

# ESCRITA E LEITURA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

ANA DE MEDEIROS ARNT\*

## RESUMO

Professora, posso escrever com as minhas palavras? O que parece um coro de alunos da Educação Básica também pode ser escutado nas aulas do Ensino Superior, em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas, nas disciplinas de estágios docentes. O que propicia este silenciamento na produção de nossos futuros docentes? Que questões estão envolvidas neste sentimento de desvalia da escrita de si? Partindo da interrogação inicial deste resumo, realizada por estudantes nas disciplinas finais do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades públicas (2005-2011) e do trabalho desenvolvido ao longo dos semestres, busco analisar que situações levam ao silenciamento na escrita de si, bem como à noção, dentro de um curso de *formação*, das palavras *próprias* (*ou da própria cabeça*) e *dos autores* em atividades de produção textual. Ao longo destes semestres, é possível perceber o quanto a ideia de *formar-se* como ato de transformação, de modificação de si, da constituição de si como sujeitos que pensam e agem em relação ao que aprenderam, não é clara aos estudantes. Ou seja, muitas vezes, ao afirmarem-se anulados pela impossibilidade de escrita *com suas próprias palavras*, os estudantes não identificam em si, em seu modo de lidar com as questões profissionais (como pesquisa de monografias ou produção textual para a regência) os traços de sua formação, ou os aprendizados das disciplinas (tanto de aulas, quanto leituras de texto). Além disso, tomam a escrita formal-acadêmica (e textos de divulgação científica para o público escolar) como neutra e impessoal, sem estabelecimento de vínculos com a cultura.

**Palavras-chave:** Leitura e Escrita; Formação Docente, Educação em Ciências.

## ABSTRACT WRITING AND READING OF TEACHERS IN TRAINING OF SCIENCE AND BIOLOGY

Master, may I write with my own words? What seems more a chorus of Elementary and High School students also can be heard in Higher Education classrooms, in professors training courses of Science and Biology, on disciplines for internships teachers. What provides this

---

\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. anaarnt@unemat.br

silencing of the textual productions of our future teachers? Which of other issues are involved in this feeling of worthlessness of writing? Starting from the initial interrogation of this summary, conducted by the students of the final Degree in Biological Sciences from two public Universities (2005 – 2011), and the work developed within the semester, I aim to analyze what situations that leads to the silencing in writing, as well as the notion within a course of formation of the own words (or the own head) and the authors in textual production activities. During these semesters is possible to notice how the idea of *being graduated* as an transformation act, of self change, of the self construction as subjects, who thinks and acts regarding to what they've learned, is not clear to the students. That is, sometimes, often by claiming to be offset by the possibility of writing in their own words, the students do not identify themselves, in their way to deal with the professionals challenges (the course conclusion research or the text production for the regency, for example) the traces of their formation, or the learning of the disciplines (both classes and texts readings) as participating of their constitution as subjects. Besides, they take the formal-academic writing (and scientific divulgation texts – for the scholar public) not only neutral and impersonal, as without a establishment of links with the culture or production of senses delinked from those strictly scientific.

**Keywords:** Reading and Writing; Teacher Training; Science Educacion

## INTRODUÇÃO

*Diz quem foi que inventou o analfabeto  
E ensinou o alfabeto ao professor  
(Almanaque, Chico Buarque)*

Zaratustra, o mestre protagonista do livro *Assim Falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2002, p.120), vai afirmar a importância de nos tornarmos independentes dos ensinamentos recebidos. Como discípulos, devemos lutar pela liberdade, nas palavras dele: “Mal corresponde ao mestre aquele que nunca passa de discípulo”. Com isso, o mestre nos aponta que não devemos permanecer seguidores daqueles que nos ensinam, não é isso que anseiam os educadores. Pelo contrário, ensinar é o desenvolvimento de sua própria história. Os discípulos que Zaratustra quer são aqueles que buscam seu trajeto, buscam-se a si mesmos.

