

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO (MESTRADO)

O LETRAMENTO ESCOLAR: DESCRIÇÃO DE UMA
PROPOSTA DE ENSINO DO SEMINÁRIO

Marcelo Clemente Silva

Campina Grande, 2007

Marcelo Clemente Silva

O LETRAMENTO ESCOLAR: DESCRIÇÃO DE UMA
PROPOSTA DE ENSINO DO SEMINÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), na Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Ensino-aprendizagem de língua e literatura”.

Orientadora: Prof^a Dra. Williany
Miranda da Silva

Campina Grande - PB
2007

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586l

2007 Silva, Marcelo Clemente.

O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário /
Marcelo Clemente Silva. — Campina Grande, 2007.
151f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª Williany Miranda da Silva.

1. Seminário. 2. Práticas de Letramento. 3. Ensino.I. Título.

CDU- 81'33(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a Dr^a. Williany Miranda da Silva – UFCG
Orientadora

Prof^a Dr^a. Maria Auxiliadora Bezerra – UFCG
Examinadora

Prof^a Dr^a. Evangelina Maria Brito de Faria – UFPB
Examinadora

*A Deus e a todos aqueles que sempre me
incentivaram a continuar: amigos,
familiares e professores.*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos especiais:

- a *Deus* por me conceder a graça da inspiração e da disposição para realizar este trabalho;
- à *minha esposa* Eliani pelo incentivo e pela compreensão e paciência perante minhas infinitas horas em frente ao computador;
- à *prof^a Dra. Williany Miranda da Silva* pela orientação preciosa, pelas importantes reflexões e por me fazer acreditar neste trabalho;
- ao professor de História J. D. que tão gentilmente permitiu que a intervenção didática descrita neste trabalho fosse realizada em suas aulas;
- aos professores Dra. Maria Auxiliadora Bezerra e Dr. Edmilson Luiz Rafael pelas valiosas contribuições para este trabalho no exame de qualificação;
- à *prof^a Dra. Maria Augusta Reinaldo* pelas indicações e disponibilização de referências para leitura.
- a todos os professores do Programa de Pós-graduação (mestrado) em Linguagem e Ensino da UFCG por tudo o que contribuíram na minha formação.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é contribuir para a construção de uma metodologia de ensino do seminário na escola através da aplicação de uma intervenção didática sobre a ação dos alunos e posterior avaliação dos resultados obtidos. Trata-se de uma pesquisa associada à abordagem qualitativa. Os dados estão constituídos de transcrições de 04 seminários realizados por uma turma do primeiro ano do Ensino Médio e de alguns textos escritos usados pelos alunos expositores durante o evento. A análise revela a pouca familiaridade dos alunos com algumas práticas de letramento envolvidas no planejamento e realização do seminário e a necessidade de ensino continuado para a aquisição das mesmas. Mostra também a origem dos saberes que os alunos mobilizam para a produção dos vários gêneros textuais que constituem o seminário e os padrões interacionais instaurados durante o evento. O estudo sugere a possibilidade de um trabalho interdisciplinar para o ensino do seminário. Ao mesmo tempo, sugere que o seminário constitui uma oportunidade favorável para o ensino de algumas práticas letradas importantes tanto para a vida acadêmica dos alunos como para o exercício da cidadania numa sociedade cada vez mais complexa.

Palavras-chave: seminário; práticas de letramento; ensino.

ABSTRACT

This study aims at interfering on the literacy practices involved in planning and carrying out school seminars. By analyzing the didactic intervention results we intended to confirm or not some expectations in order to offer some insights for the development of a school seminar teaching methodology. This study is based on a qualitative approach known as action research. The transcription of four school seminars and some written texts used by students during these events constitute the data for analysis. The seminars were held by students from High School in History classes. Findings show students low familiarity in some literacy practices involved in the school seminar production and the need for more teaching on them. The analysis also shows where the information and knowledge used by students in seminars come from and the interactional standards established during the event. This study suggests the possibility for a interdisciplinary teaching of school seminars. At the same time, it suggests that the seminar offers a good opportunity for teaching some important dominant literacy practices required for students' academic life and for their active participation in a more and more complex society.

Key-words: school seminar; literacy practices; teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO(S), ORALIDADE E ESCRITA	14
1.1 Algumas abordagens do letramento	14
1.2 Práticas e eventos de letramento	18
1.3 Letramentos vernaculares e letramentos dominantes	21
1.4 Letramento escolar	23
1.5 Gênero textuais e as relações entre oralidade e escrita	24
CAPÍTULO 2 – SABERES, INTERAÇÃO E ENSINO	28
2.1 A constituição dos saberes de sala de aula	28
2.2. Estudos da interação: a perspectiva microetnográfica	30
2.2.1 A interação face a face e as noções de falantes e ouvintes	31
2.2.2 O contexto situacional: a estrutura de participação e os processos de figuração	33
CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEMINÁRIO	37
3.1 O seminário no campo dos estudos da educação	37
3.2 O seminário no campo dos estudos (etno)lingüísticos e da Língua Aplicada. . .	41
CAPÍTULO 4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS	48
4.1 Natureza do estudo	48
4.2 Contexto situacional para a coleta de dados: a escola-alvo	49
4.3 Sujeitos da pesquisa	50
4.4 Procedimentos de coleta e citação de dados	51
4.5 A proposta de ensino	52
4.5.1 Planejamento e execução da ação didática	52
4.5.2 A realização dos seminários	60
4.6 As categorias de análise	62
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS DADOS	63
5.1 Gêneros textuais escritos presentes nos seminários: usos e funções	63

5.2 As práticas de letramento nos textos produzidos pelos alunos para o seminário . .	78
5.3 A interação aluno x professor e aluno x aluno: o contexto situacional do seminário	83
5.4 A utilização dos conhecimentos/saberes mobilizados pelos alunos	87
5.4.1 Práticas de letramento acadêmico e sua (não) apropriação por alunos do Ensino Médio	94
5.5 Discussão das temáticas: a expressão de opiniões pelos alunos	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	115
Anexo 1: transcrição dos dados orais do seminário 1	115
Anexo 2: transcrição dos dados orais do seminário 2	122
Anexo 3: transcrição dos dados orais do seminário 3	130
Anexo 4: transcrição dos dados orais do seminário 4	143
Anexo 5: Roteiro utilizado pelo professor em aula preparatória para os seminários	151

INTRODUÇÃO

1. As questões centrais

Nos últimos anos, a partir da influência do movimento da Escola Nova, os seminários passaram a fazer parte do cotidiano escolar como uma das alternativas para as tão criticadas aulas expositivas, tidas pelos defensores do escolanovismo como exemplo típico e dominante da prática pedagógica tradicional, em que o aluno tinha apenas um papel passivo, de mero expectador, enquanto o professor era a figura central no processo de ensino e aprendizagem (VEIGA, 2002).

O movimento da Escola Nova propunha uma mudança na relação entre professor, aluno e objeto de ensino. Neste rearranjo de papéis, o aluno figurava como protagonista, em torno do qual todo o processo de ensino deveria se organizar. Além disso, era preciso fazer do aluno um agente ativo na aquisição de sua aprendizagem e imprimir às práticas de ensino um caráter mais dinâmico em que a interação entre os sujeitos fosse a base para as atividades escolares. Este contexto favoreceu o surgimento das chamadas *técnicas de ensino socializado* para fazer face aos novos desafios que se colocavam diante da tarefa de educar e servir de alternativa às práticas de ensino tradicionais.

Segundo Veiga (2002), dentre as várias técnicas de ensino existentes, o seminário constitui uma das mais freqüentemente utilizadas em sala de aula, pois oferece as condições para o desenvolvimento da investigação, da crítica e da independência intelectual dos alunos. Para Bezerra (2003: 2), o seminário é mais que uma simples técnica, é, sobretudo um *texto*, um *gênero discursivo* no sentido bakhtiniano do termo, pois reúne características temáticas, composicionais e lingüísticas particulares. Esta mesma leitura do seminário é feita por Schneuwly, Dolz, de Pietro e Zahnd (2004), porém, com um enfoque mais didático e um uso do termo como sinônimo de exposição oral. Com base em Bezerra (2003) e influenciado pela teoria sobre gêneros do discurso de Bakhtin e pela noção de continuidade na relação entre fala e escrita defendida por Marcuschi (2001a), Silva (2005) desenvolve um estudo em que investiga a prática do seminário em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental. Neste estudo, o seminário é tido como um gênero textual cuja materialização é sonora, mas sua concepção discursiva, isto é, seu processo de criação, dá-se com base em textos escritos. No estudo de Vieira (2005), o seminário é concebido como um evento comunicativo que reúne vários tipos de letramentos: escolar, informacional, tecnológico e visual.

Para as finalidades deste estudo, conceberemos o seminário como um *evento de letramento escolar* cuja constituição envolve a leitura e produção de vários gêneros

textuais, tanto orais (exposição oral, debate, discussão), como escritos (textos didáticos, roteiros, esquemas, etc), além de envolver o uso de estratégias de escrita, tais como a citação de referências e a atividade de leitura e sistematização de informações através do fichamento.

Nosso objeto de estudo são as práticas de letramento e os padrões interacionais presentes em seminários realizados por alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Tais aspectos serão observados tanto no nível de planejamento – condução didática, pelo professor, das várias etapas de preparação do seminário –, quanto no nível de materialização do seminário – papéis interacionais dos participantes do evento, saberes utilizados, práticas de letramento realizadas e expressão de opiniões de alunos em discussões pós-exposição oral.

Nosso interesse pelo objeto de estudo deve-se à motivação de investigar situações de ensino-aprendizagem que possam auxiliar o professor no planejamento de uma metodologia de ensino do seminário. Assim, o presente estudo apresenta-se como uma proposta de ação, buscando oferecer subsídios para uma transformação qualitativa nas produções de seminários pelos alunos, enquanto aprendizes, e na ação didática do professor, enquanto mediador dessas produções.

Seguindo essa perspectiva, o presente estudo busca responder às seguintes questões: Que tipo de relações são observadas entre os saberes mobilizados pelos alunos a partir de variadas fontes a que tiveram acesso e sua fala nas exposições orais e nas discussões durante os seminários? Quais os papéis interacionais assumidos pelos participantes do evento? Que aspectos podem ser considerados para o planejamento de uma metodologia de ensino do seminário?

O objetivo do presente trabalho é contribuir para a construção de uma metodologia de ensino do seminário na escola através da aplicação de uma intervenção didática sobre a ação dos alunos e posterior avaliação dos resultados obtidos. De modo mais específico, procuramos interferir nas práticas de letramento envolvidas no planejamento e realização de seminários. Além disso, buscamos descrever os saberes mobilizados pelos alunos durante a fase de planejamento do seminário e verificar quais destes saberes são efetivamente utilizados durante o evento.

Na última década, principalmente a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa em 1998, têm-se intensificado as discussões sobre possíveis mudanças no ensino de língua na escola. Os PCN propõem que o ensino da língua materna tenha como unidade básica o texto e não a frase. Fundamentados na noção bakhtiniana de gêneros discursivos e nos estudos da didática da língua dos autores da Escola de Gene-

bra¹, os PCN defendem a produção lingüística contextualizada; além de priorizarem o *uso* e não a *forma* da língua. Os PCN também inovam quando propõem que o ensino de Língua Portuguesa não se restrinja apenas à escrita, mas que se ocupe, ao mesmo tempo, do ensino do oral. Entretanto, não é qualquer oral que deve ser ensinado, mas o *público e formal*, exigido geralmente em contextos sociais institucionalizados, uma vez que as crianças já chegam à escola dominando os usos mais espontâneos da língua.

Na tentativa de atenderem às orientações dos PCN, os LD de Língua Portuguesa procuram redimensionar suas propostas de ensino, inclusive com atividades voltadas para o desenvolvimento da língua falada. Porém, conforme observa Bezerra (2003: 10) “ainda é marcante a concepção de que o ensino da língua falada ocorre quando se dá ao aluno a oportunidade de conversar com os colegas sobre o tema que se está estudando”. Esta conversa em sala de aula é, por vezes, uma extensão da conversa face a face espontânea que ocorre entre familiares, amigos e colegas, caracterizada por um uso informal e localmente planejado da língua.

O seminário é uma das alternativas para desenvolver um trabalho com o oral público e formal. No entanto, embora seja freqüentemente usado na escola, não constitui um objeto explícito de ensino e as aulas expositivas dos professores acabam sendo a única referência para os alunos.

Conforme evidenciam Barton e Hamilton (2000: 14), “as práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas através de processos de aprendizagem e construção de sentido informais como também por meio de *educação formal e treino*” (tradução e grifo nossos). Seguindo esta observação, acreditamos que as práticas de letramento envolvidas na realização de seminários requerem ensino formal e treino, pois não são inatas ou algo que se aprende de forma inconsciente e espontânea.

Assim como Bezerra (2003), pensamos que a elaboração de seminários não seja tarefa fácil para os alunos do Ensino Básico, pois “se trata de uma prática de letramento mais complexa, pois envolve não só informações, mas também tomadas de posição e questionamentos” (p. 04). Além disso, envolve o domínio de estratégias de sistematizações de informações e de mobilização de saberes oriundos de variadas fontes, principalmente escritas. Tais aspectos justificam a necessidade de estudos que auxiliem o professor no desenvolvimento de metodologias de ensino do seminário, para que ele possa oferecer a seus alunos condições necessárias para a realização deste complexo evento de letramento.

¹ A Escola de Genebra refere-se ao grupo de pesquisadores do Departamento de Didática da Língua da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE) cujos estudos buscam traçar um conjunto de intervenções didáticas dos gêneros orais e escrito, baseados, sobretudo, no interacionismo sócio-discursivo. Dentre seus representantes estão Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller entre outros.

2. A organização da dissertação

Este estudo está organizado em cinco capítulos. O capítulo I, *Letramento(s), oralidade e escrita*, traz os principais aspectos da teoria que concebe o letramento como uma prática essencialmente social, apresenta a noção de gênero textual com base na teoria bakhtiniana e encerra com algumas considerações sobre a relação entre oralidade e escrita. Este capítulo fornece as bases teóricas para a descrição do seminário como um evento de letramento que envolve a utilização de variados gêneros textuais.

O capítulo II, *Saberes, interação e ensino*, traz uma breve revisão da teoria sobre transposição didática e apresenta alguns aspectos do estudo da interação a partir da perspectiva microetnográfica, com destaque para as noções de alinhamento, estruturas de participação e processos de figuração. Este capítulo oferece o respaldo teórico para a análise dos saberes mobilizados pelos alunos na situação do seminário e para a descrição dos padrões interacionais que são instaurados durante o evento.

