M.L.; TRINDADE, G.A., 2008)

Nessa perspectiva, ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado II, com carga horária de 14 créditos, ou seja, 210 horas, os estudantes foram convidados a realizar algumas atividades de leitura e de escrita. Para tanto, destacamos que as atividades de leitura buscaram fomentar o interesse pela atividade e, por isso, foram denominadas de “**atividades de leitura diversificadas**”, enquanto as atividades de escrita foram denominadas “**indicações de escrita**”.

Ressaltamos, mais uma vez, que as atividades de leitura propostas objetivavam estimular a leitura em sala e, como consequência, a inserção de atividades de leitura nos planejamentos realizados para as aulas que seriam ministradas durante a disciplina de Estágio Supervisionado II. Vale destacar que preocupamo-nos com a proposição de atividades de leitura diversificadas e, a partir de agora, mesmo que brevemente, as relataremos:

- (a) *Atividade de leitura diversificada UMA PALAVRA*: para o desenvolvimento dessa atividade selecionamos QUATRO textos sobre um assunto a ser abordado em sala de aula e distribuímos cópias aos estudantes. Eles foram orientados no sentido de que deveriam individualmente fazer a leitura do texto recebido. Posterior a isso, deveriam, também individualmente, sintetizá-lo por meio da identificação de UMA palavra que deveria ser escrita com um pincel atômico em uma folha branca A04. Na sequência, os estudantes, foram organizados em QUATRO grupos de acordo com os textos lidos. Em grupo, fizeram a discussão do texto, utilizando a palavra escolhida por cada um. Por fim, deveriam sequenciar as palavras, organizando assim a socialização/apresentação do seu texto ao grande grupo.
  
- (b) *Atividade de leitura diversificada UMA FIGURA*: Cada estudante recebeu a cópia de um texto e foi orientado no sentido de que, individualmente, deveria fazer a leitura do texto e, posterior a isso, encontrar em revistas uma figura que expressasse a ideia central do texto. Após o término da leitura os estudantes foram reunidos em SEIS grupos e orientados para que fizessem a discussão do texto e organização de um cartaz utilizando as figuras disponíveis no grupo, de forma que se tornasse possível à apresentação/socialização do texto junto ao grande grupo.

- (c) *Atividade de leitura diversificada com DIFERENTES ALTERNATIVAS*: Foi escolhido um texto para o trabalho e distribuído para cada estudante um subtítulo que deveria ser objeto de leitura. Na sequência, foram organizados grupos de forma que em cada grupo tivéssemos o texto completo. Após a discussão do texto em grupo, cada grupo escolheu uma alternativa de socialização/apresentação, dentre as seguintes: painel com ideias centrais, painel com desenhos, teatro, mímica, poema, paródia e/ou acróstico. Organizadas as apresentações iniciamos o processo de socialização/discussão no grande grupo.
- (d) *Atividade de leitura diversificada RODÍZIO*: A turma foi organizada em 04 grupos e cada grupo recebeu um texto. Após a leitura e discussão inicial os estudantes foram orientados a fazer um “esquema conceitual” utilizando palavras que sintetizassem o texto e facilitassem sua compreensão. Na sequência os grupos foram subdivididos e passamos a contar com OITOS grupos, assim denominados: G01/G05, G02/G06, G03/G07 e G04/G08. Os grupos foram orientados também sobre o fato de que os grupos de 01 a 04 seriam grupos “fixos”, enquanto os grupos de G05 a G08 circulariam pela sala. Após essa explicação iniciamos, em sala de aula, o momento de socialização. Para tanto, tivemos o seguinte acontecendo: cada grupo contou com 5min para fazer suas explicações e/ou considerações, sendo que os grupos de 01 a 04, como já dito anteriormente, eram fixos e os demais rodaram pela sala de forma a compor com os demais, vejamos: 10min (5min para cada um dos grupos) para socialização entre o G01/G08, G02/G05, G03/G06 e G04/G07. Encerrada a primeira rodada de socialização tivemos uma nova “rodada” e, dessa forma, mais 10min (5min para cada um dos grupos) para socialização entre o G01/G07, G02/G08, G03/G05 e G04/G06. Após os 10min de socialização foi anunciada nova “rodada” e novamente, destinados 10min (5min para cada um dos grupos) para socialização entre o G01/G06, G02/G07, G03/G08 e G04/G05. Após as três rodadas, todos os grupos entraram em contato com os quatro textos e, por isso, para encerrarmos a atividade fizemos uma rápida discussão no grande grupo.