Como produtores e divulgadores do conhecimento, nossa tarefa também não se mostra diferente. Tanto como professores, pesquisadores ou escritores, devemos procurar desenvolver nosso trabalho no sentido de propiciar sujeitos-alunos, sujeitos-leitores que tomem nossos dizeres como *ponto de partida* e não de *ancoragem* –

um espaço que, sim, é seguro, mas que não lhes confere condições para a criação.

Será esta uma tarefa simples de ser conseguida nos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior)? Dentro da Educação em Ciências temos conseguido, como formadores de professores, ou formadores de sujeitos conhecedores de ciência, divulgar e ensinar nossos estudantes, a ponto destes conseguirem *seguir seu caminho*, articular conhecimentos do campo científico com outras áreas de conhecimento, ou vivências cotidianas?

Ao longo de minha experiência como formadora de professores de Ciências Biológicas, tenho me deparado com licenciandos com diferentes dificuldades em relação ao domínio da leitura e à produção de textos (tanto formais-acadêmicos, quanto textos de divulgação e sistematização de conhecimentos de outras disciplinas). Também me deparo, infelizmente, com a inesperada dificuldade de estudantes em se autorizar a escrever um texto a partir dos aprendizados da universidade, ou mesmo saber “onde buscar” informações para sistematizá-las e, depois, reorganizar como texto.

Neste artigo, buscarei analisar algumas falas – tradicionais e que soam quase como um clichê – de estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas, e atividades e debates que venho desenvolvendo com os estudantes nas disciplinas *Estágio Supervisionado em Licenciatura I e II; Instrumentação para o Ensino em Ciências e Biologia; Prática de Ensino em Biologia e Introdução à Prática de Ensino em Ciências e Biologia*<sup>1</sup>.

## **PROFESSORA: POSSO ESCREVER DA MINHA CABEÇA? POSSO ESCREVER COM AS MINHAS PALAVRAS?**

O que parece muitas vezes um clichê máximo escutado nas escolas, por tantas vezes (dito até por mim, inclusive), remonta a uma clássica prática de silenciamento, que vários autores frequentemente abordam e analisam (SANTOMÉ, 1998; DAYRELL, 1996). Pode espantar a alguns que esta pergunta exista em um curso de ensino superior, mais especificamente nos semestres finais de formação.

---

<sup>1</sup> Estas disciplinas são das duas universidades que lecionei, desde o ano de 2005: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005/2006) e Universidade do Estado de Mato Grosso (2006-2011).

Ao desenvolver atividades de leitura e produção de textos em disciplinas da licenciatura, entretanto, tenho me deparado com dificuldades que se vinculam não somente a esta noção de silenciamento e desvalia da *própria palavra*, mas de um aprendizado que toma a leitura como prática de *juntar palavras*. Tal fato tem gerado, para mim, a seguinte interrogação: como podemos estimular uma escrita mais *própria*, sem que nossos estudantes tenham a capacidade de leitura?

Compreendo o ato de ler como uma ação muito mais ampla do que apenas juntar letras e palavras, mas abstrair significados, interpretar, inferir e relacionar informações presentes em um texto escrito, *viver a leitura* (LARROSA, 2002a). Ao argumentar sobre o que é ser leitor e o prazer da leitura, Larrosa (2002a) dirá que

a tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura. O essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos, múltiplos (p.27).

Larrosa dirá ainda que “todos os livros estão para serem lidos e suas leituras possíveis são múltiplas e infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas; nós mesmos ainda não fomos lidos” (LARROSA, 2002a, p.27).

Ainda sobre leitura e conhecimento, podemos nos interrogar qual o significado da palavra “ler”. Constam no dicionário Houaiss os seguintes significados: conhecer, através de exame mais ou menos extenso (o conteúdo de um texto); dedicar-se, entregar-se à leitura como hábito ou paixão; compreender, interpretar.

Interessante, não? A leitura é vista, nos dias de hoje, como algo monótono, chato e desinteressante. No entanto, ao olharmos ao olharmos os sentidos atribuídos a ela somos levados a pensar não somente nas letras justapostas, mas ao conhecimento e, melhor ainda, à *paixão*. Paixão por conhecer, compreender, talvez... Ter como *hábito* a vontade de saber.