No capítulo III, *Considerações sobre o seminário*, revisaremos alguns estudos que descrevem o seminário a partir de diferentes perspectivas teóricas: ora concebendo-o como uma técnica de ensino, ora como um gênero textual, ora como um evento comunicativo.

O capítulo IV, *Aspectos metodológicos*, primeiramente apresenta a natureza do estudo, o seu contexto situacional e os procedimentos de coleta, tratamento e citação dos dados. Em seguida, são descritos o planejamento e a execução da ação didática proposta para o ensino do seminário bem como os aspectos que nortearam sua organização e realização pelos alunos. Por fim, são apresentadas as categorias de análise cujo objetivo é oferecer possíveis respostas para as questões levantadas.

No capítulo V, *Discussão dos dados*, procederemos à análise do *corpus* à luz das teorias referenciadas nos três primeiros capítulos desta dissertação. Este capítulo está subdividido em seis partes: i) Gêneros textuais escritos presentes nos seminários e seus respectivos usos e funções, ii) As práticas de letramento nos textos produzidos pelos alunos, iii) A interação aluno x professor e aluno x aluno no seminário, iv) A utilização dos conhecimentos mobilizados pelos alunos para compor o seminário, v) As práticas de letramento acadêmico e sua (não) apropriação pelos alunos e, por fim, vi) A expressão de opiniões dos alunos na fase pós-exposição oral do seminário.

Finalmente, na última parte do trabalho, constam as considerações finais em que procuramos retomar e responder às questões deste estudo, discutir os resultados obtidos e suas possíveis implicações para o planejamento de metodologias de ensino do seminário na escola.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO(S), ORALIDADE E ESCRITA

Neste capítulo, iremos revisitar parte da literatura que trata o letramento como uma prática social. Veremos como esta abordagem questiona a visão do letramento como um conjunto de habilidades ou competências presentes ou não no indivíduo e a maneira com que procura situar o letramento em variados contextos sociais através das noções de eventos e práticas de letramento. No final do capítulo, traremos a noção de gêneros textual baseada na teoria de Bakhtin, além de algumas considerações sobre a relação entre fala e escrita. Tais noções serão importantes para a descrição do seminário (capítulo 3) como um evento de letramento escolar que envolve a utilização de vários gêneros textuais e práticas de letramento específicas.

1.1 Algumas abordagens do letramento

Nas últimas décadas, o letramento tem sido objeto de estudo de diferentes disciplinas, o que fez surgir diferentes concepções do fenômeno e diferentes formas de abordá-lo. Abordagens mais tradicionais² concebem o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas e universais voltadas para a leitura e a escrita em geral. Outras procuram investigá-lo sob uma perspectiva mais ampla, levando em conta os usos, as funções e os efeitos da escrita para o indivíduo e para a sociedade. No contexto brasileiro, o termo letramento (proveniente do inglês *literacy*) tem sido usado pela necessidade de se distinguir os estudos da alfabetização – relativos ao domínio do código escrito como uma habilidade individual e específica ensinada na escola – dos estudos que enfatizam o impacto social da escrita e a forma como ela organiza e influencia a vida das pessoas, sejam elas alfabetizadas, escolarizadas ou não (SOARES, 2001; TFOUNI, 2002).

Street (1984) procura sistematizar o conjunto dos estudos do letramento das últimas décadas do século XX dentro de dois grandes modelos concorrentes: o *modelo autônomo* (mais amplamente difundido pelas principais agências de letramento e seus órgãos reguladores, a escola e as secretarias de educação, por exemplo) e o *modelo ideológico* (modelo que surgiu como reação ao primeiro). De modo geral, os autores que situam

² Sobretudo aquelas de inspiração positivista que focavam sua atenção na mente e/ou no comportamento individuais (cognitivismo e behaviorismo).

suas pesquisas dentro do modelo autônomo estabelecem uma relação de causalidade entre letramento e progresso, civilização e mobilidade social. Segundo Street (2003, 01),

A visão padrão em muitos campos de estudo (...), trabalha a partir da hipótese de que o letramento em si – autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para os pobres, pessoas 'iletradas', vilas, jovens de centros urbanos etc. teria o efeito de desenvolver suas habilidades cognitivas, melhorando suas perspectivas econômicas, e tornando-os melhores cidadãos, não obstante as condições sociais e econômicas que foram responsáveis por seu 'iletramento' em primeiro lugar.³

Logo, segundo as hipóteses do modelo autônomo, o letramento seria uma habilidade ou capacidade cognitiva a ser oferecida às pessoas por meio da escolarização para que elas pudessem melhorar suas condições de vida e ao mesmo tempo auxiliar no desenvolvimento de sua comunidade e de seu país. Trata-se de uma visão de letramento como déficit, como algo que as pessoas não têm e que precisam adquirir para seu desenvolvimento pessoal. Entre seus defensores estão estudiosos como Goody (1977), Olson (1977), Olson & Hildyard (1983) e Ong (1982).

O segundo modelo, articulado pelo próprio Street, contrapõe-se à idéia de que o letramento por si só traga efeitos sociais, econômicos e culturais. Conforme relata Signorini (2001: 07),

Os debates iniciados nos anos 80, envolvendo a história social, a antropologia, a etnografia, os estudos sobre educação e sobre cultura e educação questionaram a visão psicolingüística do letramento como conhecimento estrito da letra, ou do código, e como capacidade, ou condição cognitiva unificada, universal e abstrata decorrente do uso da escrita enquanto tecnologia.

Street (1984) propõe que o letramento seja situado em seu contexto mais amplo de propósitos sociais e relações de poder. Com uma grande sensibilidade para os aspectos culturais e ideológicos, este autor defende que o letramento seja investigado a partir das práticas sociais de uso da escrita e das relações de poder que permeiam tais práticas. Logo, interessa investigar o papel das práticas de letramento na manutenção ou na ameaça das estruturas de poder na sociedade. Esta perspectiva sustenta que o letramento é social e culturalmente determinado, devendo ser investigado a partir de uma perspectiva etnográfica, considerando o conjunto de práticas sociais desenvolvidas por

³ Tradução nossa

grupos em lugares específicos⁴. Dentre os autores que situam seu trabalho nesta linha de estudo estão: Heath (1983), Gee (1990), Barton (1994, 1998, 2000), Barton & Hamilton (1998, 2000) entre outros. Esta abordagem lançou as bases para o que veio a se chamar de *Os Novos Estudos do Letramento*⁵, tendo como representantes, além do próprio Street, Shirley Heath, James Paul Gee, David Barton, Mary Hamilton, Roz Ivanic e outros. Segundo Maybin (2000: 197)

estes estudos partilham origens em comum com a tradição antropológico-etnográfica de documentar atividades de letramento em pequenas comunidades, mas vão além desta tradição ao analisar os modos pelos quais os significados de eventos locais estão ligados a instituições culturais e práticas mais amplas.⁶

Para Hamilton (2000b: 01) os Novos Estudos do Letramento (NEL) devem olhar para além dos textos escritos, procurando perceber o *que as pessoas fazem com eles, com quem e como*. Em outras palavras, esta abordagem procura investigar as formas de como os sentidos e os usos de textos escritos estão culturalmente moldados e motivados e as maneiras que são socialmente regulados. O letramento, portanto, configura-se fundamentalmente como uma *prática social situada*, e como tal, varia de uma cultura para outra e de um contexto para outro. Assim, se as práticas sociais são diversificadas, as práticas de letramento também o são, permitindo que se fale em diferentes letramentos e não apenas em um, universal, estático, associal e permanente. Segundo Hamilton (2000b: 01),

“a partir do momento em que não vemos mais o letramento simplesmente como um conjunto de habilidades, mas como práticas nas quais estamos ativamente engajados, torna-se óbvio que existem muitas e diferentes formas nas quais a leitura e a escrita são usadas e que as pessoas estão desenvolvendo novos letramentos o tempo todo.

⁴ Gee (2000) observa que nas últimas décadas tem havido uma “virada social” em várias disciplinas humanas em reação ao modelo positivista de ciência. Assim, ao invés de se focar a atenção no *indivíduo isoladamente* em busca de uma análise objetiva do comportamento e pensamento humano, procura-se destacar a *interação das pessoas em seu ambiente sócio-cultural*.

⁵ Os Novos Estudos do Letramento (NEL) são parte de um movimento mais amplo dentro da ciência social que se afastou do *behaviorismo* da primeira parte do século XX cujo foco estava no comportamento individual das pessoas, e do *cognitivismo* dos anos 60 e 70 do mesmo século que investigava a mente do indivíduo de forma autônoma, sem, portanto, considerar a construção social do pensamento. Segundo Gee (2000: 180), os NEL têm como base a visão de que as atividades de ler e escrever só têm sentido quando investigadas no contexto de práticas sociais e culturais em que ocorrem e das quais são apenas uma parte. Em outras palavras, as atividades de leitura e escrita assim como os sentidos que elas produzem são sempre situados em práticas sociais específicas e dentro de Discursos específicos (GEE, 1990). Os NEL são, em última análise, um movimento que defende a importância de teorizar o letramento como *práticas sócio-culturais*, e não como competências e habilidades descontextualizadas.

⁶ Tradução nossa.

De acordo com Barton & Hamilton (2000: 10), a idéia de diferentes letramentos tem vários sentidos, podendo se referir a “práticas que envolvem diferentes mídias ou sistemas simbólicos, como filme e computador”⁷, ou a diferentes culturas e línguas.

Porém, embora considerem a aplicabilidade destes sentidos, o *Grupo de Lancaster*⁸ utiliza a noção para se referir aos *diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida social* ou *domínios de atividades* como o trabalho, a escola, o lar, a igreja, a prisão e até mesmo comunidades virtuais possibilitadas através das novas tecnologias. Assim, o objeto de estudo do grupo são *os letramentos* em seus vários contextos sociais, e não uma abstração idealizada chamada de *letramento* (EWING, 2003: 16). É por essa razão que o grupo utiliza as construções composicionais *letramento acadêmico, letramento familiar, letramento emergente*, entre outras.

O letramento, para o Grupo de Lancaster, não se refere estritamente à atividade de ler e escrever como um objetivo em si mesmo, mas a um meio de realizar diferentes ações e objetivos sociais. Assim, o letramento pode ter múltiplas funções, desde resolver um problema do dia-a-dia até fazer parte da rotina de trabalho das pessoas. O letramento configura-se como uma prática social situada em diferentes domínios da vida em que o texto escrito serve de base para os diferentes propósitos das pessoas. Dentro dessa visão de letramento, “qualquer texto, ferramenta, tecnologia ou prática social pode tomar significados (e valores) bem diferentes em diferentes contextos” e nenhum deles “tem um significado (ou valor) fora de seus contextos” de uso (GEE, 2000: 188).

A vida urbana moderna é constituída por uma multiplicidade de letramentos, comunidades e domínios. A noção de *domínio* é de grande importância para os NEL. De acordo com Magalhães (1995), o termo *domínio* foi primeiramente usado na década de 1960 pelo sociolinguísta norte-americano Joshua Fishman para se referir aos “diversos domínios da língua escrita, como a escola, a casa e o trabalho”. De modo semelhante, Barton e Hamilton (2000) definem o termo com base na idéia de lugar físico, também tomando a casa, a escola e o local de trabalho como típicos exemplos de domínios. Segundo essa concepção, cada domínio manteria práticas e eventos distintos e por vezes recorrentes, por se situarem em contextos diferentes da vida social. A escola, portanto, seria um domínio cujas práticas e interações seriam, em geral, identificáveis e diferentes das que ocorrem em outros domínios como a igreja ou o lar, por exemplo.

⁷ Daí as expressões *letramento cinematográfico* e *letramento computacional*.

⁸ A Escola de Lancaster é um grupo de pesquisa cuja abordagem tem se tornado internacionalmente reconhecida e distinguida dentro dos Novos Estudos do Letramento. Ela foca suas análises em letramentos localmente situados.

A noção de *domínio*, todavia, não é tão definida e estática, baseada apenas no espaço físico. Tusting (2000) defende que a noção vá além da idéia de um espaço sócio-culturalmente determinado, podendo estar associada também ao *tempo* ou ainda ao *papel social* assumido pelos participantes de uma interação verbal. Zerubavel (apud TUSTING, 2000: 40), investigando as práticas de enfermeiras em hospitais, observa que elas definem seus papéis dependendo do fato de estarem em *seu horário* de trabalho ou fora dele. Assim, de acordo com o tempo, estarão em domínios diferentes e irão interagir com seus pares de forma distinta, apesar de estarem em um mesmo espaço físico e com as mesmas pessoas. Isso mostra a possibilidade de haver permeabilidade entre domínios como também uma relação instável com sua localização física imediata. De modo semelhante, Wilson (2000) realiza um estudo das práticas de letramento existentes no interior de prisões e observa que pode haver, em um mesmo contexto físico, vários espaços competindo entre si, dentro dos quais diferentes letramentos são praticados e diferentemente legitimados, dependendo da percepção de sua existência pelas pessoas.

A vida social moderna, por seu caráter multifacetado e complexo, faz-nos desempenhar variados papéis. Por essa razão, comunidades ou domínios podem co-existir de forma simultânea ou paralela, como, por exemplo, na situação de amigos ou membros de uma associação étnica que são, ao mesmo tempo, colegas de turma em um determinado curso (POURBAIX, 2000: 133). Do mesmo modo, pode-se dizer que, em determinados momentos, alguns domínios são predominantes e outros secundários, o que mostra o caráter dinâmico e complexo da noção.

1.2 Práticas e eventos de letramento

As noções de *práticas e eventos de letramento* formam a base conceitual dos NEL e orientam o processo metodológico de base etnográfica, já que o letramento passa a ser investigado através das *práticas* e dos *eventos* desenvolvidos no contexto social em que ocorrem, possibilitando uma nova compreensão teórica sobre a questão.

Street (2003) mostra que o termo *evento de letramento* foi primeiramente usado por A.B. Anderson et. al. (1980) sendo definido como *uma ocasião na qual uma pessoa procura compreender sinais gráficos*. Em seguida, Heath (1982: 93) o utiliza como “qualquer ocasião em que uma peça de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Barton e Hamilton (2000: 8) utilizam a noção de eventos de letramento para se referirem a “atividades particulares em que o letramento exerce um papel” podendo haver conversa sobre um texto ou textos escritos,

já que estes geralmente são centrais para a atividade. Os autores ainda definem eventos de letramento como “episódios observáveis que surgem de práticas e são moldadas por elas”. Para estes autores, a noção é importante porque enfatiza a natureza situada do letramento.

