

O TEXTO E A ORALIDADE NAS AULAS DE CIÊNCIAS: A RETEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS

Sheila Alves de Almeida¹
Marcelo Giordan²

Resumo

Este trabalho, fruto de uma tese de doutorado, trata da compreensão de como o discurso das crianças são (re) produzidos a partir da leitura de textos da revista *Ciência Hoje das Crianças* no contexto da sala de aula. Para tanto, foi analisada uma aula em que as crianças relatam textos lidos. Os discursos deixam entrever aspectos da linguagem de divulgação científica e do discurso oral. Essa interação entre oralidade e escrita é chamada por Marcuschi de retextualização. A perspectiva teórico-metodológica de análise inspira-se nas concepções de Bakhtin acerca da interação verbal e na análise microgenética (GÓES, 2000).

Palavras-chave: Divulgação científica. Linguagem. Dialogia. Crianças.

Abstract

This work, the result of a doctoral dissertation deals with understanding how the discourse of children are (re) produced from the reading of texts of the journal *Science Today Children* in the context of the classroom. To that end, we analyzed a class in which children report texts read. The speeches glimpse aspects of scientific language and the spoken word. This interplay between orality and literacy is called by the Marcuschi retextualization. The theoretical-methodological analysis is based on Bakhtin's ideas about the verbal interaction and microgenetic analysis (GÓES, 2000).

Keywords: Popularization of science. Language. Dialogism. Children.

Introdução

As interações do leitor com o texto têm sido objeto de preocupação crescente de muitas pesquisas no campo da Educação em Ciências (ALMEIDA, M. et al 1998, 2000, 2001; ESPINOZA, 2009, 2010). No entanto, a maior parte da produção nessa área está concentrada nas últimas séries do ensino fundamental. As relações entre leitura, linguagem e ensino nas aulas de Ciências nas séries iniciais têm sido pouco estudadas. Talvez, a preocupação desse segmento com a alfabetização da língua materna, no sentido estrito desse termo, bem como a

¹Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP; sheilaalvez@iceb.ufop.br

²Universidade de São Paulo, USP, giordan@usp.org.br

ausência de práticas significativas em educação e ciências nos primeiros anos justifique tal lacuna. Prova disso é que as crianças não guardam lembranças significativas das leituras realizadas nas aulas de Ciências. A maioria dos alunos não se lembra dos livros, das imagens, não têm memória do prazer e curiosidade que um mergulho em um texto de ciências pode proporcionar (ALMEIDA, A, 2005).

Com efeito, o interesse desta pesquisadora pelas práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de Ciências tem origem em sua dissertação de mestrado. Nesse trabalho, o olhar de uma aluna chamou a atenção: “Ciências é gostoso de aprender... É igual Português, nas duas estudamos textos e questionários”². Nessa dissertação, foi possível observar que os textos nas aulas de Ciências eram apresentados aos alunos como um tipo particular de discurso que se caracterizava pela neutralidade e uma atitude de certeza. Nessas aulas, além das recomendações do que ler, como responder às questões e do como manter o corpo durante a leitura, os alunos eram orientados a ler o texto primeiramente *com os olhos*, silenciosamente. O trabalho com o texto era pensado na perspectiva da eliminação dos imprevistos. Esse caminho escolhido para o trabalho configurava um tipo de aula, uma concepção de ensino e de ciências, um tipo de leitor e leitura na escola.

A leitura era um pretexto para a busca de respostas aos questionários. Essa era a forma que as crianças eram introduzidas na movimentada e perturbadora condição de leitoras nas aulas de ciências. Essa prática era sempre acompanhada da pergunta: *o que você entendeu?* O eco dessa pergunta despertou o interesse pelo tema, e serviu de inspiração para enveredar pela pesquisa acerca da leitura de textos de divulgação científica nas aulas de Ciências.

Diante disso, considerando que a revista *Ciência Hoje das Crianças* foi o suporte no qual as crianças interagiram com os textos de divulgação científica, é importante apresentar, brevemente aspectos da produção desse material.