Pensando nessa perspectiva, o monótono, quem sabe, pode ser ficar no mundo, sem essa nova aventura que é a paixão que o conhecimento nos proporciona, os lugares que a compreensão nos leva! Desinteressante passa a ser o hábito de entrevar-se, ao contrário de entregar-se à paixão pelo saber...

E ao tomarmos o ato de ler como interpretação torna-se importante, também, ressaltar duas características, ao mesmo tempo em que se configura como um diálogo com o autor, a leitura tem um caráter individual – a nossa leitura, a visão das coisas que nos cercam, o nosso conhecimento construído a partir dos livros que lemos, as nossas memórias formadas com as palavras dos textos. E, talvez, o mais importante de tudo: os passeios possibilitados pelo conhecimento. A leitura, neste sentido, vai além do texto, é um processo que é simultaneamente uma conversa e um ato ‘solitário’, cuja produção de sentidos ultrapassa o que está ‘meramente’ escrito.

Em relação à leitura e escrita em nossa sala de aula, com formandos de Ciências e Biologia, volto a interrogar: é possível produzir uma escrita, ultrapassando a tradicional prática de silenciamento, sem que se busque desenvolver este tipo de leitor, discutido anteriormente? Se esta é uma prática proveniente da escola – como afirmam muitos outros colegas – e que apenas se perpetua dentro da universidade, temos alguma obrigação como docentes, de transformar estes alunos em sujeitos-leitores, produtores de conhecimento, *formar* sujeitos capazes de lidar com o conhecimento científico, manejar informações, relacionar, inferir e produzir algo novo?

Podemos nos deter na pergunta desta sessão de modo menos apressado, na tentativa de ultrapassar esta noção de silenciamento explícito, reformulando-a, relacionando a outras questões acadêmicas: existe pensar e escrever fora de *nossa cabeça*? Existe como escrever sem as *minhas palavras*? Existe a possibilidade de escrita sem relação com nenhum outro autor ou vivência?

Estas interrogações me fazem, a cada semestre, repensar meu dever como professora e tentar, em conjunto com os estudantes, ao mesmo tempo desconstruir esta ideia de silenciamento e criar condições de não desautorizar a escrita *própria*, mas compreendê-la como, sempre, articulada com nosso aprendizado, nossas vivências e, neste sentido, nunca somente *nossa*, nunca totalmente *com nossas palavras*<sup>2</sup>.

Ao nos determos especificamente na palavra “formar” (um biólogo ou professor de Ciências e Biologia), parece estranho pensar na noção de que as palavras, para designar um objeto científico, por exemplo, sejam *nossas*. Com isto, quero afirmar que se formar significa, conforme o verbete no dicionário Caldas Aulete: “ir tomando forma”; “constituir(-se), criar(-se), organizar(-se)”. Nossa

---

<sup>2</sup> Porque escrever, como ler, só é possível na relação simultânea entre outros autores e a nossa compreensão do mundo.

permanência em instituições de ensino, em cursos de *formação*, tem como objetivo nos modificar, transformar-nos em outros sujeitos, diferentes daqueles que iniciaram um (ou este) percurso.

Não que a formação anule nossa personalidade, nosso modo de ser sujeito. Pelo contrário, participa da constituição, do modo como vamos pensar e agir no mundo. Neste sentido, o escrever *com as minhas palavras ou da minha cabeça* sempre se remete – em sujeitos escolarizados ou que passaram por cursos de graduação – aos conhecimentos constituídos *em relação às experiências* destes espaços institucionais, incluindo, então, os autores e conhecimentos tratados neste curso.

Se este embate não se volta para *silenciar* o estudante, anulá-lo ou impedi-lo de usar as *próprias palavras*, nem busca desconstruir o clichê máximo escolar, serve para o quê? Ora, se por um lado não queremos desautorizar nosso estudante, por outro se faz importante que ele, ao menos, perceba este caminho de aprendizado – intencional, direcionado, que busca modificar, transformar, *formar, constituir* um profissional que pense e perceba o mundo vinculado a determinados preceitos técnico-científicos (neste caso, das Ciências Biológicas).