Segundo Barton & Hamilton (2000: 12), a noção de evento de letramento merece especial atenção porque “os textos não têm significados autônomos, independentes de seu contexto social de uso” assim como “não têm um conjunto de funções independentes dos significados sociais onde estão inseridos”.

Para os NEL, o texto escrito é condição *sine qua non* em eventos de letramento, ainda que este não esteja materialmente presente no contexto da interação. Portanto, pode haver ocasiões em que não haja textos para serem lidos ou escritos pelas pessoas, mas se o conteúdo de uma conversa ou discussão tiver como base textos que foram escritos ou lidos anteriormente, tal atividade caracteriza-se como um evento de letramento. Assim, quando as pessoas comentam uma notícia que leram em um jornal ou revista, ou relatam para amigos a história de um romance que acabaram de ler, estão instaurando um evento de letramento, pois estão partilhando uma atividade interativa que tem como base textos escritos (BARTON & HAMILTON, 2000). Eventos de letramento, de modo geral, podem acontecer através de uma mescla de língua falada e língua escrita⁹, ou de uma mistura destas com outros sistemas semióticos, como sistemas matemáticos, notações musicais, figuras, mapas, ícones etc, usados como coadjuvantes na produção de sentidos numa interação social.

Paradoxalmente, porém, a simples presença física de textos escritos em um evento não o caracteriza automaticamente como um evento de letramento. Com base nessa idéia, Hamilton (2000a) propõe a seguinte questão: “quão central o letramento tem de ser para um evento para ele ser considerado um *evento de letramento?*”. Vejamos o que dizem Tustin, Ivanic & Wilson (2000: 214) sobre este problema:

Há algumas práticas sociais nas quais o letramento é relativamente constitutivo das práticas: por exemplo, as práticas sociais de escrever carta ou ler jornal não existiriam sem o letramento. Em outras arenas, o letramento pode ser auxiliar, desempenhando pouco ou nenhum papel em algumas práticas sociais: por exemplo, ele não tem um papel importante na ação de estacionar um carro. Às vezes o letramento pode até mesmo ‘desaparecer’ quando se está muito familiarizado com uma prática social. (...) quando um guarda de trânsito emite uma multa por alguém ter estacionado em área proibida, o letramento está em primeiro plano, tanto na multa emitida quanto nos avisos colocados na rua que estabelecem as regras de estacionamento.¹⁰

⁹ Num evento de letramento, as atividades de ler e escrever estão sempre inter-relacionadas com a fala de alguma forma.

¹⁰ Tradução nossa.

Portanto, podemos dizer que, para um evento de letramento ser caracterizado como tal, o texto escrito tem de estar em primeiro plano, ou seja, deve ser a base da interação entre as pessoas, e, estas, por sua vez, têm que estar cientes de que isso ocorre. A partir desta reflexão, podemos ver que nem sempre é fácil saber quando começa ou termina um evento de letramento, ou seja, por vezes, as fronteiras que demarcam seu início e fim podem não ser muito claras, a não ser em eventos mais ritualizados em que o letramento é central para a interação entre os participante e para a realização de suas atividades, como é o caso das aulas na escola ou das missas na igreja católica.

As questões de presença e ausência em um evento de letramento são levantadas pelos estudiosos dos NEL e consideradas de grande importância. Para Tustin, Ivanic & Wilson (2000: 215), o que é visível ou invisível em um evento de letramento é, em grande medida, “determinado pela estrutura pré-existente do observador e pelo conhecimento dos discursos envolvidos”. Desse modo, há situações em que um evento de letramento existe para algumas pessoas e para outras não, mesmo que elas estejam compartilhando o mesmo tempo e o mesmo espaço social.

Enquanto os eventos de letramento são “episódios observáveis” por estarem materialmente situados no tempo e espaço, as *práticas de letramento* são “padrões mais globais”, unidades não observáveis, pois envolvem valores, sentimentos, atitudes, conhecimentos partilhados, sentidos, propósitos, regras e relações sociais. São as “formas culturais gerais” de utilização do texto escrito (BARTON & HAMILTON, 2000). Segundo Street (2003), as práticas de letramento são as formas particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e as formas de realizá-las nos diferentes contextos sociais. Tendo esse caráter mais amplo e abstrato, as práticas de letramento não podem estar contidas “inteiramente em atividades e tarefas observáveis” (BARTON & HAMILTON, 2000: 8), podem apenas ser “inferidas” de eventos ou de características presentes no texto¹¹ (IVANIC & ORMEROD, 2000).

Culturalmente sensíveis, as práticas variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra, por isso a impossibilidade de considerá-las como habilidades técnicas e universais presentes em indivíduos (STREET, 2003). Sendo as práticas *socialmente* constituídas, são permeadas por relações de poder que, por sua vez, determinam como os textos são utilizados, onde, quando e por quem.

As práticas devem ser vistas de forma dinâmica, não estática, pois, como toda atividade humana, variam de um contexto social para outro. Novas práticas surgem, adaptam-se e se modificam ao passar do tempo, sobretudo quando novas necessidades

¹¹ Este aspecto será importante para as análises realizadas no item 5.2 (p. 78-83).

sociais se instalam ou novos recursos tecnológicos se tornam disponíveis. Conforme assinalam Barton e Hamilton (2000: 14), “*as práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas mediante processos de aprendizagem e construção de sentido informais* como também através de educação formal e treinamento” (grifo dos autores). É por essa razão que uma abordagem do letramento como habilidade é problemática, pois não oferece a flexibilidade necessária para lidar com a mudança (POURBAIX, 2000: 129).

As questões de *presença* e *ausência* são igualmente importantes para a noção de práticas de letramento. Segundo Barton & Hamilton (2000), práticas de letramento envolvem a *percepção que as pessoas têm do letramento* e têm a ver com a identidade social dos indivíduos e com os conhecimentos partilhados que eles possuem, no interior de grupos ou comunidades. Logo, as práticas só existem se tivermos consciência delas. Tustin, Ivanic & Wilson (2000: 215) ilustram esta idéia da seguinte forma:

O mesmo fenômeno visual – por exemplo, ‘um executivo lendo um jornal’ – poderia ser interpretado de forma bastante diferente por alguém de uma cultura onde ‘homem de terno’ não significa ‘executivo’ e ‘uma coleção de páginas soltas em preto e branco’ não significa ‘jornal’. O jornal está presente em um sentido material, mas aquilo que o faz significar ‘jornal’ não está.¹²

As práticas de letramento só podem ser compreendidas quando devidamente situadas no tempo e no espaço em que ocorrem, quando se descobre como as pessoas as percebem, o que pensam sobre elas e com que propósitos as utilizam.

1.3 Letramentos vernaculares e letramentos dominantes

Sendo o letramento uma prática social, é preciso reconhecer que alguns deles têm mais prestígio e visibilidade do que outros, de acordo com o contexto de onde emanam. Segundo Barton e Hamilton (2000: 12), “*as práticas de letramento são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros*” (grifo dos autores). Seguindo essa premissa, Hamilton (2000b) procura fazer uma distinção entre *letramento dominante* e *letramento vernacular*. O primeiro está associado à aprendizagem formal e ao uso burocrático e institucionalizado do letramento. O segundo está associado à aprendizagem informal e a contextos mais espontâneos do dia-a-dia, o que o torna menos valorizado e menos visível que os letramentos institucionalizados. Segundo Barton e Hamilton (2000: 9),

¹² Tradução nossa.

Alguns eventos estão ligados a seqüências rotinizadas, podendo ser parte de procedimentos formais e das expectativas de instituições sociais como o trabalho, a escola e agências de assistência social. Alguns eventos são estruturados por expectativas mais informais e pressões do lar ou de grupos que compartilham características em comum.¹³

Nos letramentos dominantes, os papéis, objetivos e procedimentos estão relativamente estabelecidos e nomeados, pois, geralmente, fazem parte da rotina de uma determinada instituição. Para Hamilton (2000b: 04), “os letramentos dominantes são aqueles associados a organizações formais, tais como a escola, a igreja, o ambiente de trabalho, o sistema legal, o sistema médico e o sistema burocrático da assistência social”. São, portanto, letramentos de reconhecido prestígio social, cujo poder é legitimado pelas instituições que os mantêm.

Nos letramentos vernaculares, as práticas são aprendidas de maneira informal e assistemática, no cotidiano de lares ou de comunidades. De acordo com Hamilton (2000b: 05),

Letramentos vernaculares são essencialmente aqueles que não são regulados ou sistematizados por regras formais e procedimentos de instituições sociais, mas têm sua origem nos propósitos da vida diária. Eles não são altamente valorizados por instituições sociais formais, embora às vezes se desenvolvam em resposta a essas instituições. Eles podem ser ativamente desaprovados e trivializados, podendo ser contrastados com letramentos dominantes, que são vistos como racionais e de alto valor social.¹⁴

Por não serem institucionalmente controlados, os letramentos vernaculares tendem a ser voluntários e a se auto-regular, uma vez que não são impostos de fora. Frequentemente incorporam conjuntos de valores diferentes daqueles dos letramentos dominantes. Apesar de serem diferentes nos seus processos e propósitos, estes dois tipos de letramento mantêm uma relação dialógica. Assim, os letramentos dominantes e vernaculares não são independentes ou duas categorias vistas de forma dicotômica, mas estão em contínuo diálogo entre si, com suas fronteiras permeáveis e intercambiáveis (HAMILTON, 2000b: 4).

1.4 O letramento escolar

Os estudos que concebem o letramento como um conjunto de habilidades ou competências voltadas para a leitura e a escrita pressupõem o ensino formal de tais

¹³ Tradução nossa.

¹⁴ Tradução nossa

habilidades, e, como este ensino é tradicionalmente uma prerrogativa da escola, logo escolarização e letramento manteriam uma relação de interdependência.

Porém, conforme já visto nos itens anteriores, estudos relativamente recentes sobre o letramento (BARTON, 2000b; BARTON & HAMILTON, 1998; GEE, 1990; HEATH, 1983; STREET; 1984) não mais o consideram como algo que reside apenas na cabeça das pessoas ou como um conjunto de habilidades/competências a ser aprendido. Para estes pesquisadores, o letramento configura-se como uma prática essencialmente social, e como tal, situa-se em lugares diversos e tempos particulares, não apenas na escola, portanto. Nessa visão, fica claro perceber que existem outros letramentos fora da sala de aula, e que as práticas letradas que nela ocorrem constituem apenas um conjunto de práticas em meio a várias outras existentes em outros contextos sociais.

As práticas escolares letradas, por serem mantidas por instituições públicas ou privadas e receberem influência e regulação do Estado, fazem parte de um letramento tido como dominante, nos termos de Hamilton (2000b). De modo geral, este tipo de letramento goza de grande prestígio e visibilidade devido ao fato de que, nas sociedades modernas, a escola seja considerada a principal agência de letramento.

Lahire (apud ROJO, 2001b: 243) ressalta que a escola de hoje “é fruto de uma história bastante mais longa de letramento e cultura da escrita, de imprensa e de impressos”, o que nos faz concluir que há uma anterioridade do letramento em relação à escola: “escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula” (ROJO, 2001b: 243). Porém, segundo esta autora, mais importante do que discutir qual a variável dependente – escola ou letramento – é saber como ocorre a construção e o funcionamento do letramento na escola. Assim como Rojo (2001b), utilizaremos a expressão “letramento escolar”, para nos referirmos às práticas letradas que esta instância produz e reproduz.

Para alcançar seu objetivo, fazer aprender, a escola divide seu tempo em aulas de diferentes disciplinas que, por sua vez, reúnem conhecimentos adaptados para o ensino. Estes conhecimentos, embora muitas vezes sejam ensinados por meio da oralidade, têm sua base na cultura escrita e, portanto, são provenientes de uma história de letramento. O aspecto grafocêntrico do ensino escolar tem se tornado mais evidente nas últimas décadas já que a prática pedagógica cotidiana está cada vez mais apoiada em livros didáticos. Estes, por sua vez, são compostos por saberes oriundos de outras instâncias de produção do conhecimento, como a ciência e a divulgação científica, que entram em relação com outros saberes (inclusive os do senso comum, se é que se pode fazer uma distinção clara destes) para a produção dos objetos de ensino efetivos da sala de aula.

Apesar de reconhecermos que há semelhanças entre a escola e a universidade - pois nelas se processam aprendizagem e ensino, há professores e alunos, aulas divididas em campos do saber diversos, além de outros aspectos compartilhados entre si - assumimos, para as finalidades deste estudo, que as práticas letradas do ensino básico (Ensino Fundamental e Médio, no caso do Brasil) são, de modo geral, diferentes das que ocorrem na universidade. Na universidade, os alunos precisam ter maior autonomia em sua aprendizagem e, para isso, são conduzidos para pesquisas, realização de exposições orais ou seminários, produção de relatórios, fichamentos, citação das fontes de pesquisa. Do mesmo modo, é comum, no ensino superior, a participação dos alunos em palestras, mini-cursos, mesas redondas, apresentação de trabalhos, etc, atividades, por vezes, não verificadas no ensino básico. Logo, utilizaremos os termos *letramento acadêmico* para nos referirmos às práticas letradas que ocorrem no ensino superior e *letramento escolar* para fazer alusão àquelas práticas que se desenrolam no interior da escola.

Até aqui, vimos tratando da visão do letramento como uma prática essencialmente social, situada e culturalmente sensível. Dentro de diferentes domínios da vida humana, as práticas e os eventos mediados por textos escritos variam para atender as necessidades e os objetivos das pessoas, grupos ou instituições sociais. Tais práticas e eventos de letramento envolvem a produção/utilização de diferentes gêneros textuais que mantêm, por vezes, relações bastante imbricadas entre as modalidades da língua (fala e escrita). A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a noção de gêneros textuais com base em Bakhtin (1952) e sobre as relações entre oralidade e escrita na visão de diferentes autores e perspectivas teóricas.

1.5 Gêneros textuais e as relações entre oralidade e escrita

Segundo Bakhtin ([1953] 1992), os gêneros são tipos *relativamente estáveis* de enunciados que emanam das diferentes esferas sociais. São caracterizados por *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*. O conteúdo temático constitui aquilo que é dizível por meio de um gênero. O estilo diz respeito às escolhas lingüísticas (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais); já os aspectos estruturais do texto formam sua construção composicional. Para o autor, os usos da língua são marcados por uma certa estabilidade, já que são fruto de construção sócio-cultural e histórica. Porém, assim como as atividades humanas são dinâmicas e, portanto, transformam-se com o tempo, os textos e os discursos que permeiam tais atividades também mudam.