A revista Ciência Hoje das Crianças

Criada em 1986, *Ciência Hoje das Crianças- CHC* é a revista de divulgação científica para crianças da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Tem caráter multidisciplinar e publica sob as formas mais variadas temas relativos às ciências humanas,

² Esta informação compõe parte dos dados obtidos por esta pesquisadora em sua dissertação de mestrado: *Ver o invisível: as metamorfoses do aprender e do ensinar ciências em uma experiência de professoras do primeiro ciclo* (2005).

exatas, biológicas, da Terra, ao meio ambiente, à saúde, às tecnologias e à cultura. O objetivo da revista é promover a aproximação entre cientistas, pesquisadores e público infantil em geral, incentivando o fazer e o saber científicos e estimulando a curiosidade das crianças para fatos e métodos das ciências. Além disso, propõe-se a divulgar aspectos da cultura brasileira, possibilitando a ampliação do universo cultural das crianças.

A *CHC* é produzida para crianças entre 7 e 14 anos. Com pauta diversificada, tem múltipla utilização: para as crianças, como material de leitura e de apoio à pesquisa escolar; para os professores, como alternativa ao material estritamente didático; para as bibliotecas, como fonte permanente de consultas. Todas as matérias científicas são produzidas por pesquisadores e professores da comunidade científica brasileira e versam sobre objetos e métodos de pesquisa atualmente investigados. A publicação recebe tratamento gráfico e editorial cuidadoso e diversificado, que lhe confere uma de suas principais características: a agilidade de linguagem escrita e visual.

Os artigos encaminhados à *CHC*, a convite ou espontaneamente, são analisados por consultor técnico da comunidade científica para avaliação de sua qualidade científica. Quando se decide pela publicação, o artigo é encaminhado à edição de texto que, num trabalho acompanhado pelo autor, busca torná-lo adequado à leitura das crianças. A versão editada, aprovada pelo autor, passa à edição de arte, encarregada de dar ao texto uma apresentação gráfica que o torne atraente para as crianças.

Pressupostos Teóricos

Em Bakhtin (1995), a enunciação é produto da relação social e, qualquer enunciado fará parte de um gênero. Assim, para Bakhtin (1995), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, tem-se que gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam com uma espécie de modelos comunicativos globais que representam em conhecimento social localizado em situação concreta. Para Bakhtin, as diferentes esferas sociais de conhecimento estão relacionadas à utilização da língua e constituem-se como linguagens sociais. Isto é, cada esfera social de conhecimento se relaciona a uma discursividade, caracterizando um determinado modo de conhecer aspectos da realidade e de explicá-los.

Marcuschi (2001) acredita que o contexto cultural exerce forte influência sobre o papel da escrita e que há mais semelhanças que diferenças entre a modalidade oral e escrita. Sendo

assim, fala e escrita são atividades complementares e não opostas, visto que compartilham de semelhanças e diferenças que interagem entre si, em processo dinâmico histórico-cultural. Dessa forma Marcuschi redimensiona o termo letramento e salienta que a fala e a escrita se constituem como atividades interativas e complementares no contexto das práticas de letramento. Nessa interação entre a oralidade e a escrita, Marcuschi (2001, p. 48) chama de *retextualização* a passagem do texto escrito para o texto falado ou vice-versa. É “um processo que envolve operações complexas [de passagem do texto falado para o escrito e vice-versa] que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI 2001, p. 46). Para Marcuschi (2001, p. 47), a retextualização não é um processo mecânico de passagem de um texto supostamente *descontrolado e caótico* (o texto falado) para outro *controlado e bem formado* (o texto escrito); trata-se da passagem de uma ordem para outra. Segundo Marcuschi, há, nas atividades de retextualização, um aspecto muito importante: a compreensão. Em Bakhtin, a compreensão envolve a busca de contrapalavras em respostas às palavras do outro. Para Bakhtin (1993), qualquer compreensão verdadeira é dialógica por natureza. E a retextualização envolve construção de sentido, trabalho de compreensão.

Assim, levando-se em consideração esses estudos, cumpre explicitar que este trabalho propõe compreender a retextualização dos discursos a partir do trabalho com a revista CHC no letramento escolar.