Pode, novamente, esta noção ser vista como inútil, talvez até óbvia, para professores dos cursos de graduação. Todavia, ao escutar de modo recorrente as perguntas que iniciam esta sessão, e ao destrinchá-las semestralmente com as turmas em que leciono (ou lecionei), penso ter condições de afirmar que este caminho de formação não está claro para eles. Os conhecimentos<sup>3</sup> ainda parecem “brotar” *na cabeça*, as palavras ainda parecem *ser próprias* (ao contrário de *se tornarem próprias*).

A fim de buscar meios de trabalhar a legitimação ou validação dos dizeres dos estudantes, tenho desenvolvido atividades que estimulam a produção textual sobre diferentes temas. Uma vez que as turmas se encontram em fase de produção (ou execução) do projeto de trabalho de conclusão de curso, a atividade que vem sendo privilegiada nas disciplinas é a escrita de um texto, de uma ou duas laudas, acerca da pesquisa desenvolvida pelo estudante. Tal texto deve ter como suposto “público alvo” estudantes do Ensino Médio ou Fundamental, ou seja, não deve ser um texto formal, acadêmico-científico, devendo ter um estilo mais voltado à divulgação científica.

---

<sup>3</sup> Há uma palavra imbuída de uma carga muito religiosa, cristã, que certamente pode ser uma via para explicar essa condição pacífica no que tange o conhecimento: dom, donus (do lat.)... Esperamos o conhecimento como uma dádiva, sem pensar no que, de dinâmico, de movimento, de troca, de construção, de síntese, ele pressupõe.

Apesar das grandes críticas dos próprios graduandos, do silenciamento gerado nas produções de trabalhos acadêmicos, estas atividades geram bastante apreensão quando eles se veem com dificuldades em escrever um texto sem o “apoio” das citações literais – presentes maciçamente e, às vezes, sem qualquer produção que se configure como autoria. O que acaba demonstrando um forte embate, ao mesmo tempo em que há o sentimento de silenciamento, há um *bloqueio* (talvez associado à falta de costume) para uma escrita própria.

Sobre a primeira atividade (um texto sobre a pesquisa do trabalho de conclusão de curso) esta produção escrita também tem como função debater, a partir da organização do texto, da elaboração teórica, da adaptação de terminologias mais técnicas para um público leigo, os saberes científicos como construções culturais, vinculadas ao sujeito-autor, sua história e relações com a sociedade, bem como a necessidade de uma formação capaz de criticar e fomentar a crítica à produção e aos resultados científicos.

O que surpreende na produção deste texto é a dificuldade dos estudantes em escrever sobre o que, teoricamente, eles mesmos estão trabalhando e estudando no laboratório ou no campo. Isto é, apesar de escreverem um projeto de pesquisa e, posteriormente, um trabalho de conclusão de curso, ao se depararem com a tarefa de explicar – para um público leigo – o que estão fazendo, poucos conseguem escrever. Esta dificuldade é percebida mesmo que este texto seja mais geral do que seu tema de pesquisa (por exemplo: ao invés de falar sobre determinada espécie de inseto que poliniza determinada espécie de flor, o texto deve versar sobre *polinização de flores por insetos*; ou ao invés de hábito alimentar de determinada espécie de mamífero, explicar sobre *hábitos alimentares de mamíferos*).

Busco desenvolver com os licenciandos, nesta atividade, a relação entre educação, os atos de ensinar e a leitura, inspirando-me (novamente) nos dizeres de Larrosa (2002a) ao afirmar que “ensinar a ler de outra forma é educar o homem por vir, o homem do futuro. Porém, ensinar a arte da leitura não é transmitir um método, um caminho a seguir, um conjunto de regras práticas mais ou menos gerais e obrigatórias a todos” (p.25). Nesse sentido, compreendo que a aprendizagem se dá não através de conceitos e práticas/protocolos, prontos, acabados; não existe aprendizagem fora do pensamento, da reflexão, ou seja, não existem modos de ensinar ninguém sem que se leve em consideração de que maneira aquilo que falamos se relaciona com suas vidas. Não para ditar regras, costumes e valores arraigados de nossa ciência e nossa

sociedade, mas para que possamos oportunizar novas maneiras de olhar e agir – consigo e com a sociedade.