A maneira de compreender os gêneros do discurso a partir de Bakhtin nem sempre tem tomado o mesmo rumo. Por vezes dá-se mais ênfase aos aspectos formais, procurando fixar as características dos gêneros para estabelecer suas dimensões ensináveis, como o fazem Schneuwly, Dolz & Noverraz (2004), por exemplo. Marcuschi (2005), no entanto, percebe a impossibilidade de classificação dos gêneros, por eles serem altamente plásticos, dinâmicos e culturalmente sensíveis. Segundo o próprio Bakhtin ([1953] 1992: 279),

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Marcuschi (2005) observa como se pode interpretar a teoria de Bakhtin sobre gêneros de forma estanque, especialmente quando se busca enfatizar os aspectos mais formais da teoria.

parece que para Bakhtin era mais importante frisar o 'relativamente' do que o 'estável', contudo, para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de *estabilidade* tida como essencial para a afirmação da forma, mas do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de *relatividade* parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros (MARCUSCHI, 2005: 17). (ênfases do autor).

Pensamos que não se pode ver a questão de maneira estática. Ao estarem situadas no tempo e no espaço em um determinado domínio, e assumindo os papéis sociais que estes contextos culturalmente demandam, as pessoas *tendem* a utilizar a língua de determinada maneira e a interagir com seus pares por meio de gêneros típicos daquela esfera. Porém, variações nas condições de produção dos gêneros podem torná-los instáveis e abrir espaço para mudanças.

No que se refere às modalidades oral e escrita da língua, os gêneros se distribuem numa escala contínua de relações, podendo apresentar desde diferenças mais acentuadas, até semelhanças tais que fica difícil, se não impossível, enquadrá-los como

pertencentes a uma modalidade da língua ou a outra. De acordo com Schneuwly (2004:135)

Não existe “o oral”, mas os “orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneira muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral, ou ainda, do teatro e da leitura para os outros -, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita (...).

Esta idéia é um dos mais fortes argumentos contra a visão dicotômica entre oralidade e escrita¹⁵, pois não se limita à análise do código lingüístico, nem considera que exista apenas um oral que se contraponha a um escrito. Ao observarmos os usos reais que as pessoas fazem da língua, percebemos que ela varia de um contexto social a outro, mantendo relações variadas entre suas modalidades.

Em muitos casos, as duas modalidades se relacionam de forma bastante imbricada. É por essa razão que Marcuschi (2001b) propõe três grandes conjuntos de gêneros textuais: i) gêneros tipicamente orais, ii) gêneros tipicamente escritos e iii) gêneros compostos na interface entre oralidade e escrita. Dentro desta abordagem, a conversação espontânea seria gênero prototípico da oralidade, já um artigo científico seria um gênero prototípico da escrita. Porém, grande parte dos gêneros é produzida na *interface entre oralidade e escrita*. Uma peça de teatro ou um telejornal são materializados via oralidade, mas têm sempre textos escritos que lhes servem de base; já uma ata de reunião, uma entrevista publicada em revista ou anotações de aula são textos originalmente falados que servem de base para a escrita.

Assim, podemos dizer que alguns gêneros orais são mais permeados pela escrita e outros menos, do mesmo modo, alguns gêneros escritos apresentam mais traços da oralidade, enquanto outros os apresentam em quantidade menor. Fica, portanto, difícil sustentar a dicotomia entre fala e escrita. Os usos reais da língua revelam a existência de muitos gêneros que apresentam uma relação estreita entre as duas modalidades.

Há, no entanto, outra posição, defendida por Rojo & Schneuwly (2006), que percebe a impossibilidade de situar alguns gêneros num *continuum* entre uma oralidade e

¹⁵ De acordo com Marcuschi (2001a), a perspectiva dicotômica, por se limitar, em geral, ao código lingüístico, divide as modalidades da língua em dois blocos bastante distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas. Segundo os defensores desta concepção – dentre eles Bernstein (1971), Labov (1972) e Ochs (1979) – a fala seria implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não-normatizada e fragmentária; a escrita, por outro lado, seria explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa (MARCUSCHI, 2001: 27)

uma escrita prototípicas. Os autores chegam a essa conclusão após investigarem como se dá a relação entre os gêneros conferência e apresentação em *power point*.

Conclui-se, desta primeira parte, que conferência e apresentação *power point* são dois gêneros que, embora se materializam em modalidades diferentes (gráfica, fônica), não podem ser considerados como separados num *continuum* entre oralidade e escrita, a apresentação mais alinhada com a escrita e a conferência mais alinhada com a oralidade devido à materialidade de cada uma. Ao contrário, *são gêneros secundários mutuamente constitutivos, um fazendo parte do outro de maneira determinante* (SCHNEUWLY & ROJO 2006: 481). (grifo nosso)

E completam, mais adiante:

A relação entre um e outro não é de semelhanças e diferenças entre textos prototípicos num *continuum*, mas de efeito mútuo e de entrelaçamento. Uma relação dialógica no sentido bakhtiniano, em que um enunciado da apresentação constitui “um elo (detonador de outros elos) na cadeia da fala” da conferência (SCHNEUWLY & ROJO 2006: 481).

Os autores, portanto, chamam atenção para as complexas relações intertextuais e interdiscursivas presentes entre gêneros de diferentes modalidades da língua. Estas relações de mútua constitutividade se manifestam nos gêneros orais formais públicos, já que estes são construídos com base em outros gêneros na modalidade escrita. Esta abordagem é mais abstrata, porém, mais dinâmica, pois não procura fixar os gêneros em algum ponto de um *continuum*, mais próximos da escrita ou da oralidade. Busca, ao invés disso, perceber como gêneros orais e gêneros escritos se entrelaçam e “se tornam elos de uma cadência de enunciados” diversos (SCHNEUWLY & ROJO, 2006: 489).

Esta abordagem atualiza e mantém em aberto a discussão sobre os níveis de relações que oralidade e escrita podem manter. Ao mesmo tempo, lança luz sobre as possibilidades de ensino dos gêneros orais formais públicos na escola.

CAPÍTULO 2

SABERES, INTERAÇÃO E ENSINO

Neste capítulo, faremos uma breve e parcial revisão da teoria sobre transposição didática com o intuito de evidenciar alguns aspectos relativos à constituição dos saberes que circulam dentro da sala de aula. Posteriormente, iremos nos referir ao estudo da interação face a face de inspiração microetnográfica e trataremos das noções de falante/ouvinte, alinhamento e processos de figuração trazidas por Goffman (1967, 1979, 1983), além do conceito de estruturas de participação introduzido a partir dos estudos de Philips (1972). Todas as noções apresentadas neste capítulo servirão de referencial teórico para as análises realizadas no capítulo cinco (p. 63-106).

A constituição dos saberes de sala de aula

Se formos observar os saberes que são usados em sala de aula pelo professor no processo de ensino, perceberemos que eles podem emanar de diferentes instâncias sociais as quais Bourdieu (1994) denomina de *campos de produção de saberes*. Assim, os saberes utilizados na sala de aula para o ensino podem vir de, pelo menos, duas instâncias: da *ciência* e da *divulgação científica*. Porém, eles não chegam à sala de aula sem modificações, ou seja, os saberes não transitam de um lugar social para outro de modo autônomo e automático, isso porque as instâncias são “dotadas de história, de funções sociais, de estruturas e de formas de funcionamento específicas” (BRONCKART & GIGER, 1998: 45). Logo, os saberes são móveis, transitam, mas se modificam para atender às demandas específicas de cada instância. A escola também é uma instância de produção de conhecimento, já que não toma emprestado os saberes tais como eles se encontram em suas esferas de origem, estes saberes são modificados para atender especificamente a uma situação de ensino/aprendizagem.

Para atender às necessidades próprias da situação de ensino em sala de aula, o professor e os autores dos manuais didáticos realizam adaptações e reconfigurações e os conceitos e termos utilizados pela ciência e pela divulgação científica acabam sofrendo transformações, além de se agregarem a outros saberes (da tradição escolar, da formação continuada do professor, do senso comum, etc). O resultado desse processo constitui o objeto de ensino efetivo de sala de aula. Desse modo, “o professor utiliza, em sua prática, conceitos que já não são mais exatamente aqueles previstos pela

teoria (...) e/ou pela divulgação, mas são objetos próprios da situação de ensino” (RAFAEL, 2001: 92).

Verret (apud BRONCKART & GIGER, 1998) mostra três características do saber didatizado: a *dessincretização*, a *despersonalização* e a *programabilidade*. A *dessincretização* diz respeito à separação dos saberes de seu contexto de elaboração para serem convertidos em saberes a serem aprendidos. Trata-se de um “recorte” dos saberes advindos de práticas teóricas diversas, para serem usados em uma *situação de ensino*. A *despersonalização* refere-se à dissociação do saber da pessoa que o produziu ou do pensamento de onde ele se originou, ou seja, o saber passa a ter uma vida própria, autônoma, diferente do saber científico em que as referências precisam sempre ser identificadas. A *programabilidade* diz respeito à organização dos saberes em seqüências lógicas e suficientemente inteligíveis para cada nível de ensino, visando proporcionar a aquisição progressiva de conhecimentos por parte dos alunos.

No entanto, conforme observa Rafael (2001: 117)

Podemos admitir, portanto, observando as relações entre saberes/conteúdos e suas práticas de realização, que o saber construído como objeto do discurso didático, através da transposição, não é resultado de um repasse, ou transformação de um saber científico (especializado/erudito, a priori) em outro saber menos especializado/erudito. E nesse sentido, parece não se tratar de *dessincretização* e *despersonalização* do saber científico, tido como única fonte de empréstimo, mas de construção de um saber que guarda suas relações com outro(s) saber(es), inclusive o científico.

Portanto, os saberes ensinados na escola não são uma simplificação ou um mero recorte de saberes que são produzidos em outras instâncias, mas são resultado de uma produção de saberes específica para a sala de aula, com o objetivo de atender a uma situação de ensino. A mobilização de saberes em sala de aula é resultante de uma prática de construção de conhecimentos, e não de simples reprodução de saberes oriundos da ciência e/ou da divulgação científica.

Os conhecimentos, ao serem semiotizados e transmitidos por meio de gêneros textuais, transformam-se, segundo Bronckart e Giger (1998), em *práticas de linguagem*. Proveniente de uma prática de linguagem, a aula ocorre em um ambiente lingüístico institucional e se dá por intermédio da interação entre o professor, o aluno e o saber a ser ensinado. A organização entre estes três elementos é denominado por Chevallard (apud Bronckart & Giger, 1998) de *sistema didático*. Em tal sistema se forma o contrato didático (conjunto de procedimentos de natureza interacional implícito e explícito) que se desdobra em uma temporalidade particular (tempos didáticos).

Os saberes utilizados como objeto de ensino na escola são transmitidos, em grande medida, pela fala do professor. Essa fala letrada e dominante (nos termos de HAMILTON, 2000b) por meio da qual o ensino se processa, é definida por Matencio (2001) como *discurso didático*. Este discurso atende a um público que se define em função da série cursada, da idade e do nível de ensino e realiza-se dentro de um quadro institucional bem determinado (MATENCIO, 2001). O discurso didático realiza-se por meio de eventos de letramento cujo objetivo é introduzir o aluno em uma certa área do conhecimento. Ele é a mais importante manifestação lingüística dos discursos produzidos na escola, pois sua principal característica é 'fazer aprender' (BEACCO & MOIRAND apud MATENCIO, 2001).

O discurso de ensino/aprendizagem pressupõe a existência de dois grupos: os que sabem e os que não sabem, mas têm o desejo ou a necessidade de saber, seja por interesse próprio ou por pressões sociais. A fim de que os objetivos desse discurso sejam alcançados, é preciso que haja o reconhecimento recíproco entre os sujeitos, ou seja, a aceitação de ambos como tais: quem ensina e quem aprende. O aprendiz, ao admitir sua falta de conhecimento, geralmente aceita de forma positiva o papel de quem ensina; pretende superar a assimetria de conhecimento por meio do envolvimento no processo de ensino/aprendizagem. Havendo essa aceitação, o discurso didático tende a ser mais eficaz, e quem ensina, por sua vez, tem mais chances de sucesso.

Nos próximos itens que seguem, procuramos descrever de forma mais detalhada alguns aspectos concernentes à interação em contextos institucionais, especialmente àquela de caráter multi-participativo em que há pronunciamento em público. Para isso, iremos tomar como base os estudos interacionais de perspectiva microetnográfica.

2.2 Estudos da interação: a perspectiva microetnográfica

A partir dos estudos de inspiração etnográfica, surgiram variadas abordagens teóricas que buscaram oferecer subsídios para a análise dos fatores contextuais da interação. Uma delas é a microetnográfica¹⁶, abordagem que propõe um tratamento dinâmico de *situação de fala*, enfatizando, principalmente, o aspecto sócio-interativo do desempenho e distribuição dos papéis dos participantes durante um evento comunicati-

¹⁶ Segundo Reinaldo (1994), a microetnografia é uma tendência de origem sociolingüística, configurada a partir dos estudos de Hymes e Cazden, que, mais tarde, convergiu para a etnometodologia. Enquanto a etnografia tradicional procura estudar a cultura de forma ampla, a microetnografia ocupa-se apenas do estudo de aspectos parciais dessa cultura.

vo¹⁷. É central nessa abordagem a análise da ecologia imediata das relações sociais entre pessoas engajadas em situações de interação face a face. Para Erickson (1996: 302) “a microetnografia nos ajuda a ver e a entender a interação social como um ecossistema” e não apenas como trocas lingüísticas. Trata-se de uma abordagem particular que investiga como as pessoas interagem em encontros sociais específicos, enfocando aspectos lingüísticos e contextuais.

Para a microetnografia, portanto, a conversação é sempre social e culturalmente organizada, construída por falantes e ouvintes simultaneamente. Logo, o papel do ouvinte é igualmente importante ao papel do falante, pois na interação face a face, ambos influenciam-se mutuamente o tempo todo (ERICKSON, 1996). Em razão disso, o autor afirma que a microetnografia considera a escuta como uma “ação comunicativa”, ao invés de vê-la apenas como uma recepção passiva de informações. Nessa perspectiva, a comunicação seria uma atividade fundamentalmente dialética e interativa.