Metodologia

Com o objetivo de analisar como a revista *Ciência Hoje das Crianças* é apropriada na escola foram registradas cenas de trabalho com esse periódico, em aulas de Ciências, com crianças de 2º ciclo, em uma escola pública da rede municipal da cidade de Belo Horizonte, durante três meses. No que concerne ao trabalho com esses eventos, optou-se pela análise microgenética dada a sua vinculação com a matriz sociocultural resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000). O evento extraído dessa aula compõe parte dos dados da tese: *Interações e práticas de letramento mediadas pela Revista Ciência Hoje das Crianças em sala de aula* (Almeida, 2011).

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada na periferia da cidade de Belo Horizonte. A professora havia se formado em Pedagogia, fazia menos de dez anos e atuava com Matemática e Ciências nas séries iniciais. Era professora de aproximadamente cem alunos do primeiro ciclo, distribuídos em quatro salas. Em cada uma das salas, trabalhava duas horas-aula semanais. Por tratar-se de um trabalho com o propósito de investigar a

apropriação da revista em sala de aula acompanhamos uma sala de aula durante três meses, gravando cerca de quinze aulas. Os procedimentos metodológicos incluíram registros em vídeo, notas de campo e gravações em áudio de reuniões com a professora.

Após cada aula, tendo assistido às filmagens foram elaborados mapas de ações, cujo objetivo era representar as interações das crianças e professora com a revista *CHC*, os padrões discursivos da aula e a organização do trabalho com a revista. Os mapas permitiram construir um retrato mais geral dos acontecimentos de sala de aula. O discurso e as ações dos sujeitos foram registrados nos mapas pelo tempo de interação. A análise dos mesmos indicou nuances de mudanças e permanências nos processos de sala de aula. A partir dessas marcas os episódios foram selecionados.

A escolha desse episódio se justifica por considerarmos que nele ocorrem eventos-chave que apontam para indícios da apropriação da revista na prática pedagógica. Nessa aula, o desafio das crianças se constituía em compreender o artigo e manter um efeito de sentido, similar ao gênero retextualizado, nos relatos de leitura. Nessa perspectiva, o relato de leitura é, aqui, compreendido como uma tarefa de retextualização (MARCUSCHI, 2001).

Contextualização

Na manhã do segundo dia de trabalho com as revistas, a aula de Ciências era a última do horário. Ao sinal para a troca de professores, as crianças guardaram na pasta os cadernos da aula de Português e colocaram sobre as carteiras os cadernos de Ciências e as revistas *CHC*. Ao entrar na sala, a professora cumprimentou as crianças com afeição e ocupou o mesmo lugar, à frente da turma, para falar aos alunos. Depois de chamar a atenção para o *tempo curto da aula* quis saber das crianças sobre a experiência de leitura da revista no ambiente doméstico. Muitas sinalizaram com gritos e o dedo em riste, o desejo de falar. Então, a professora solicitou que abrissem as revistas e comentassem *com as próprias palavras* o que haviam encontrado de mais interessante na *CHC*. Foram muitas as crianças que queriam partilhar suas leituras. Em meio a essas vozes, temas diversos tratados pela *CHC* surgiram nos relatos de leitura. Em silêncio, com uma postura corporal ereta, algumas crianças buscaram a voz e o olhar do relator. Iniciou-se, então, a sequência abaixo:

T	Participantes	Discurso
1	Professora	Felipe
2	Felipe	eu li o texto e o título é a linguagem dos códigos (...) o código é uma substituição de palavras por signos (...) o código começou (...) é uma substituição de palavras por signos o código começou quando um rei (...) ele queria esconder um tesouro, aí ele trocou o mapa por uns códigos porque se alguém achasse o mapa ninguém ia entender (...) daí surgiu os códigos (...) depois, depois que eu lembro veio o código morse que era os códigos que (...) com as mãos
3	Professora	muito bem, tá vendo? a pessoa tem uma máquina que faz um barulhinho, cada barulhinho corresponde a uma letra (...) porque aí a pessoa de muito longe consegue escrever uma mensagem, ela consegue pelo número de toques, de barulhinho (...) uma outra pessoa que já está treinada em ler esses códigos consegue ler os sinais (...) pelo toque ele vai saber qual letra, né? mais alguém gostaria de falar?
4	Alunos	EU, eu, EU, eu [...]
5	Professora	Lívia
6	Lívia	é que geralmente (...) tem uma pessoa assim, que a gente não vê todo dia ela fala: nossa como você cresceu, outro dia mesmo você era um bebê (...) lembra de quando você começou a falar? falava tudo aos pedacinhos/
7	Tereza	o Diogo quer falar
8	Professora	pode dizer Diogo
9	Diogo	eu li o texto (...) por que chove granizo? (...) porque às vezes as nuvens estão altas e as gotas de água descem e a temperatura é tão alta que gela (...) mais ou menos a sessenta ou setenta abaixo de zero e que (...) e vira camada de gelo aí que /
10	Tito	e cai na Terra/
11	Tomas	e cai na Terra parecendo cubo de gelo/
12	Professora	legal! tem mais alguém? Inácio quer falar também? então pode falar pra nós (...) /
13	Nina	professora eu não ganhei a revista /
14	Inácio	é que (...) existem estrelas e planetas além desses que giram em torno do nosso sistema solar (...) aqui diz que tem planetas que rodam em torno das estrelas (...)
15	Professora	e você? você também leu? você quer falar também? então fala bem alto para os seus colegas ouvirem
16	Estela	eu li sobre o curioso mundo das bactérias (...) os cientistas hoje acreditam que elas são seres que existem na terra há mais de três milhões de anos/

17	Professora	os cientistas dizem que são seres que existem há mais de TRÊS MILHÕES de anos, não é isso? /
18	Armando	nossa senhora!! mais velho que a minha avó, que a minha bisavó /
19	Professora	e você acha que isso é ciência?
20	Helena	EU ACHO!
21	Professora	é ciência, né gente? agora o José (...)
22	José	eu li com o meu primo essa aqui ó (...) ele constrói sua própria casa com pedras e flores e faz sua saliva como (...)/
23	Sofia	cola (...) ele usa água da saliva e oxigênio
24	Alunos	[...]/
25	Professora	vamos ouvir a Lourdes... ela quer fazer um comentário sobre o que ela leu
26	Lourdes	é (...) eu li que uma pesca lá dos golfinhos com os seres humanos (...) que os golfinhos (...) eles ajudam os pescadores a pescar porque quando eles (...) é (...) os golfinhos estão (...) acho que na beira da maré da praia eles encurralam os peixes e os pescadores e jogam é (...) coisinhas lá neles /
27	Catarina	a rede /
28	Lourdes	e (...) a rede e pescam os peixes e (...) e (...) eles (...) os golfinhos (...) eles também gostam (...) eles são muito brincalhões porque eles não têm medo de seres humanos, né? eles gostam de brincar nas ondas, gostam de brincar (...) sabe umas plantas que ficam flutuando assim? /
29	Professora	sei /
30	Fátima	algas marinhas /
31	Lourdes	é (...) as algas marinhas (...) eles gostam de afundar aquelas coisinhas e (...) e (...) aí também descobri que os PASSARINHOS NÃO TÊM DENTES! (...)/
32	Professora	olha que interessante! conta para os seus colegas o que você descobriu através do texto
33	Lourdes	que os passarinhos, cada um, de acordo com a forma deles (...) eles é (...) conseguem pegar a comida e cortar de um jeito .. tipo os carnívoros com seu bico mais afiado que consegue cortar a carne, tem uns pássaros que têm um bico que eles tem (...) tipo (...) umas barras assim que...que...ajuda a prender o inseto/
34	Professora	o inseto/
35	Tito	quando ele vai comer (...)
36	Professora	interessante, né gente? gostaram da descoberta dela através do texto?
37	Tito	anhan, anhan

Quadro 4 : Episódio 2 -Relatos de leitura

A transcrição acima É constituída 37 turnos de fala. Desse total, 14 correspondem a intervenções da professora com o objetivo de distribuir as falas e 23 correspondem a intervenções dos alunos.