E em que esta *leitura* relaciona-se com a *escrita* debatida aqui?

Nesta perspectiva, entendendo que a escrita própria, tão aclamada e “exigida” pelos estudantes não é possível sem que se pense acerca das informações que nos chegam, diferenciando, também, as noções de informação e conhecimento (LARROSA, 2002a, 2002b; 2003).

## **O QUE FAZER COM O LIDO E O ESCRITO: A FUTURA TRAJETÓRIA DOCENTE NO CAMPO DAS CIÊNCIAS**

Busco desenvolver a ideia, em conjunto com meus alunos, de que *ler um autor* (e até aprender com ele) não significa simplesmente aceitar seus dizeres. Ler um texto ou assistir a uma aula não é sinônimo de aprender. O ato de aprender vincula-se, sim, com mudar, ver, ouvir versões inéditas e transformar seus dizeres em novas (e nossas) versões.

Nesse sentido, penso que o conhecimento não deve ser pensado como algo externo a nós, ou seja, ele não paira na sociedade, não flutua no ar, não permanece estático como nas páginas das enciclopédias, dos livros ou revistas, não está nos versos dos poemas, não está em páginas da internet...

O conhecimento é relação, entre sujeitos, entre saberes. Entre o sujeito-escritor e o sujeito-leitor, entre os saberes do sujeito-professor e os saberes do sujeito-aluno, enfim, nas relações entre os indivíduos de uma determinada sociedade e as informações produzidas por esta (ELIAS, 1994; LARROSA, 2002b).

Podemos dizer que, nos dias de hoje, são diversos os espaços que produzem, divulgam, colocam em circulação uma variedade de informações. Vivemos, segundo Larrosa (2002b), numa *sociedade da informação*, em que é preciso a cada momento saber mais e mais, “mas saber não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado” (id., p. 22). Assim, “coletamos” informações nas instâncias sociais a que temos acesso: jornal, rádio, televisão, livro, revista, internet, cinema, exposições de arte, escola, universidade, etc. Mas aprendemos (ou adquirimos experiências, como trata o autor) muito pouco.

Aprender, deste modo, ultrapassa as informações que entramos em contato durante nossa vida, a questão não é (ou não somente) aprender algo. O aprendizado “não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual aprender deixa



o sujeito imodificado”, a experiência formativa “trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito” (LARROSA, 2003, p.53).

Uma das perguntas que este artigo pode se remeter (ainda mais em um Dossiê sobre Educação em Ciências) é que relações entre estes debates – leitura e escrita – e o ensino de ciências e Biologia podem ser traçados? Será importante este debate em um espaço como este? É relevante que pensemos sobre como nossos estudantes vêm se formando leitores e escritores?

Ao concordarmos com a ideia de que o ensino da leitura e da escrita está intrinsecamente ligado à noção de aprendizado, também acabamos por nos envolver fortemente com a formação de um professor capaz de questionar e produzir os conhecimentos para sua sala de aula, para além dos planejamentos restritos aos livros didáticos. Apoiando-me nas palavras de Xavier (2008a), concordo que o compromisso da escola ainda é a aquisição e produção de conhecimentos. Para aproximar-se deste compromisso “os projetos políticos pedagógicos, os planos de estudos e os planos de trabalho de cada professor ou professora devem ser pensados tendo em vista promover tal desenvolvimento” (p.17). Ora, será possível para os docentes das escolas esta incumbência, sem que estejam prontos para assumirem uma função de produção (aí sim) *de suas próprias palavras*, de um conhecimento que não seja externo às suas experiências de vida – seja como biólogo, pesquisador, docente, sujeito/cidadão?

Xavier (2008a, p.17) segue afirmando que “as áreas de conhecimento, as atividades pedagógicas precisam ser intencionalmente selecionadas e organizadas para permitir a consecução desse objetivo”. É exatamente neste ponto que vejo como fundamental este aprendizado na leitura e escrita, que atribui uma busca às *próprias palavras, daquelas que se tornam próprias*, que se articulam com os saberes científicos e tornam-se nossas. A intencionalidade ao selecionarmos um conteúdo de Biologia ou Ciências – não aceitando as formatações prontas de manuais e livros didáticos – voltando nosso planejamento pedagógico para aquelas turmas que nos acompanharão ao longo de um ano (ou semestre), só é possível caso tenhamos esta *formação*, este questionamento do óbvio.