Outro aspecto importante desta abordagem diz respeito ao caráter multidimensional da identidade dos participantes em um encontro social. Segundo esse princípio, falantes e ouvintes podem assumir várias identidades sociais em um evento comunicativo a cada vez que ocorre uma mudança de enquadre na situação.

Dos estudos em contextos específicos, interessa-nos, sobretudo, a abordagem *interacional aplicada a contextos instrucionais em que há pronunciamento em público com base em textos escritos*. Segundo Reinaldo (1994), foi Goffman (1983) quem primeiramente desenvolveu o estudo desse tipo de interação ao analisar o quadro situacional de uma conferência. O autor estudou a conferência levando em conta aspectos como as condições de produção em que escrita e oralidade se relacionam de alguma forma, o ritual da interação, o enquadramento organizacional, a estrutura de participação e as formas de pronunciamento da conferência. É sobre este e outros estudos de Goffman que vamos tratar a seguir.

2.2.1 A interação face a face e as noções de falantes e ouvintes

Goffman (1983) propõe que sejam revistos os conceitos originais do modelo diádico falante/ouvinte, uma vez que tal modelo não permite a identificação de uma série de aspectos da identidade social, relevante para a análise da interação face a face. Segundo este autor, os participantes de um evento interacional desempenham diferentes

¹⁷ O termo *evento comunicativo* é utilizado aqui no sentido de Hymes (1986), como sendo atividades, ou aspectos de atividades, que são diretamente orientadas por regras de uso da fala.

papéis comunicativos e assumem diferentes identidades sociais. Para a noção de falante, o autor classifica maneiras específicas de falar, as quais denomina de *formatos de produção da elocução*. Estas diferentes formas de proferir a palavra estabelecem os seguintes papéis comunicativos: *animador*, *autor* e *responsável*¹⁸. A capacidade de produzir sons através dos nossos órgãos fonadores e articuladores, realizar movimentos faciais e corporais, faz com que o homem seja, segundo o autor, uma “máquina de falar”, ou um *animador*, alguém que “dá vida às palavras”. Paralelamente ao animador, pode estar a presença do *autor*, alguém a quem se atribui a criação do conteúdo expresso e as escolhas lingüísticas realizadas. O falante pode ser também o *responsável*, alguém pessoalmente comprometido, identificado com o que diz, defende as opiniões, valores e crenças de um grupo social do qual faz parte ou com o qual se identifica. As noções de animador, autor e responsável, portanto, permitem uma análise mais detalhada dos papéis assumidos pelo falante em um evento comunicativo.

Em um processo de fala, seja ele face a face ou não, um único indivíduo pode assumir, simultaneamente, os papéis de *animador*, *autor* e *responsável*, sendo que, dependendo da natureza do evento em curso, um dos três papéis tende a se sobressair. Porém, há casos em que o animador, autor e responsável não são a mesma pessoa. Pensemos em alguém que recita um poema de um escritor famoso ou em um político que reproduz oralmente um discurso preparado por outrem. A pessoa que profere estas palavras será o animador, mas não o autor. Alguém que conta uma piada de conteúdo racista, pode não ser o *autor* da piada, mas será sempre o *animador* e, muitas vezes, o responsável, se adere ao posicionamento preconceituoso. De igual modo, podemos expressar opiniões, crenças e sentimentos que não são nossos (GOFFMAN, 1983: 145).

Ao descrever o que ocorre em uma conferência, Goffman (1983) classifica três modos de animar as palavras faladas: *leitura em voz alta*, *memorização* e *fala espontânea*. Segundo o autor, a leitura em voz alta é um modo de proferimento freqüente em conferências. Porém, este recurso deve ser usado com reserva uma vez que o conferencista pode “cansar” a audiência ou dar a impressão de que não domina suficientemente o tema. Goffman (1983) observa que, numa situação de fala pública como a conferência, pode-se lançar mão de recursos teatrais e recorrer a notas escritas para dar a impressão de fala espontânea, quando, na verdade, trata-se de uma fala em grande medida memorizada. Assim, o animador articula sua fala de modo a passar uma impressão de que a construção textual responde imediatamente à situação apresentada pelo evento em curso. Segundo o autor, a preferência pela fala espontânea (ou sua

¹⁸ O termo em inglês *principal* foi traduzido por Branca Teles Ribeiro Pedro Garces (1998) por “responsável”.

simulação) ocorre porque ela parece ser o ideal geral para o evento em questão. Cada um desses modos de fala estabelece uma relação diferente entre falante e ouvinte, ou seja, o falante assume enquadres diferentes em relação à audiência dependendo do modo de proferimento que utiliza (leitura, memorização ou fala espontânea). Para as finalidades deste estudo, nos interessa também a noção de *falante primário*, ou seja, alguém que, em certas ocasiões, é reconhecido como tendo o direito de manter o turno por algum tempo (BULBLITZ apud REINALDO, 1994).

Assim como há diferentes modos de falar, há também modos particulares de ouvir. De acordo com Goffman (1983), o ouvinte pode ter dois tipos de participação: i) ratificada – quando o ouvinte é reconhecido como participante oficial, direto da interação – e ii) não ratificada – quando se trata do ouvinte circunstancial, não reconhecido pelo falante como participante legítimo da interação, mas que, de alguma maneira, pode acompanhar o que está sendo dito, intencionalmente ou não. Para os objetivos deste estudo, nos interessa apenas a noção de *participação ratificada* e é sobre ela que iremos tratar a seguir.

Os participantes ratificados podem ter três *status* de participação: *ouvinte endereçado*, *ouvinte não endereçado* e *audiência*. O primeiro diz respeito àquele ouvinte a quem o falante dirige suas palavras e sua atenção visual; o segundo, apesar de possuir *status* de participante legítimo, não possui prioridade no direcionamento da fala; o terceiro, a audiência, são ouvintes ratificados de interações multi-participativas que ocorrem em contextos institucionais nos quais os ouvintes apreciam o que está sendo dito por outrem sem responder de forma direta, embora tenham o direito de fazê-lo (cf. SILVA, 2002). Através da descrição detalhada das noções de falante e ouvinte, Goffman dá uma importante contribuição para a análise do quadro situacional em que se desenvolve a interação face a face.

2.2.2 O contexto situacional: a estrutura de participação e os processos de figuração

Numa interação face a face, falantes e ouvintes influenciam-se mutuamente. Conforme nos diz McDermott (apud ERICKSON, 1996: 284): “as pessoas ao interagirem constituem ambientes umas para as outras”. Tais ambientes interacionais, segundo Erickson & Shultz (1998), surgem dentro de um tempo-espço específico e podem alterar-se de momento a momento, fazendo com que os papéis dos participantes sejam reajustados e redistribuídos, produzindo diferentes *estruturas de participação*. Assim, em um único evento de interação, envolvendo as mesmas pessoas, pode haver mudanças nas estruturas de participação entre elas.

A *estrutura de participação* diz respeito aos “arranjos estruturais da interação” (PHILIPS, 1972), ou seja, aos *níveis de organização da interação face a face*. Esta noção está associada aos papéis dos interactantes, ao desempenho de uma identidade social. Logo, em eventos de interação face a face, os papéis comunicativos e a identidade social dos participantes podem alterar-se configurando uma mudança de *footing* ou alinhamento (nos termos de GOFFMAN, 1979). Tal mudança re-enquadra as novas identidades e papéis e, conseqüentemente, redefine o contexto (QUENTAL, 1991: 93).

A estrutura de participação envolve um conjunto de esquemas de conhecimentos sócio-culturalmente partilhados que informa as pessoas sobre as maneiras de se portar e interagir nos vários contextos que fazem parte de sua experiência. São esquemas de conhecimentos específicos de que as pessoas lançam mão em eventos comunicativos para a realização de tarefas e ações sociais. Estes esquemas incluem o que sabemos sobre quadros interacionais específicos e estabelecem as “maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido” (ERICKSON & SHULTZ, 1998: 144).

De modo semelhante, Goffman (1979) analisa os aspectos estruturais da interação face a face propondo a idéia de *footing*. A noção de *footing*¹⁹ refere-se aos ajustes ou alinhamentos que os participantes precisam realizar cada vez que a situação de interação face a face muda. Ao mesmo tempo, uma mudança de *footing* implica uma mudança na projeção de identidade dos participantes de um evento comunicativo e sinaliza a *forma em que um enunciado deve ser produzido e recebido* (entendido) (GOFFMAN, 1979: 75). Segundo Reinaldo (1994: 16),

(...) o conceito de *footing* designa a sinalização das mudanças que ocorrem na estrutura de participação, traduzindo mudança na projeção de identidade ou na orientação dos participantes em relação uns aos outros e em relação à interação, ou seja, sinalizando enquadramentos ou re-enquadramentos das atividades em andamento. Desse modo, os alinhamentos são marcados por traços lingüísticos ou paralingüísticos e representam, portanto, mudanças na maneira de interagir, as quais, por sua vez, se relacionam com a variação dos papéis desempenhados pelos participantes.

A noção de *footing* reforça a idéia de que os eventos comunicativos face a face são – pelo menos do ponto de vista interacional – localmente planejados, pois as mudanças de enquadre ou da projeção de identidade acontecem *on-line* e *in loco*, ou seja, ocorrem no mesmo tempo-espço da interação.

¹⁹ Segundo Ribeiro e Garcez (1998), Erving Goffman, em seu livro *Frame analysis*, desenvolve o conceito de *frame* (enquadre) a partir da leitura que faz de Gregory Bateson. *Footing*, por sua vez, seria um desdobramento desta noção.

De modo geral, quando as pessoas interagem publicamente, elas estabelecem regras de convívio e de cooperação mútua para assegurar uma boa relação social e evitar possíveis desconfortos ou constrangimentos. A quebra de tais regras pode ameaçar a face das pessoas envolvidas na interação, isto é, pode comprometer a auto-imagem que elas projetam para si quando interagem socialmente. Conforme assevera Goffman ([1967] 1982: 33-4),

sempre que a possibilidade física de interação discursiva²⁰ surge, parece que um sistema de práticas, convenções e regras procedimentais entram em cena e funcionam como um meio de guiar e organizar o fluxo da mensagem.

Goffman (1982: 05) utiliza o termo *face* para se referir à “imagem do *self* delineada em termos de atributos socialmente aprovados” já que, segundo o autor, todas as pessoas, em maior ou menor grau, estão preocupadas com a imagem que os outros têm delas, e em razão disto, esforçam-se para passar uma auto-imagem positiva que julga ser compartilhada socialmente.

Goffman (1967) apresenta os processos de figuração, isto é, a dinâmica do jogo das faces da seguinte maneira: a) uma pessoa está *na face* quando a conduta que assume apresenta uma imagem de si que é internamente compatível com julgamentos e evidências de outrem; b) uma pessoa está *na face errada* quando informações sobre o valor social dela vêm à tona e são incompatíveis com a conduta que os outros atribuíram a ela e, c) uma pessoa está *fora da face* quando ela participa de um contato social com outras pessoas sem saber o que se espera da conduta que os participantes deste contato devem assumir.

Segundo o autor, se uma pessoa sente que está na face, ela reage com sentimentos de confiança, segurança e alívio. Por outro lado, se ela pressentir que está na face errada ou fora da face, provavelmente irá alimentar sentimento de vergonha e inferioridade, pois teme o que pode acontecer com sua reputação. Logo, ao sentir que sua face foi ameaçada, a pessoa pode recuar, confundir-se, atrapalhar-se ou ficar momentaneamente incapacitada enquanto interactante (GOFFMAN, 1982: 08).

O conceito de *poise* (traduzido aqui como postura, pose) é importante no estudo das faces, pois refere-se a uma estratégia utilizada pelas pessoas na tentativa de “administrar” seu comportamento em situações de ameaça de sua auto-imagem. Diz o autor que *poise* se refere à “capacidade de conter ou esconder qualquer sinal de vergonha” durante um determinado contato social ou ainda ao “processo pelo qual a pessoa sustenta uma impressão para os outros de que não perdeu a face”. Através desta

²⁰ Estamos aqui traduzindo o termo *spoken interaction* como interação discursiva.

estratégia, portanto, as pessoas controlam seu constrangimento e ao mesmo tempo o constrangimento dos outros diante da situação de mal-estar.

Nos processos de *preservação de face*, as pessoas podem assumir as seguintes orientações: a) uma “orientação defensiva” para salvar a própria face ou b) uma “orientação protecionista” para resguardar a face alheia. Assim, segundo Goffman (1967: 14), algumas práticas serão primariamente defensivas, enquanto outras serão basicamente protecionistas. Porém, segundo o autor, ao assumir uma orientação protecionista, as pessoas geralmente têm o cuidado de não colocarem em risco suas próprias faces.

Essa dinâmica dos processos de figuração servirá para corroborar a análise dos comportamentos observados durante a realização dos seminários. Nosso objeto de reflexão será retomado no tópico 5.3 “A interação aluno x professor e aluno x aluno: o contexto situacional do seminário” (p. 83).

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEMINÁRIO

O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2002) traz as seguintes acepções para o verbete *seminário*:

s.m. (1562-1575 cf. PaivSerm) **1** meio no qual algo se origina e do qual se propaga <as cadeias tornaram-se verdadeiros s. do crime> **2** (1624) canteiro onde se semeiam vegetais que depois serão transplantados **3** (1600) ECLES instituição educacional onde se formam os eclesiásticos **4** conjunto dos educadores e dos alunos dessa instituição **5** congresso científico ou cultural, com exposição seguida de debate **6** grupo de estudos em que os estudantes pesquisam e discutem tema específico **7** aula dada por um grupo de alunos em que há debate acerca da matéria exposta por cada um dos participantes □

Se observarmos no âmbito social mais geral, iremos constatar os múltiplos sentidos do termo “seminário”. No contexto da *Internet*, por exemplo, ao inserirmos a palavra “seminário” na ferramenta de busca *google*²¹, são obtidos 811.000 resultados para o termo. Dos dez resultados iniciais, a maioria (resultados 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 10) sinaliza a acepção 5 trazida pelo dicionário Houaiss (2002) “congresso científico ou cultural, com exposição seguida de debate”, porém, nenhum resultado, dentre os dez primeiros, remete às acepções 6 “grupo de estudos em que os estudantes pesquisam e discutem tema específico” ou 7 “aula dada por um grupo de alunos em que há debate acerca da matéria exposta por cada um dos participantes”. Como observa Bezerra (2003), a bibliografia da área da educação freqüentemente recorre à etimologia do termo “seminário” numa tentativa de resgatar sua idéia originária, “ocasião de semear idéias ou de favorecer sua germinação”.