Por sua vez, em termos de atividades de escrita, os estudantes foram convidados a produzir “indicações de escrita” sobre as seguintes questões:

- (a) *Por que ensinar ciências na escola?*
- (b) *Memórias das aulas de ciências.*
- (c) *Memórias de leitura e escrita e*
- (d) *Limites e possibilidades da leitura e escrita nas aulas de ciências.*

Nesse trabalho, centraremos o foco na apresentação das possíveis relações entre os sentidos produzidos por meio das atividades que foram realizadas na universidade e as atividades propostas durante o estágio, nas salas de aula de ciências, na escola.

Para tanto, o que objetivamos foi, nesse primeiro momento, por meio da AD, nos colocar a seguinte questão: “como este texto [no caso, as memórias de leitura e escrita dos estudantes] significa?” (ORLANDI, 2010, p.17).

### **ELEMENTOS DE INTERPRETAÇÃO: estabelecendo relações entre os sentidos produzidos sobre leitura e escrita nas atividades desenvolvidas em sala de aula: da universidade à escola**

Nessa seção pretendemos problematizar os sentidos produzidos pelos estudantes/estagiários, por meio da análise das memórias de leitura e escrita de cada estudante/estagiário e das escolhas (tomadas de decisões) que nortearam seus planejamentos e as práticas desenvolvidas com leitura e escrita, durante o estágio, no ensino de ciências/biologia.

Para tanto, inicialmente, queremos dizer que defendemos que as relações das memórias de leituras e escrita com as práticas desenvolvidas são resultado do fato de que: “quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação.” (ORLANDI, 2009, p. 26).

Assim sendo, para pensarmos a superação de atividades de leitura e escrita que são realizadas pela obrigatoriedade e imposição características do discurso pedagógico autoritário e que promovem o desenvolvimento da leitura mnemônica, faz-se necessário que voltemos nosso olhar para a consideração de que um discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informação e, por isso, importa que tornemos o discurso pedagógico

mais polêmico, de forma que, a polissemia, se faça cada vez mais presente no ambiente de sala de aula, mesmo que nossa intenção seja uma dada formação discursiva. Enfim, não queremos defender aqui que todos os sentidos são permitidos, e assim permanecem, pois consideramos que a escola tem várias funções sociais e uma delas é ensinar os conceitos dentro da formação discursiva das ciências.

**Situação de ensino 01** - Relações das memórias de leitura e escrita com a prática pedagógica: **não lê... estuda!!**

Durante o desenvolvimento do estágio percebemos que os estudantes/estagiários não propuseram atividades de leitura e escrita em sala de aula e, por isso, nossa análise nos remete a percepção de que, nesse caso, para eles, ler e escrever em ciências/biologia:

- São tarefas difíceis ou não prioritárias,
- São tarefas que não fazem parte do currículo de ciências, pensando numa noção ampla deste;
- Não são tarefas para o professor de ciências,
- São apenas instrumentos secundários para ensinar os conceitos científicos.
- Medo do novo, para não fugir ao estabilizado;
- Não há tempo para ludicidades, controvérsias, conflitos, histórias. É preciso ensinar o conceito científico. Isso sim faz parte do currículo.
- Portanto é melhor e mais efetivo que o professor leia e escreva, transmitindo o(s) sentido(s) necessário à aprendizagem de determinado(s) conceito(s) aos alunos.

A análise da situação de ensino 01 nos remete a considerar que os estudantes/estagiários ao não inserir atividades de leitura e escrita em suas aulas reduziram as possibilidades de seus estudantes mobilizarem suas histórias de leitura e construir sentidos previstos e, outros, possíveis para um determinado texto.

Para tanto, necessário considerarmos também que, de acordo com Orlandi (1996, p.22) “ o espaço de interpretação, é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante, em outras palavras, do trabalho do sujeito.”

Dito de outra forma, promover o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, em sala de aula de ciências/biologia, implica disponibilizar um espaço para que os estudantes, por meio de seus gestos de interpretação, possam construir e divulgar sentidos possíveis, acerca de um mesmo texto.

**Situação de ensino 02** – Relações das memórias de leitura e escrita com a prática pedagógica: **sem cobrança!!!**

Nesse caso, percebemos que as atividades de leitura e escrita foram em momentos específicos da aula, mais com o objetivo de ocupar o tempo do que de suscitar discussões, compreensões e/ou a emergência de possíveis sentidos. Assim, nossa análise aponta para o fato de que as atividades foram propostas de forma a serem diferentes daquelas encontradas nas memórias de leitura e escrita destes estagiários, já que relatavam em suas memórias de leitura e escrita aspectos acerca das insatisfações sentidas, enquanto alunos, quando obrigados a realizar tarefas de leitura e escrita.