Ainda perguntam-me alguns colegas e, eventualmente, alunos: mas se eu selecionar, não estarei manipulando as informações a serem tratadas na escola? Quem sou eu para decidir

o que trabalhar com meus estudantes? A resposta, parece-me simples: és o professor, ora!

A responsabilidade não é pouca, certamente, mas é nossa – como professores – de selecionar, adequar e perceber quais são os temas e conhecimentos relevantes para aquele público. A este respeito, cabe lembrar que “a programação da escola sempre foi e sempre será um recorte dentre uma gama de possibilidades, recorte esse – tarefa do coletivo da escola – que aumenta a responsabilidade do corpo docente na seleção coletiva de seus projetos de trabalho” (XAVIER, 2008b, p.28).

Aproximando não só os recortes necessários, mas a própria ideia de leitura tratada anteriormente, Kindel (2008, p.93) também aborda a necessidade de nossos estudantes da Educação Básica aprenderem a *ler a ciência*, entendendo isto como apropriar-se de alguns conceitos e processos biológicos complexos “sobre eles tecer considerações, relações com seu corpo e sua vida, dominando, por interesse e não por obrigação, algumas nomenclaturas”. Ainda sobre este tema, a autora argumenta que aprender Biologia – esta que trata de assuntos para além dos nomes da Zoologia e Botânica e das contas da Genética – exige alunos (e aqui complemento: da universidade e da escola) capazes de ler, “interpretar, decodificar estes novos escritos sobre os conhecimentos biológicos e sobre eles escrever algo coerente, que lhe permita posicionar-se sobre questões contemporâneas polêmicas e com reflexos importantes em sua vida e em seu modo de pensar o mundo/o ambiente” (id., p.94).

Ensinar Ciências e Biologia hoje é dar ferramentas aos estudantes escolarizados para afirmar mais do que “a Terra está aquecendo” ou “os ursos polares estão perdendo território”. É possibilitar esta saída do senso comum, criando condições de produzir, formular, inferir e constituir-se como alguém que se relaciona com conhecimentos científicos, os compreende e articula-os com outras situações de sua vida.

Nesta perspectiva, questiono (em sala de aula, inclusive) se é possível para um professor realizar este recorte de temas para ensinar, criando as condições citadas acima, quando este professor não consegue produzir um texto acerca de uma pesquisa realizada *por ele mesmo*.

Finalizando esta sessão, é a partir desta compreensão de que para ser um docente ciente de sua função de ensino-aprendizado, não mero reproduzidor de informações presentes em livros – ou mesmo recortes de jornais e revistas – é sumamente relevante o

aprender a desenvolver um caminho próprio, a fim de que possa, também, propiciar um espaço de aprendizado também na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, neste artigo, trazer à discussão algumas questões vinculadas às condições de leitura e escrita, vivenciadas por mim com estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas que leciono ou lecionei, em especial as disciplinas de estágio de regência, ao final dos cursos.

Analisei tanto as perguntas clássicas dos estudantes – ao se depararem com exigências de produção textual – quanto a atividade que tenho tentado desenvolver ao longo destes últimos seis anos como professora em cursos de formação docente. Em nenhum momento, no entanto, posso afirmar que tais atividades tenham êxito “completo” (ou mesmo parcial) nesta formação de profissionais críticos, leitores/escritores, produtores de conhecimentos científicos para uma futura regência mais ciente de suas responsabilidades na constituição de sujeitos escolarizados. Apenas analiso a minha trajetória como professora, incluindo as estratégias que tenho usado, para pôr em embate esta formação voltada para uma reprodução de informações, tomando o conhecimento como algo pronto, acabado e externo a nós...