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas considerações sobre o seminário visto a partir de diferentes perspectivas teóricas: dos estudos da Educação que o vêem como uma técnica de ensino, aos estudos etnolingüísticos em que o seminário pode ser considerado um gênero discursivo/textual, um evento comunicativo ou um evento de letramento. Para situar o seminário como um evento de letramento, iremos tomar como base alguns aspectos teóricos apresentados no primeiro capítulos desta dissertação.

²¹ Consulta realizada no dia 15 de março de 2006.

3.1 O seminário no campo dos estudos da Educação

Para a didática tradicional e a metodologia científica, o seminário sempre foi visto como uma *técnica de ensino*, uma prática tipicamente acadêmica presente nos cursos de graduação e pós-graduação (SEVERINO, 2000; LAKATOS & MARCONI, 1992; VEIGA, 2002), embora hoje esteja cada vez mais presente na escola, tanto no nível fundamental quanto no médio. Segundo Veiga (2002), o seminário passa a integrar o cotidiano escolar brasileiro a partir dos anos trinta do século XX por influência da Escola Nova, movimento que se opunha às práticas pedagógicas tidas como tradicionais. Um dos princípios básicos do movimento era colocar o aluno no centro do processo pedagógico, lugar antes conferido ao professor. A aula expositiva – tida pelos defensores do escolanovismo como um método de ensino retrógrado, um monólogo do professor em que o aluno é um mero expectador passivo – passa a ser duramente criticada e em seu lugar são propostas outras “técnicas de ensino” como os trabalhos em grupo, pesquisa, jogos criativos, dinâmicas de grupo etc. O objetivo é imprimir às práticas escolares um caráter mais socializador e fazer os alunos terem um papel mais ativo e autônomo em sua aprendizagem. Surgem, portanto, as *técnicas de ensino socializado*.

De acordo com Veiga (2002: 103), “as técnicas de ensino socializado ou de grupo, já há alguns anos, vêm sendo largamente utilizadas por professores, em substituição às aulas expositivas, muito criticadas pela pouca participação do aluno no processo de ensino/aprendizagem”, ou seja, o uso de tais técnicas faz parte de um esforço do professor em utilizar diferentes meios de ensino, de modo que a aula expositiva não seja a única forma de interação entre professor e aluno, e entre estes e o objeto de ensino/aprendizagem.

O *ensino socializado* foi concebido dentro do movimento da Escola Nova com inspiração nas pesquisas realizadas por profissionais de um campo da psicologia social chamada *Dinâmica de Grupo* (cf. VEIGA, 2002: 103). Nos anos 50 e 60 do século XX, tais estudos vão inspirar várias técnicas de ensino/aprendizagem utilizadas nas escolas, dentre elas: o simpósio, o painel, o diálogo entre alunos, os grupos de cochicho, a discussão, a dramatização, o *workshop*, a conferências, o *brainstorming* e o seminário.

De acordo com Veiga (2002: 106), o seminário possui um sentido amplo e outro restrito. O primeiro refere-se a um “congresso científico, cultural ou tecnológico” que reúne pesquisadores, técnicos e estudantes de uma determinada área do saber em torno do estudo e discussão de alguma questão ou algum tema pertinente ao campo. Este evento, em geral, reúne um grupo relativamente grande de pessoas e é coordenado por uma “comissão de educadores, especialistas ou autoridades no assunto”. Entretanto, o

seminário, em seu sentido amplo, não é um evento exclusivo do contexto universitário e, portanto, não reúne necessariamente apenas educadores, especialistas e alunos. Há, por exemplo, seminários destinados a empresários de determinado setor, a categorias profissionais específicas (não necessariamente do âmbito científico), a grupos culturais, políticos e religiosos.

Em seu sentido restrito, o seminário é concebido como uma “*técnica de ensino socializado*” na qual alunos se reúnem em grupos com o objetivo de estudar, expor, debater e discutir, com os demais integrantes da sala de aula, um ou mais temas de determinada área do saber, sempre com a supervisão do professor responsável pela disciplina ou curso (VEIGA, 2002: 107). Por se dar no contexto da sala de aula, “é também conhecido como *seminário didático*” (BEZERRA, 2003: 01).

Semelhante a Veiga (2002), outros autores da área de educação (LAKATOS & MARCONI, 1992; NÉRICI, 1977; RAMPAZZO, 2002; SEVERINO, 2000) também procuram definir o seminário em seu sentido mais restrito, variando os termos, mas mantendo a mesma idéia de base. Assim, o seminário é descrito como uma técnica, um método de estudo ou um procedimento didático de sala de aula que conduz à pesquisa, ao debate e/ou à discussão de temáticas, com utilização específica em cursos de graduação e pós-graduação. Segundo Veiga (2002: 107), grande parte da literatura didática que trata do assunto aborda apenas

orientações prescritivas sobre as características e os esquemas de funcionamento de um seminário, sem, contudo, entrar na discussão de sua fundamentação teórica. Uma orientação prioritária na caracterização do seminário é relativa ao “como organizar”, que vai desde o preparo do tema, arranjo físico da sala de aula, número de participantes, duração, até a realização e avaliação do mesmo.

A partir da década de 1980, alguns estudiosos passam a apresentar algumas críticas a respeito do uso indiscriminado do seminário em sala de aula. Balzan (apud VEIGA, 2002: 107-8) afirma que o seminário, muitas vezes, constitui-se em uma tentativa mal fundamentada de inovar e substituir o monólogo do professor. O autor observa que, sem a devida fundamentação teórica, o seminário acaba se convertendo em uma “aula expositiva dada pelos alunos”, em que ocorre apenas a substituição do “monólogo do professor pelo monólogo do aluno”. Logo, sem discussão ou debate, a interação limita-se apenas à exposição (pelo seminarista) e à apreciação (pela audiência) do que está sendo dito, o que não contribui para a *socialização de saberes*, premissa fundamental nas técnicas de estudo socializado. O autor também critica a extrema divisão do trabalho e sua descontinuidade, como também o risco de se cair em superficialidades e

generalizações que nada contribuem para a problematização de uma determinada temática.

Um estudo de Pierroti (1990 apud VEIGA, 2005) também aponta alguns problemas relacionados ao uso do seminário, nesse caso, no curso de Licenciatura em Letras de uma determinada Universidade. Dentre os problemas verificados estão: apresentações sem planejamento, monótonas e cansativas, pesquisas superficiais, não aprofundamento do tema, pouca ou nenhuma participação dos alunos, ausência de discussões ou questionamentos e falta de orientação do professor. Além disso, o estudo constata que, em algumas disciplinas, o seminário constitui a única técnica de ensino proposta para o período letivo e, muitas vezes, sem o devido planejamento e reflexão necessários. Como resultado, o que ocorria era apenas a distribuição dos temas e das datas dos seminários aos grupos e a posterior exposição oral dos alunos.

Pinto (1999), ao investigar as práticas de transmissão de saber na universidade, constata que, em alguns casos, o seminário acaba reproduzindo a estrutura da aula expositiva, semelhante, portanto, à constatação apresentada por Balzan (apud VEIGA, 2002). Para Pinto (1999: 68), a única diferença entre a aula expositiva e o seminário é que, enquanto na primeira o conhecimento é transmitido pelo professor, no segundo, é o aluno que assume tal responsabilidade. O autor salienta, no entanto, que mesmo esta diferença tende a desaparecer, pois “é comum que o professor faça longas intervenções durante e no final do seminário, geralmente adicionando informações ou reelaborando as já apresentadas”. No mesmo estudo, o autor observa que

a atenção dos alunos varia de acordo com quem está expondo o tema, sendo menor quando se trata de um de seus colegas, com conversas paralelas e poucas anotações, e maior quando é o professor, uma vez que este possui a autoridade pedagógica que falta naqueles, o que se traduz na reorientação física dos olhares dispersos na direção do professor e em uma retomada das anotações (PINTO, 1999: 68)

E mais adiante afirma “o que se verifica na prática é que os temas dos seminários acabam sendo estudados apenas pelos professores e por aqueles que os apresentam” (1999: 69), o que reforça a tese de que o seminário nada mais é do que uma aula expositiva dada pelos alunos, pois há apenas uma transmissão de conhecimentos de quem estudou ou sabe de algo, para os que não sabem e não estudaram. Isso ocorre porque os alunos, em geral, não lêem os textos que servem de base para o seminário de outros grupos que não o seu. Algumas vezes a situação pode ser ainda pior, pois pode ser que mesmo dentro de um mesmo grupo, os alunos não dominem o tema como um todo, já que cada integrante só se preocupou em estudar a “sua parte”, “isto acaba gerando

situações imprevistas, como a que pudemos presenciar, de um grupo que não podia apresentar o seu seminário porque a ‘introdução’ havia faltado à aula” (PINTO, 1999: 70).

Em um estudo realizado no contexto escolar em que se investigou a prática do seminário em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, Silva (2005) verifica que o seminário se assemelha bastante à aula expositiva no que se refere à sua organização composicional, ou seja, aos seus aspectos estruturais. Segundo o autor,

O seminário no ensino fundamental, na medida em que não é objeto de ensino sistemático, parece ter inspiração nas aulas expositivas dos professores. No seminário em estudo, por exemplo, prevalece a estrutura composicional de uma aula expositiva (alguém explicando algo e os outros apenas ouvindo) do que propriamente, a estrutura de um seminário (com exposição seguida de discussão ou debate). (SILVA, 2005: 41).

Outro aspecto observado pelo autor que reforça as semelhanças entre aula expositiva e seminário é o uso, pelos alunos, das expressões retóricas “eu vou falar sobre...” (no início da exposição) e “alguma dúvida” no final, expressões comumente usadas pelos professores com a mesma finalidade em suas aulas expositivas. Ao mesmo tempo, a ausência de discussão e debate faz com que a exposição oral seja o único meio de tratar das temáticas, não havendo, portanto, problematizações, comentários ou aprofundamentos das mesmas (SILVA, 2005: 39-40).

Ao comparar o resultado destes estudos, é possível observar que os problemas relacionados ao uso do seminário são muito semelhantes tanto na escola como no ensino superior, o que justifica a necessidade de se buscar meios para tornar a prática do seminário melhor embasada, para que ele se torne um verdadeiro momento de socialização e apropriação de saberes, e, além disso, constitua-se em uma possibilidade real de aquisição de práticas de letramento importantes para a vida acadêmica e para o exercício da cidadania no mundo moderno.

3.2 O seminário no campo dos estudos (etno)lingüísticos e da Linguística Aplicada

Saindo das áreas da didática tradicional e da metodologia científica que concebem o seminário como uma técnica de *ensino socializado* e entrando nos campos da (Etno)lingüística e da Linguística Aplicada, o seminário é, em geral, concebido como *gênero textual* ou evento comunicativo.

Nos estudos de inspiração lingüística, o seminário é visto como um gênero textual ou discursivo produzido na interface entre as modalidades oral e escrita, pois apesar de ser materializado via oralidade, tem sempre textos escritos que lhe servem de base.

Segundo Bezerra (2003: 1), um texto não se constitui apenas de elementos da língua, mas também de “aspectos da cultura de quem o produz”. Por essa razão, a autora articula Etnografia e Lingüística para situar o seminário como um gênero discursivo que se desenvolve na interface entre fala e escrita. Segundo a autora

o seminário é mais um gênero discursivo, pois sua composição (discussão oral, apoiada em textos escritos, estruturada em apresentação do tema, discussão e avaliação final, ou seja, envolvendo seqüências textuais expositivas, descritivas, argumentativas e/ou narrativas) estrutura-se de acordo com necessidades comunicativas dos membros de um grupo social (no caso, alunos e professores), usando estruturas lingüísticas semi-formais, com o objetivo de estudar e refletir sobre certo tema (BEZERRA, 2003: 04).

Assim, visto sob a perspectiva dos estudos etnolingüísticos, o seminário passa a ser considerado não mais como uma simples técnica de ensino, mas como um *gênero discursivo*, tanto por apresentar características temáticas, composicionais e estilísticas estabelecidas sócio-historicamente, como por atender a propósitos específicos de sujeitos inseridos em determinado contexto sócio-cultural.

Semelhante a Bezerra (2003), Schneuwly *et al* (2004) tratam do seminário como um gênero textual, porém, com um enfoque claramente mais didático. Assim, os autores da Escola de Genebra procuram transformar os gêneros textuais em objetos de ensino sistemático através da descrição detalhada de suas dimensões ensináveis. Os autores propõem que os gêneros sejam trabalhados nas escolas através de “seqüências didáticas”, isto é, a partir de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY, DOLZ & NOVERRAZ, 2004: 97).

Em seu artigo *A Exposição Oral*²², Schneuwly *et al* (2004) traçam as características gerais do seminário, suas dimensões ensináveis e, ao final, sugerem duas seqüências didáticas para seu ensino no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. A definição que norteou a construção das seqüências didáticas propostas é a de que o seminário caracteriza-se como um

[...] gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (2004: 218).

²² Para Schneuwly *et al* (2004), exposição oral e seminário parecem ser equivalentes.

Os autores destacam como características gerais do seminário: i) ser basicamente monologal, ii) realizar-se numa situação de comunicação específica chamada de *bipolar*, reunindo o expositor e seu auditório, iii) aplicar-se a uma situação comunicativa para fazer alguém compreender algo, e iv) ser um gênero textual público e relativamente formal.

O caráter monologal do seminário atribuído pelos autores contrasta com a idéia de interação e socialização de saberes defendida pelo movimento escolanovista. Quanto ao aspecto de o seminário realizar-se numa situação comunicativa *bipolar* e, portanto, pressupondo dois papéis distintos (o expositor e a audiência), desconsidera o fato de que o professor é mais do que um simples membro da audiência, é muitas vezes o ouvinte endereçado, pois possui poderes de fazer intervenções e avaliar o desempenho dos alunos, atribuindo-lhes uma nota²³, além de ser aquele que, em tese, tem mais conhecimento sobre o tema em jogo que os alunos (tanto os que apresentam quanto os que fazem parte da audiência). A quarta característica “situação comunicativa destinada a fazer compreender algo” aproxima o seminário da aula expositiva em que alguém sabe e expõe o conteúdo enquanto os demais, que não sabem, devem prestar atenção para aprender. Tal idéia desconsidera ainda a necessidade de o seminário envolver discussão e/ou debate, tão importantes para problematização e aprofundamento de temas. Conforme os autores afirmam, o seminário configura-se como um gênero público e relativamente formal: público por seu caráter institucional e por reunir várias pessoas; relativamente formal porque os alunos, em geral, se conhecem ou são amigos uns dos outros.