No entanto, o “sem cobrança”, parece ter se tornado algo “sem sentido” e talvez tão ou mais enfadonho do que a leitura e a escrita realizada para cumprir tarefa. Parece-nos, nesse caso, que as atividades de leitura e escrita foram percebidas como acessório. Assim, tornaram-se atividades de leitura e escrita propostas na perspectiva apresentada, por vezes, nos livros didáticos, qual seja: naquelas sessões de leitura que os professores só dão aos alunos quando não tem o que fazer, como castigo ou como lição de casa sem discussão ou objetivo.

Aqui queremos chamar a atenção do leitor para o fato de que a determinação da realização de tarefas de leitura e escrita, em aulas de ciências/biologia, na perspectiva acima elencada, faz com que desconsideremos, enquanto professores, que a produção (escrita) é o meio pelo qual acessamos as leituras [interpretações] do aluno... (ORLANDI, 2008).

Por fim, importa que não percamos de vista que os estudantes têm diferentes relações com as diferentes formas de linguagem, inclusive e principalmente, com a linguagem científica, e que nas aulas de ciências/biologia, dependendo da maneira como as atividades de leitura e escrita são apresentadas, não têm conseguido superar o a forma como tradicionalmente aprenderam, enquanto estudantes.

**Situação de ensino 03** – Relações das memórias de leitura e escrita com a prática pedagógica: **atividades diferenciadas com o intuito de envolver o leitor**

As aulas propostas na situação de ensino 03 foram diferenciadas, ao nosso ver, porque demonstravam preocupação em promover o envolvimento dos alunos em atividades de leitura e escrita. Tal situação vai ao encontro daquilo que identificamos nas memórias de leitura e escrita das estagiárias, sujeitos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento dessas aulas.

Nossa análise nos permitiu perceber, no entanto, durante as aulas, a repetição, nas referidas práticas, daquilo que as estagiárias vivenciaram durante sua trajetória escolar, na condição de aulas seja de ensino fundamental, médio, ou mesmo, no ensino superior, posto que, fizeram recortes/simplificações nos textos com o intuito de torná-los, a nosso ver, possíveis de serem compreendidos, como se os sentidos estivessem no texto e, dependendo do grau de complexidade deste, poderíamos ter, ou não, a aprendizagem.

Exemplifica o exposto as falas da estagiária g, quando diz: “[o texto] terá sim as referencias. Foi um mix daquilo que eu havia enviado [os textos de audição, visão e paladar]. Acontece que eu tinha recortado as partes mais importantes no arquivo para montar o texto, é por isso que ali está sem referências.” (estudante/estagiária g), ou ainda, “Adorei o texto da *Ciência Hoje das Crianças – CHC* - sobre audição. E achei legal o da *Ciência Hoje do olfato*. Acho que seria bem legal trabalhar com eles já que foi de uma pesquisa da UFSC. Teria que dar uma olhada e mexida nas informações, pois ali tem umas siglas e algumas coisas muito complexas...” (estudante/estagiária g)

Nota-se primeiramente que se perdeu de vista, nesse caso, a percepção de que “importa cuidar-se para que não se petrifiquem as leituras previstas [para um texto], a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível” (ORLANDI, 2008, p.88) e, por isso, a contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto é a de

modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade para que ele contrua sua história de leituras e estabeleça, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história desses sentidos. (ORLANDI, 2008, p.88)

**Situação de ensino 04 - Relações das memórias de leitura e escrita com a prática pedagógica: a leitura e a escrita percebidas como ferramenta de ensino aprendizagem**

Nesse caso, notamos que tanto nas memórias de leitura e escrita da estudante como nas práticas de leitura e escrita propostas por ela, em sala de aula, durante o estágio, pautavam-se na utilização da leitura e da escrita como ferramenta que poderia viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem de determinado conteúdo.

Assim, ao propor atividades de leitura de textos e/ou de produção de relatórios de aulas práticas, os estagiários estavam, apenas se valendo das atividades de leitura e escrita para promover a memorização e repetição de conceitos de ciências/biologia.

Nesse contexto, de acordo com o que observamos acerca da leitura [e da escrita] nas aulas é que não se tem procurado modificar as condições de produção do aluno e, por isso, “ou ele já tem as tais condições de produção (como as tem o leitor ideal que é o padrão) ou ele é obrigado a decorar, imitar, repetir” (ORLANDI, 2009, p. 203).