Depois de receber autorização para falar, um aluno, no turno 2, conta a sua experiência de leitura sobre o código Morse. Ele apresenta formalmente o texto destacando, em primeiro lugar, o título do artigo lido como uma estratégia que envolve a compreensão de como se deve anunciar um texto informativo e iniciar a apresentação na sala de aula. Em seguida, ele se concentra na explicação do que seria o código Morse e na história da invenção dos códigos. O dizer: *que eu lembro*, permite indiciar uma percepção em torno do nível de informatividade do texto, especialmente em relação à falta, à informação ausente – um fator que se concretiza, de modo mais claro, para a criança, durante o processo de apropriação do texto. O aluno tem consciência que outras informações existem no texto e não são ditas por ele.

Nessa exposição, percebe-se alto grau de coerência e coesão do discurso oral. A compreensão e a organização desse discurso não deixam a desejar com relação ao texto escrito. O texto escrito foi transformado para ser compreendido pelos ouvintes. Isso era regulado pela atitude de aprovação estampada no rosto dos ouvintes. Afinal, o relator é aquele que fala para outro, que é, ao mesmo tempo, semelhante e distinto de si. Assim, no caso em questão, a fala do aluno era regulada pela compreensão que tinha do texto, mas instanciada pelo outro, a quem a fala era endereçada.

Ainda no turno 2 o aluno, ao mesmo tempo em que cita o discurso do outro: *o texto que eu li*, se assume como sujeito de seu discurso misturando formalidade e aproximação com o discurso cotidiano. O texto oral não registra a totalidade do texto escrito o que envolve atividades de resumo, devendo a criança extrair aspectos essenciais do texto de divulgação científica. Percebe-se, também, no discurso desse aluno um *apagamento* do sujeito, gerando um discurso indireto e, ao mesmo tempo, uma costura narrativa, presente no texto escrito e no oral envolvendo o leitor e o ouvinte. A retextualização indica, além da compreensão do texto lido, organização do discurso em conformidade com as convenções do artigo e da oralidade que explicitam a informação em ambas as formas.

No turno 3, o *feedback* da professora é avaliativo com a função de confirmar a resposta e de redimensionar o discurso, realizando uma síntese. Desse modo, ela propicia a construção de conhecimento que possa ser compartilhado no grupo. Esse tipo de atitude docente foi constatada também por Edwards e Mercer (1988) em suas pesquisas sobre as interações na sala de aula. De acordo com esses autores, o professor faz comentários metacognitivos e metadiscursivos quando acredita que algum aluno possa ter dificuldades de compreensão do que está sendo discutido.

Nesse turno, e ao longo de toda a sequência, a professora convida as crianças a falar, estabelecendo com eles um processo de interlocução. Mas, nesse processo, elas aparecem

como protagonistas do evento e não apenas como meras espectadoras. O convite da professora tem o caráter mais de persuasão do que de imposição.

Já o turno 4 caracteriza-se pelo entusiasmo das crianças pelo desejo de falar do texto lido. E os turnos 6, 9 e 22 caracterizam-se pelo comprometimento na compreensão do artigo. A retextualização, nesses turnos, reduz tão exageradamente as informações que é difícil ao ouvinte entender o discurso. Ora, se o traço principal do gênero de divulgação científica é a informação, é necessário que nos discursos orais ela apareça nítida. No entanto, o que se vê, nesses turnos, é um apagamento da informação acarretando comprometimento na compreensão do texto.

No turno 13, uma aluna reclama a falta da revista. Esse é um indício importante do valor que a CHC passou a ter para as crianças. Aliás, durante a pesquisa de campo nunca reclamaram da falta dos textos fotocopiados que não receberam, mas no caso das revistas todos cobravam da professora o número que não receberam quando faltavam à aula.

No turno 16, uma aluna também anuncia o texto com o título e, além disso, recorre à voz dos cientistas para a construção da sua fala. O cientista aparece como “o autor” – *são eles que dizem, eles acreditam...* Ainda assim, essa criança assume a autoria do texto, pois a criança fala referindo-se aos cientistas e, “saber trabalhar a língua situando-se fora da língua, é aquele que possui o dom do *dizer indireto*” (BAKHTIN, 2000, p. 337). Dessa maneira, na construção desse discurso indireto as crianças iam se tornando autoras do seu próprio discurso. Ao retextualizar elas assumiam a autoria. Esse trabalho de compreensão dos artigos denota, também, a diferença de investimento que a criança faz entre uma narrativa do vivido e a retextualização de texto informativo. No relato do texto informativo, o vivido é evitado, deslocando a ênfase para a voz de autoridade do texto – o cientista – o outro que fala.