Após descreverem as características gerais do seminário, Schneuwly *et al* (2004) apresentam suas três dimensões ensináveis: i) a situação de comunicação: a construção da noção de “especialista”, ii) a organização interna da exposição: o seu planejamento geral, e iii) as características lingüísticas: os principais elementos do sistema textual da exposição.

A respeito da primeira dimensão ensinável, os autores observam que, para legitimar sua posição de expositor, o aluno precisa assumir o papel de “especialista”²⁴, pois esta é uma “condição indispensável para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido” (SCHNEUWLY *et al* 1998: 216). Esta denominação talvez seja uma alternativa para não dizer que o aluno assume o papel de

²³ Segundo Pinto (1999), no contexto de um seminário, há três níveis de saberes/conhecimentos hierarquicamente dispostos: o do professor, que, além de conhecer o assunto possui autoridade pedagógica legitimada institucionalmente; o dos alunos expositores, que possuem um conhecimento derivado do material fornecido ou indicado pelo professor, e os demais alunos que, de forma geral, não têm qualquer conhecimento sobre o assunto.

²⁴ Os autores chamam atenção para o fato de que o aluno não é, a princípio, um especialista, mas se torna devido a sua condição de portador e transmissor de conhecimentos no seminário.

professor. Na escola, há, naturalmente, uma assimetria entre professor e alunos pela diferença de idade, de experiência, de nível de instrução e de conhecimento (CHARAUDEAU, 1984: 117) e também pela própria legitimação de superioridade do professor proporcionada por sua autoridade pedagógica e pelo caráter institucional da escola. Essas diferenças não estão presentes na relação aluno-aluno, daí a necessidade destes de assumirem, temporariamente, o papel de “especialistas” e poderem, assim, legitimar sua fala.

A nosso ver, há uma alternativa para denominar o expositor do seminário. Ele não necessariamente precisa ser ou se tornar um “especialista” para legitimar sua posição de expositor. Pode haver uma configuração de seminário em que todos os alunos tenham um conhecimento prévio sobre o que será abordado. Nesse caso, o aluno expositor e o professor não serão os únicos a “deterem” inicialmente o conhecimento, pois este pode ter sido compartilhado anteriormente por todos da sala, durante a preparação dos seminários.

Se todos possuem, a princípio, conhecimentos em comum, qual seria a importância ou necessidade do evento seminários, então? A nosso ver, a riqueza do seminário reside exatamente na interação em torno de um conhecimento, no exercício de práticas de letramento entre os alunos, onde todos podem contribuir para o enriquecimento da situação de ensino/aprendizagem e para a apropriação de uma fala pública formal apoiada em textos escritos. O que poderia legitimar a posição do expositor seria a própria configuração do seminário, já que este sempre subentende a distribuição de papéis e o atendimento às expectativas do contexto, ou seja, exige que alguém seja responsável por organizar e conduzir a situação de ensino/aprendizagem e alguém que participe de forma ativa do evento.

A posição de falante primário conferida ao aluno expositor dá a ele o poder da palavra, o maior direito de falar e de ter a atenção dos demais alunos e até mesmo do professor. Configura-se assim um caráter excepcional na sala de aula: os alunos assumem um papel central e ativo no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, a interação aluno-aluno é modificada pelos diferentes papéis sociais que assumem, ora como expositores, ora como audiência, ora como ouvintes endereçados. O professor, porém, embora seja membro da audiência ou assuma o papel de ouvinte endereçado, reserva-se o direito de dar “aportes” ou esclarecimentos sobre o assunto ou tema sempre que julgar necessário.

A organização interna da exposição, segunda dimensão ensinável do seminário apresentada por Scneuwlu et al (2004), diz respeito ao seu planejamento geral em partes bem definidas tais como a *fase de abertura* (momento em que o expositor saúda o

auditório e legitima sua fala), *a fase de introdução do tema* (ponto em que se apresenta ou se delimita o assunto a ser abordado), *a apresentação do plano* (ou seja, como a exposição irá se desenrolar), *o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas*, *a fase de recapitulação e síntese* (retomada dos principais temas), *a conclusão* (uma espécie de mensagem final) e, por fim, *o enceramento* (agradecimento ao auditório). (SCHNEUWLY *et al*, 2004: 220-1).

As características lingüísticas, última parte apresentada pelos autores sobre as dimensões ensináveis²⁵ da exposição, constituem-se de um repertório de formas necessárias para a construção de operações discursivas típicas desse gênero textual. Tais operações envolvem: a) coesão temática para a articulação das diferentes partes do texto, b) sinalização do texto para distinguir as idéias principais das idéias secundárias, as explicações das descrições e os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; c) introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), e d) reformulações em forma de paráfrases ou de definições.

A partir do levantamento das características do gênero, os autores observam que, em geral, a exposição se materializa a partir da alternância entre fala e apresentação de documentos variados e por isso destacam a importância de se trabalhar com os alunos textos escritos que servem de suporte para a exposição, conforme podemos confirmar nas palavras dos autores

(...) pensamos que seria didaticamente razoável levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc., assim como em esquemas baseados em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação que permitam ao orador lembrar-se explicitamente do estatuto que atribui a essas palavras-chave em seu planejamento (SCHNEUWLY *et al*, 2004: 225).²⁶

Uma outra maneira de tratar do seminário é vê-lo como um *evento comunicativo*. Tal posição é defendida por Vieira (2005) em sua dissertação de mestrado intitulada “O seminário: um evento de letramento escolar”. Segundo a autora, esta opção foi adotada porque oferece um referencial teórico que dá conta da interação de forma geral envolvendo os atores sociais, seus papéis, os modos de realização, os interesses, os

²⁵ A nosso ver, o único inconveniente de estabelecer as dimensões ensináveis dos gêneros é fixar, “congelar” suas características para que ele possa ser ensinado. Conforme ressalta Marcuschi (2005), essa abordagem prioriza o aspecto “estável” ao invés de realçar o aspecto dinâmico dos gêneros.

²⁶ Estas observações dos autores sobre os vários suportes escritos que podem permear a fala nos inspirou para a construção da intervenção didática presente neste estudo. Mas não só isso. Pensamos também em maneiras de auxiliar os alunos na sistematização de informações através do fichamento e da síntese.

objetivos e os focos discursivos. Para a autora, portanto, os seminários podem ser considerados eventos comunicativos porque

têm começo e fim facilmente identificáveis (fronteiras), acontecem com frequência na escola e apresentam certa similaridade nas formas de ocorrência, o que, acredita-se, possibilita discernir padrões regulares de uso e normas de interpretação, mesmo numa pesquisa e com um número de exemplos mais restrito como a que se apresenta aqui (VIEIRA, 2005: 60).

Mais adiante, acrescenta que a sala de aula pode ser considerada

uma *situação de comunicação* dentro da qual uma série de *eventos comunicativos* acontecem, como, por exemplo, a chamada dos alunos para o registro de presença, uma aula expositiva dada pelo professor, um aviso, o intervalo entre aulas e um seminário. Apesar do local, a hora, o dia da semana, a disciplina e os participantes – geralmente os alunos e o professor – normalmente permanecerem os mesmos, em algum aspecto esses diferentes eventos vão se diferenciar uns dos outros porque requerem modos de falar diferentes e regras de interação particulares. Também dentro de um seminário, alguns *atos comunicativos* podem ser identificados, como é o caso da *abertura* do evento feita por um dos alunos apresentadores e, na grande maioria das vezes, com a intervenção do professor (...) (2005: 61).

Em seu estudo, a autora observa que apesar de os seminários investigados compartilharem um núcleo básico que permite reconhecê-los como tal, eles apresentam variações entre si no que diz respeito aos recursos utilizados, à forma de apresentação, ao arranjo espacial dos participantes, ao local de realização (sala de aula, auditório ou laboratório de informática da escola), à postura dos alunos expositores, à presença ou ausência de discussão, etc.

Sem pretender invalidar as abordagens descritas neste item, consideramos, para as finalidades do presente estudo, o seminário como um *evento de letramento* típico dos contextos escolar e universitário, embora, em trabalho anterior (SILVA, 2005), tivéssemos procurado descrevê-lo como um gênero textual, assim como o fazem Bezerra (2003) e Schneuwly et al (2004). Porém, enfrentamos certa dificuldade em assim conceber o seminário porque, geralmente, ele é constituído de exposição oral e debate e/ou discussão, sem falar nos gêneros escritos que entram em cena na composição desses mesmos gêneros orais. No seminário escolar, a exposição oral é um gênero que depende de outros gêneros para poder existir, estabelecendo uma relação de mútua interdependência textual: gêneros escritos que constituem um gênero oral, e um gênero oral que atualiza os gêneros escritos mobilizados, introduzindo uma nova roupagem a eles.

A leitura é um elemento essencial para o seminário e deveria ter uma atenção especial, pois as informações que os alunos obtêm são, em sua maioria, de fontes

escritas. Certamente, há também informações provenientes das aulas expositivas do professor. Para a construção do seminário, os alunos precisam fazer uma leitura seletiva do texto ou textos sobre o tema e planejarem suas exposições através da produção de vários textos diferentes. Essa mobilização de conteúdos é, na verdade, o que Marcuschi (2001a) chama de *atividade de retextualização*²⁷, pois o expositor precisará buscar informações, sobretudo em material escrito, e transformá-las em texto oral. Porém, a retextualização não é uma simples passagem de uma modalidade lingüística para outra, ou seja, não é uma simples atividade de transcodificação. Para haver retextualização é necessário que antes ocorra a compreensão do texto-base, pois “para poder transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma certa compreensão dele (...) um indivíduo só pode retextualizar na suposição de compreensão do texto de origem” (MARCUSCHI, 2001a: 70). Essa transformação subentende adaptações próprias de cada gênero envolvido – do texto de origem e do texto alvo.

Com base nesse ponto de vista, os seminários são eventos de letramento que envolvem a utilização de vários gêneros textuais, tanto orais como escritos, tais como exposição, discussão, debate, roteiro, esquema, resumo, etc. Trata-se de um evento de letramento porque é sustentado basicamente por gêneros textuais escritos de autoria e de campos diversos do saber que são incorporados pelos alunos e reportados em sala de aula de diversas maneiras, principalmente por meio da fala.

²⁷ Segundo o autor, há pelo menos três tipos de retextualizações: 1) do oral para o escrito, 2) do escrito para o oral e 3) do escrito para outro escrito). Em qualquer um dos três tipos a transformação textual ocorre através da intervenção tanto na *forma* como no *conteúdo* do texto.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos o contexto social em que este estudo está inserido, descrevendo tanto a escola onde a coleta de dados foi realizada como também os sujeitos participantes desta pesquisa. Em seguida, sistematizamos os dados definindo a composição do *corpus* a partir da proposta de ensino do seminário realizada tanto no que diz respeito ao seu planejamento como à sua execução. Após esta sistematização, evidenciamos as categorias de análise que sinalizam possíveis respostas para os questionamentos iniciais.

4.1. Natureza do estudo

Acreditamos que o entendimento do objeto não ocorre sem a interferência do sujeito, como preconiza a orientação positivista de pesquisa, mas uma construção do sujeito que entra em contato com esse objeto no tempo e espaço em que se encontra. Desenvolvemos este estudo com base na abordagem qualitativa de pesquisa, tendo a sala de aula como fonte direta dos dados. Neste estudo, realizamos a aplicação de uma proposta de ensino/aprendizagem (intervenção didática) do seminário objetivando uma mudança nas práticas de letramento dos alunos no que diz respeito ao planejamento e à condução deste evento. Situamos este estudo dentro de uma das várias correntes teóricas de cunho qualitativo, ou seja, a da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa associado à abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995). Segundo Kemmis & Wilkinson (2002), é um estudo das práticas concretas e específicas de determinadas pessoas em contextos específicos e visa à mudança de tais práticas através da intervenção planejada, reflexão e análise dos resultados.

Procuramos, com este estudo, intervir na prática do seminário escolar através do desenvolvimento de uma metodologia para o seu ensino. Ao mesmo tempo, buscamos analisar os resultados da intervenção didática com o intuito de avaliar a confirmação ou não de algumas expectativas e oferecer subsídios para uma ação posterior no ensino do seminário.

4.2 Contexto situacional para a coleta de dados: a escola-alvo

A escola-alvo pertence à rede privada de ensino, situada na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, no interior do Estado de Pernambuco e atende a 320 alunos distribuídos entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Médio, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. No prédio da referida escola há dez salas de aula e uma pequena biblioteca onde também são ministradas as aulas de informática. É uma escola relativamente nova, tendo iniciado seu funcionamento no ano de 1998. Desde o seu início até o ano de 2004, funcionava com turmas da pré-escola à oitava série, e só conseguiu implantar o primeiro ano do Ensino Médio em 2005, razão pela qual há poucos alunos nesta série. A partir de 2007, a escola passou a oferecer as três séries do Ensino Médio com o intuito de dar continuidade ao trabalho de base que se iniciou no ensino infantil. Desde sua fundação, a escola se propôs a oferecer um ensino diferente do tradicional, sobretudo com base na abordagem construtivista, tendo, por isso, sofrido várias críticas de outras escolas da cidade e sido vista com reserva por alguns pais de alunos.

Dois motivos nos levaram a escolher esta escola: em primeiro lugar, nossa experiência prévia de quatro anos de ensino nesta instituição, o que tornou o trabalho em conjunto mais acessível, por conhecermos de antemão alunos e professores, e, em segundo lugar, o fato de termos realizado, na referida escola, uma pesquisa descritivo-interpretativista (SILVA, 2005) que, dentre outros objetivos, procurou constatar como se realizava a prática do seminário na oitava série do ensino fundamental e, mais especificamente, identificar em que medida se dava o processo de retextualização do texto-base utilizado pelos alunos e a conseqüente apropriação do saber.

No estudo citado, a análise dos dados mostrou que os alunos, de modo geral, se restringiam ao texto-base, que, neste caso, consistia apenas de tópicos do livro didático de História adotado para o ano letivo. Verificamos que a maior parte dos alunos recorriam à estratégia de memorização e que as transformações operadas na passagem da modalidade escrita (texto-base) para a modalidade oral (exposição) eram mínimas, normalmente se resumiam à introdução de marcadores de estruturação do discurso típicos de um registro menos formal da língua (aí, daí); e ao uso de referências anafóricas pronominais (ele, ela, eles) e dêiticas (aqui, lá) em lugar de retomadas por lexicalização. Outro aspecto observado na análise foi a ausência total de discussão, debate ou questionamento nos seminários.