Por isso, segundo Orlandi (2009), mais do que oferecer estratégias, é necessário que o aluno conheça como um texto funciona, para que de posse dos mecanismos discursivos ele tenha a possibilidade de ler como o professor lê. Ele terá acesso, assim, ao processo de leitura em aberto e poderá usufruir da indeterminação e colocar-se como sujeito de sua leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa intenção com esse estudo foi propor atividades de ensino que contemplassem a leitura e a escrita nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado II, do Curso de Ciências Biológicas, com o intuito de que os estudantes/estagiários inserissem tais atividades em suas salas de aula de ciências/biologia, durante a realização do estágio.

Para tanto, importa dizer que nossas interpretações nos permitiram, primeiramente, reconhecer e considerar que os sujeitos com os quais interagimos, em sala de aula, possuem diferentes histórias de leitura e escrita. Foi possível identificar também que as histórias de leitura e escrita são construídas com base em experiências vividas e interferiram, nesse caso, significativamente, na forma como esses sujeitos fizeram a inserção de atividades de leitura e escrita em seus planejamentos e nas aulas de ciências/biologia que ministraram durante o estágio.

Da mesma forma, podemos dizer que, o desenvolvimento desse estudo, com os estudantes/estagiários em Ciências Biológicas, nos permitiu perceber o quanto é reduzido o espaço ocupado pelas atividades de leitura e escrita nas salas de aula de ciências, seja na educação básica, seja na universidade e, por isso, faz-se necessário reconhecer que embora a problematização da leitura e da escrita nas aulas de Estágio Supervisionado II tenha se configurado como uma possibilidade para que os estudantes/estagiários refletissem sobre suas histórias de leitura e escrita e, da mesma forma, fizessem a opção pela inserção dessas atividades ao longo do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nas salas de aula de ciências/biologia, a disciplina de Estágio Supervisionado II, não possui condições suficientes para sanar todas as dificuldades encontradas pelos estudantes/estagiários, especialmente, no sentido da ampliação da percepção sobre a importância da leitura e da escrita para o Ensino de Ciências.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.J.P.M. de; CASSIANI, S.; OLIVEIRA, O.B. de. *Leitura e escrita em aulas de ciências: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

BRASIL. Ministério da educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

CASSIANI S., GIRALDI P. & LINSINGEN, I. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise do discurso para a educação em ciências. In: *Revista Teoria & Prática*, vol. 22, no. 40, 2012.

CASSIANI, S. *Ler e escrever em aulas de ciências*. In: Tópicos especiais de educação em biologia. Florianópolis: UFSC, 2008.

CASSIANI de SOUZA, S.; NASCIMENTO, T.G. *Um diálogo com as histórias de leituras de futuros professores*. In: Pro-posições. v.17.n.1(49) – jan/abr. 2006.

CASSIANI de SOUZA, S; GIRALDI, M. P. *Leituras em aulas de ciências: análise de condições de produção*. In: VII ENPEC, Florianópolis, nov. 2009.

GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. UNICAMP: Campinas, 2010.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5.ed. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9.ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6.ed. Campinas: UNICAMP: 2007.

PECHEUX, M. *Análise de discurso*. Textos escolhidos por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

TEIXEIRA, E.S.; BERNARTT, M.L.; TRINDADE, G.A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*. v.34, n.2, p. 227-42, mai/ago. 2008.

**ALINE ANDRÉIA NICOLLI** Licenciada em Ciências Biológicas, com Mestrado e Doutorado em Educação e Pós-doutorado em Educação Científica e Tecnológica. É Professora Adjunta II, no Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, onde atua como formadora de professores, principalmente, com Investigação e Prática Pedagógica e Ensino de Ciências, nos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. É Pesquisadora na área de Educação em Ciências, com ênfase em ensino e aprendizagem de conceitos científicos e a utilização da linguagem no ensino de ciências. Atualmente, tem se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas acerca dos processos de ensino e aprendizagem envolvendo atividades de leitura e escrita em aulas de ciências, bem como sobre a utilização da linguagem no ensino de ciências.

**SUZANI CASSIANI** Licenciada em Ciências Biológicas, com Mestrado e Doutorado em Educação pela UNICAMP. É Professora Associada no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Atuou como Diretora de Ensino da Pró-reitora de Graduação e como Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT). É investigadora na área de Pesquisa em Educação em Ciências e Tecnologias, com ênfase na análise de discurso e estudos CTS, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores e prática pedagógica, educação CTS latinoamericana, funcionamento da linguagem na educação formal e não formal. É líder do Grupo de Pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (DICITE) do PPGECT. Atualmente é uma das coordenadoras acadêmicas do Programa de Qualificação de Docentes e Língua Portuguesa do Timor-Leste, projeto de cooperação internacional financiado pela CAPES.