Tais estratégias didáticas (e por que não políticas) são uma aproximação do que eu compreendo ser a responsabilidade docente, ir além do escrito, além da informação, trazendo para si (para nós), ativamente, o aprendizado e as possibilidades de mudança (nossas e conseqüentemente do ensino).

Por fim, em uma imensa pretensão, este texto busca apresentar os anseios de uma docente que se preocupa constantemente com estudantes enquadrados em repetir o dito, silenciados por uma prática tradicional e que tem como ímpeto alcançar, quem sabe um dia o que Mário Quintana (2003, p.150) nomeou como *A arte de ler*, ao descrever o leitor que mais o fascinava. Nas palavras do poeta: *O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Nesse momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.*

## REFERÊNCIAS

- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_ (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2ª ed., 2001. p. 136-161.
- KINDEL, E.A.I. Do Aquecimento Global às Células-Tronco: sabendo ler e escrever a Biologia do século XXI. In: PEREIRA, N.M.; SCHÄFFER, N.O.; BELLO, S.L.; TRAVERSINO, C.S.; TORRES, M.C.A.; SZEWCZYK, S. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: UFRGS, NIUE/UFRGS, 2008. p. 91-104.
- LARROSA, J. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.
- \_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002b. p. 20-28.
- \_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica. 4 ed. 2003.
- NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. E-BooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>>. Acesso em 10/01/2009.
- QUINTANA, M. *Caderno H*. 9ª edição. São Paulo: Globo, 2003.
- SANTOMÉ, J.T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- XAVIER, M.L. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, I.S. (org.) *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: UFRGS, 2008a. p. 13-23.
- \_\_\_\_. Educação Básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, N.M.; SCHÄFFER, N.O.; BELLO, S.L.; TRAVERSINO, C.S.; TORRES, M.C.A.; SZEWCZYK, S. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: UFRGS, NIUE/UFRGS, 2008b. p.17-33.

## DIRETRIZES PARA AUTORES

*A Momento – Diálogos em Educação* aceita para publicação artigos científicos inéditos de professores, pesquisadores e acadêmicos de instituições na área de ciências humanas e educação.

Todos os artigos recebidos serão submetidos aos consultores da revista para a devida apreciação. A equipe editorial não se compromete com a devolução de textos e comunicará aos interessados caso não sejam aceitos. As modificações do texto, quando sugeridas pelos consultores, serão encaminhadas aos autores para consideração e devem ser devolvidas em um período máximo de 15 dias.

Cada texto deve ser antecedido por um resumo em português e em língua estrangeira de até 10 linhas, acrescido de três a quatro palavras-chave escolhidas pelo autor de acordo com o assunto do trabalho proposto. Indica-se a consulta às normas NBR 6022 para a elaboração do artigo e NBR 6028 para a elaboração do resumo. As citações no texto e as notas de rodapé também deverão seguir as normas correntes da ABNT, sendo as referências bibliográficas elencadas após o texto e em ordem alfabética. Para a escolha das palavras-chave, recomendamos o uso do *Thesaurus Brasileiro da Educação*.

### Itens de verificação para submissão

Como parte do processo de submissão, autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão com todas os itens listados a seguir. Serão devolvidas aos autores as submissões que não estiverem de acordo com as normas.

1. *A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista;*
2. *Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word (de extensão .doc), desde que não ultrapasse os 2MB;*
3. *Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídas no texto estão ativos e prontos para clicar;*
4. *O texto está em espaço 1,5; usa fonte Times New Roman de 12 pontos; emprega itálico em vez de sublinhar (exceto em endereços URL); figuras e tabelas estão inseridas no texto, e não em seu final; o texto tem, no máximo, 25*

- páginas (incluindo a lista de referências);*
5. *O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores;*
  6. *A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo dessa forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos);*
  7. *O resumo está incluído no arquivo para avaliação e inclui de três a quatro palavras-chaves;*
  8. *O abstract está incluído no arquivo para avaliação e inclui de três a quatro keywords.*

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG**

Rua Luis Lorea, 261

[www.vetorialnet.com.br/~editfurg/](http://www.vetorialnet.com.br/~editfurg/)

[editfurg@mikrus.com.br](mailto:editfurg@mikrus.com.br)