No entanto, no turno 18, esse vivido aparece em uma situação que mostra a importância da relação dialógica no trabalho com a leitura nas aulas de Ciências. A criança compara o tempo de vida das bactérias na Terra ao tempo das avós. Ainda que a dimensão do tempo seja difícil para a compreensão desse aluno, ao ouvir a informação ele compara e internaliza as ideias e, nesse processo, vai elaborando uma forma de diálogo do vivido com as questões relativas à ciência do texto oral e escrito.

No turno 21, a professora legitima o discurso da revista ao ressaltar que as informações apresentadas pertencem ao campo das ciências.

De modo geral, no decorrer desse episódio, os conhecimentos são compartilhados por crianças que leram o mesmo artigo. Isso pode ser observado, por exemplo, no turno 23, quando uma aluna auxilia o colega na explicação do artigo. Esse fator é considerado de

grande relevância para esta investigação uma vez que, nessa dinâmica discursiva, ficam explicitados os movimentos e recursos constitutivos do processo de construção coletiva do conhecimento na sala de aula. Nesse sentido, constata-se a importância do outro no processo de apropriação de um conhecimento. Nessa situação, percebe-se a reflexão do outro, que também pensa no texto, constrói sentidos e está atento ao discurso. Nesse processo, as crianças reelaboram a informação e produzem conhecimentos e não apenas transmitem as ideias do artigo, mas também alteram, de maneira significativa, as relações de ensino na sala de aula.

No turno 31, a criança altera o tom de voz ao informar, impressionada, que os pássaros não têm dentes. Essa explosão vocal é a dimensão emotiva do texto oral que não aparece no discurso escrito. A informação envolve tanto a aluna que vem acompanhada de movimentos corporais que ajudam a significar as palavras no processo de interação verbal. O artigo, para a criança, é muito curioso e o envolvimento dela no conteúdo do texto é tão forte que ela ri, gesticula, balança o corpo e altera o tom de voz. Dessa forma, os outros ouvintes ficaram entusiasmados pelo artigo e presos na fala dessa aluna. A voz, dessa forma, acompanha e apoia a organização e complementação de sentidos constitutivos do discurso. Sendo assim, os recursos do discurso oral ultrapassam a dinâmica do universo do sistema linguístico.

Outro aspecto observado nos relatos é que, ao retextualizar a criança vai construindo uma espécie de *revisão* da própria fala. Assim, no turno 33, o discurso de uma aluna revela que o conceito expresso no texto vai sendo ampliado, reconstruído, englobando ideias cada vez mais sofisticadas acerca do assunto. A princípio, ela cita, de maneira generalizada os passarinhos que, *de acordo com a forma deles conseguem pegar a comida*. Mais adiante, cita os pássaros que, *“com seu bico afiado conseguem cortar a carne”*. Esse processo de retificação e de retomada das ideias é fundamental no texto oral e escrito. É constituinte do ato de revisar. Esse movimento de avanços e recuos assinala a possibilidade de o aprendiz lidar com o texto de sua autoria. Essa construção é um movimento de um sujeito que é capaz de pensar, com autonomia, a leitura que faz do texto, porque está se apropriando de mecanismos que permitem a (re) construção de um texto a partir da interação com ele.

Assim, expor um texto viabiliza a interação do leitor com o escritor, a explicitação das vozes do texto e o surgimento de um autor. Sendo assim, a retextualização constitui uma prática de letramento que concretiza, para o leitor, uma oportunidade de, ao dizer, ver o texto de outro lugar. Dessa maneira, pode-se dizer que há um deslocamento do *eu leitor* para o *eu autor*, porque ao apresentar o artigo a criança constrói outra compreensão do texto, enfim outro discurso, seu próprio discurso. Assim, nesse episódio, a retextualização do gênero de

divulgação científica, pode ser vista, como uma ferramenta que atua diretamente na linguagem.

Considerações Finais

A análise desses fragmentos mostra que as crianças deixam transparecer nas formas de falar suas experiências com a revista CHC. As exposições orais das crianças parecem constituir-se como monólogos. Em geral, não há perguntas nem longos comentários após os relatos. Contudo, percebe-se a atitude compreensiva e responsiva daquele que leu o mesmo texto e daquele que ficou na escuta. Os relatores interagem com a plateia por meio de expressões como: *eu li sobre, depois, que eu lembro, a gente, aqui diz, é* que dão significação ao texto por um viés envolvente. Ao manter o silêncio e apresentar disposição para ouvir, apreciar os textos dos colegas, acrescentar e concordar, a turma desempenha um papel importante na organização discursiva da exposição como também observa Bovet (1999, p. 70 *apud* Rojo).

Ao serem convidados a falar os alunos não repetem o texto escrito. As crianças transformam a linguagem dos artigos em texto orais, realizando um trabalho de compreensão que envolve, segundo Marcuschi, uma atividade cognitiva muito complexa. (p.70, 2001). Nesse processo de retextualização, a leitura é compartilhada e retorna ao falante de forma diferente. Segundo Geraldi (1991), ao produzir um texto, o sujeito faz “uma proposta de compreensão” ao seu interlocutor e, nesse processo, desenvolve ações *com* a linguagem e ações *sobre* a linguagem. Isso se realiza por meio de escolhas de estratégias para o dizer o que envolve a atividade cognitiva.

Outro aspecto importante a ser observado nesse episódio é que as crianças só se referem aos textos de ciências. Isso, provavelmente, decorre do fato de que, na primeira aula, as crianças foram apresentadas à CHC, ouviram a professora comentar algumas características do suporte e enfatizar a leitura de uma *revista científica*. Na aula em que o presente episódio ocorreu, as crianças não contaram sobre as histórias presentes na CHC, não apontaram passatempos nem leram poesias presentes no periódico. Elas se restringiram a expor apenas os conteúdos de ciências, embora o convite da professora, aparentemente, não tenha imposto limite ao discurso. Infere-se, pois, desse procedimento a existência de um processo anterior à leitura da revista pelo qual os alunos são orientados para a seleção dos textos a serem relatados, do conteúdo da aula, do que pode e deve ser dito. Isso indicia escolhas relacionadas aos efeitos de sentidos previstos para aquela situação comunicativa.

Os relatos de leitura proporcionam às crianças um modo de participação que lhes permite construir uma relação com os textos de divulgação científica, como prática discursiva e como objeto. De acordo com Vygotsky (1991), a fala da criança organiza o seu pensamento, ou seja, à medida que ela se expressa oralmente, elabora os acontecimentos; estrutura início, meio e fim; percebe e preenche lacunas; estende e amplia seu discurso. Ao retextualizar, as crianças usam palavras de seu repertório ao mesmo tempo em que novas palavras são inseridas no discurso concretizando-se assim, o diálogo com o texto de divulgação científica.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. J. P.M . O texto de divulgação científica como recurso didático na mediação do discurso escolar relativo à ciência. In Pinto. Gisnaldo A. (org.). *Divulgação científica e práticas educativas*. Ed. CRV: Curitiba. 2010

ALMEIDA, Sheila A. *Interações e práticas de letramento mediadas pela revista Ciência Hoje das Crianças*. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

ALMEIDA, S. A. *Ver o invisível: as metamorfoses do aprender e do ensinar ciências em uma experiência de professoras do primeiro ciclo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. (Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira e Marina Appenzeller) São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESPINOZA, A. CASAMAJOR. A. PITTON. E. *Enseñar a leer textos de ciencias Paidós*, Buenos Aires, 2009.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES*. 2000, vol. 20, no. 50

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos, IN:SIGNORINI, Inês (org). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas:Mercado de Letras, 2001.

MERCER, N. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en la aula. In: EDWARDS, D. & COLL, C. (orgs.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio ndel discurso educacional*. Madri, 1996.

ROJO, R. Letramento Escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? Caderno de Resumos da 3rd Conference for Socio-Cultural Research. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento: 80. ISSCS/UNICAMP, Campinas, 16-20/07/2000.

VYGOTSKY, L. S *Formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.