O conjunto das informações obtidas oportunizou o retorno à escola para a realização de uma outra etapa de investigação, visando não só interferir nas práticas de

letramento dos alunos, mas também contribuir para a formação docente e construção do saber didático vinculado à escolarização básica obrigatória.

De modo mais específico, procuramos oferecer subsídios que auxiliem no desenvolvimento de metodologias para o ensino do seminário na escola, porém, sem ter a pretensão de sugerir que só haja uma maneira possível de desenvolver este trabalho. Trata-se, portanto, de uma forma, dentre outras possíveis, de intervir nas práticas de letramento vinculadas à produção do seminário na escola.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Além do observador participante²⁸, os sujeitos desta pesquisa são o professor de História e 14 alunos do primeiro ano do Ensino Médio, constituindo o grupo social investigado. Os alunos, na ocasião, tinham entre 14 e 17 anos e são, em sua maioria, filhos de pequenos e médios comerciantes da área de confecções de vestuário. Dos 14 alunos-sujeitos, 11 (7 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) participaram dos seminários gravados como expositores. O grupo de alunos do primeiro ano do Ensino Médio era formado praticamente pelos mesmos alunos-sujeitos de nosso estudo anterior (SILVA, 2005) que, na ocasião, cursavam a oitava série do Ensino Fundamental.

O professor, que atua na educação há 6 anos, tem licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, concluída em 1999, e fez curso de especialização na mesma instituição no ano de 2005, também em História. Atualmente (2007) é professor dessa disciplina no Ensino Fundamental e Médio em duas escolas da rede privada. Exerce também o cargo de digitador em uma escola da rede pública de ensino do município de Santa Cruz do Capibaribe-PE.

Em geral, os alunos-sujeitos receberam bem esta nova proposta de trabalho com o seminário e mostraram-se interessados com a experiência, já que é comum, nessa escola, cobrarem do professor diferentes metodologias de ensino. O professor também viu nessa proposta a oportunidade de usar o seminário de uma forma diferente e possivelmente mais eficaz em suas aulas.

²⁸ Por se tratar de uma pesquisa-ação, o observador participante é o próprio pesquisador que atua junto ao professor nas etapas de planejamento e discussão das atividades de apoio para a execução dos seminários. Em geral, sua participação é de colaborador das ações centrais determinantes para a realização dos seminários segundo o cronograma estabelecido (ver quadro 04 “Cronograma de planejamento de seminários escolares”, p. 59).

4.4 Procedimentos de coleta e citação dos dados

O caráter qualitativo desta pesquisa nos motivou a utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como, questionário, observação participante, anotações em diário, entrevistas não-estruturadas e gravação em áudio realizados no período de outubro a dezembro de 2005, compreendendo o quarto bimestre escolar do ano letivo. A coleta de dados foi feita durante os encontros que aconteciam duas vezes por semana nas aulas da disciplina História e procuraram não interferir no calendário e na rotina escolar de outras disciplinas.

O *corpus* é constituído por quatro seminários áudio-gravados realizados pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio da disciplina História. Cada seminário tem uma duração média de 40 minutos, perfazendo um total de aproximadamente 160 minutos.

As normas para transcrição e citação do *corpus* gravado seguem uma orientação próxima à que foi utilizada no projeto NURC (Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta), conforme apresentadas por Dionísio (2001)²⁹.

A citação dos fragmentos dos dados foi realizada da seguinte forma:

EXEMPLO 01 – Seminário 1

01	A1:	Boa tarde
02	As:	Boa tarde
03	A1:	vamos começar o nosso seminário logo de uma vez... o primeiro seminário
04		começa com o aspecto político-social com o nosso grupo que vai apresentar tá
05		bom...vou começar mostrando e entregando a vocês o roteiro ((aluno começa
06		a entregar o roteiro do seminário))... tem uma palavra aqui na parte da
07		bibliografia quando vocês/ professor... ((entrega um roteiro ao professor))...
08		pronto ficou um ((roteiro)) com a gente... vocês estão vendo aí na bibliografia lá
09		no finalzinho tem (...)

A numeração 01 a 09 indica as linhas das transcrições das falas dos participantes durante e realização dos seminários; os alunos são indicados por A1, A2, A3, etc, conforme a ordem em que suas falas aparecem nas transcrições; As (alunos) indica fala simultânea de vários alunos; P indica a fala do professor e OP a do observador participante.

²⁹ As pausas são indicadas com três pontos (...); os pequenos alongamentos de vogais são marcados com dois pontos (:), os alongamentos médios com quatro (::) e os grandes com seis (:::); foram utilizados ponto de interrogação (?) para perguntas; parênteses () para segmentos ininteligíveis; truncamentos de palavras ou desvios sintáticos são sinalizados com barra (/); os comentários do transcritor são feitos dentro de parênteses duplos (()); as citações são marcadas por aspas “ ”; a grafia é ortográfica, porém, mantendo variações mais evidentes; o hífen (-) indica silabação e a superposição de vozes é marcada por colchete (|).

4.5 A proposta de ensino

Dentre os eventos de letramento escolares, o seminário aparece, muitas vezes, como alternativa às aulas expositivas ou às tradicionais avaliações escritas. Dada a crescente realização deste evento no contexto de sala de aula, pensamos ser útil a criação de propostas que auxiliem o professor no ensino de algumas práticas de letramento que fazem parte do processo de produção do seminário, pois, conforme asseveram Barton e Hamilton (2000: 14), “as práticas de letramento mudam e novas práticas são freqüentemente adquiridas através de processos de aprendizagem e construção de sentido informais como também por meio de educação formal e treino”.

A seguir estão descritos o processo de planejamento da ação didática e os procedimentos para a realização dos seminários resultantes da proposta de ensino.

4.5.1 Planejamento e execução da ação didática

As atividades presentes na ação didática foram discutidas, negociadas e executadas com a participação do professor e dos alunos, configurando-se num trabalho de parceria entre as partes envolvidas no processo. Inicialmente, através de uma conversa informal entre o professor de História e o observador participante, foi discutida a possibilidade de realizar este trabalho com o evento seminário. Posteriormente, os alunos também foram consultados sobre a proposta e a maioria demonstrou interesse em participar, seja pela novidade, seja pela motivação de aulas diferentes das usuais.

Para que pudéssemos ter uma visão geral sobre a idéia de seminário que os alunos tinham, bem como sobre suas dificuldades ao lidar com as práticas de letramento deste evento, solicitamos que respondessem a um questionário³⁰. Vejamos, no quadro 01 a seguir, o que os alunos destacaram como dificuldades frente à tarefa de realização de seminários:

³⁰ Dos quatorze alunos da sala, 13 responderam ao questionário. Para respondê-lo, os alunos não precisavam se identificar.

Quadro 01 – Dificuldades apontadas pelos alunos ao realizarem seminários

1	<i>“Não encontro muita dificuldade, só na parte de buscar o material.”</i>
2	<i>“Organizar a idéias e passar todas elas com lógica e segurança. Quando não sei o assunto direito fico um pouco nervoso e faço besteira.”</i>
3	<i>“A reação do público ou dar um ‘branco’ na hora.”</i>
4	<i>“Minha principal dificuldade é estudar o assunto do seminário e na hora de apresentar não conseguir passar o que aprendi as outras pessoas pelo fato de ficar um pouco nervoso.”</i>
5	<i>“De manipulá-lo, ou seja, ter com precisão os materiais que são utilizados e roteiro etc.”</i>
6	<i>“Em primeiro lugar o nervosismo, a pressa, que acabe logo aquela ansiedade ou medo que vai dar errado ao falar. Medo que as outras pessoas não entendam o que eu apresentei.”</i>
7	<i>“O nervosismo, o medo de errar, esquecer.”</i>
8	<i>“Às vezes de entender o próprio assunto, de organizar o seminário de uma forma que não fique entediante, e também de se organizar com os outros componentes do grupo, pois alguns não se empenham.”</i>
9	<i>“No entendimento do texto, na própria elaboração, como dividir o assunto e o nervosismo que tento controlar mas quase sempre é impossível.”</i>
10	<i>“Na comunicação, pois muitas vezes a forma que me expresso acaba complicando a idéia, e muitas vezes acabo trocando palavras e a ordem das idéias.”</i>
11	<i>“A reação do público e a distribuição dos assuntos.”</i>
12	<i>“A vergonha.”</i>
13	<i>“Fico preocupada com o que o professor e o que os alunos vão pensar, fico nervosa, principalmente com as perguntas”.</i>

Verificando as respostas dos alunos, pudemos constatar, em síntese, as seguintes dificuldades:

Quadro 02 – Síntese das dificuldades apontadas pelos alunos frente à tarefa de realização de seminários³¹:

Nervosismo/Insegurança	8 alunos
Sistematização das idéias	5 alunos
Compreensão das idéias nos textos-fonte	2 alunos
Busca de material	2 alunos
Falta de participação efetiva dos membros do grupo	1 aluno
Condução da exposição oral	1 aluno

Os dois problemas mais freqüentes apontados pelos alunos dizem respeito ao nervosismo e/ou insegurança durante a apresentação do seminário e à prática de

³¹ As perguntas eram abertas de modo que cada aluno pudesse destacar mais de uma dificuldade. Portanto, os números indicados na segunda coluna à direita se referem às dificuldades elencadas e não à quantidade de alunos que responderam ao questionário.

sistematização das idéias durante o processo mobilização das informações. Esse resultado mostra a necessidade de ensinar estratégias que ofereçam condições mínimas para que os alunos possam conduzir este evento com maior segurança. Com base nestes dados, iniciamos a elaboração de uma intervenção didática visando auxiliar os alunos no planejamento e na realização dos seminários.

Ao professor foi solicitado o planejamento para o último bimestre do ano letivo de 2005, para que fosse possível iniciar o desenvolvimento da ação didática. Houve, por parte do observador participante, a preocupação em não interferir no programa do professor e por isso a ação didática foi adaptada ao conteúdo planejado para o quarto bimestre, a saber, o *Renascimento*.

Para a formação dos grupos e a realização dos seminários, o observador participante sugeriu ao professor que as temáticas referentes ao Renascimento fossem organizadas de modo que as informações se cruzassem o máximo possível em todos os seminários, ou seja, que os temas atravessassem um eixo comum, levando os alunos a ler e conhecer não apenas a “sua parte” mas as temáticas como um todo e, desse modo, tivessem condições de contribuir em cada seminário, especialmente no momento das discussões. Assim o professor o fez e foram formados quatro grupos, cada um responsável por abordar um aspecto diferente do Renascimento. Vejamos, no quadro 03 a seguir, a organização dos grupos com seus respectivos sub-temas:

Quadro 03: formação dos grupos e distribuição dos temas dos seminários³²

Grupo	Aspecto do Renascimento abordado	Quantidade de alunos
1	Aspecto social e político	3
2	Aspecto comercial e urbano	4
3	Aspecto artístico e cultural	3
4	Aspecto científico e tecnológico	4

Conforme relato dos alunos, é comum que eles revisem os assuntos e organizem os detalhes finais do seminário no próprio dia de sua realização. Por esse motivo, alguns alunos sugeriram que não fosse marcado mais de um seminário para o mesmo dia, evitando assim que os grupos se preocupassem apenas com o seu seminário e negligenciassem os seminários dos outros grupos. Essa solicitação foi atendida contribuindo para uma maior atenção ao seminário que seria realizado em cada dia. Para

³² Nesta formação inicial dos grupos havia 14 alunos, destes, apenas 11 participaram efetivamente como integrantes dos seminários realizados.

efeito de organização, a ordem das apresentações teria que obedecer à mesma ordem da formação dos grupos, ou seja, o grupo 1 apresentaria o primeiro seminário, o grupo 2, o segundo e assim por diante (ver cronograma de realização dos seminários no quadro 05, p. 60).

Desde o planejamento até a realização dos seminários, houve a participação ativa do professor, do observador participante e dos alunos. Ao professor coube expor as temáticas de modo geral, fornecer alguns textos e motivar os alunos para que se inteirassem sobre os assuntos dos seminários. O observador participante era responsável por trabalhar com os alunos algumas estratégias que pudessem auxiliá-los na preparação e na apresentação dos seminários tais como a sistematização das informações através de fichamento, síntese e citação das fontes de pesquisa, a produção de roteiros e esquemas para auxiliar a fala no momento da apresentação e formas de provocar discussão após a exposição oral dos seminaristas.

Após a formação dos grupos e distribuição entre eles dos sub-temas sobre o Renascimento, foi feito um levantamento do que os alunos já sabiam a respeito do assunto em questão. Em geral, demonstravam ter algum conhecimento prévio sobre o tema, devido às aulas de Literatura quando estudaram o Classicismo. Assim, de certo modo, não se tratava de um conhecimento totalmente novo para eles, mesmo que o tema tenha sido abordado em uma outra disciplina e com enfoque diferente. Para aproximar os alunos das temáticas, o professor selecionou alguns textos sobre o Renascimento e os distribuiu para que todos lessem e discutissem em sala.

Para leitura e produção de suas aulas sobre o Renascimento e visando à preparação dos alunos para os seminários, o professor utilizou como referência o próprio livro didático de História adotado para o ano letivo do primeiro ano (GARCIA, 2005)³³ e também outros livros didáticos que o professor recebe das editoras para análise. O professor diz utilizar mais de um livro didático para que possa ter pelo menos dois pontos de vistas diferentes para o fato histórico que vai ensinar. Além de livros didáticos, o professor fez uso de saberes provenientes de diferentes mídias como a Internet, filme e revistas da área de História.

Para o ensino em sala de aula o professor distribuiu com os alunos textos extraídos de livros didáticos, do romance “O Mundo de Sofia” (GAARDER, 1995)³⁴ e das revistas “Aventuras na História” da editora Abril e “Nossa História” pertencente à editora Vera Cruz. Além desse material, o professor exibiu em sala o filme “1492 A Conquista do

³³ GARCIA, Divalte. *História: série novo ensino médio*. Edição reformulada. São Paulo, Ática, 2005.

³⁴ GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia: romance da história da Filosofia*. Cia das Letras: São Paulo, 1995.

Paraíso” que narra a trajetória de Cristóvão Colombo e sua chegada à América em 1492, numa tentativa de motivar os alunos para as temáticas. Após a apresentação do filme em sala, o professor envolveu os alunos numa discussão, buscando associar o que eles haviam visto no filme ao que eles sabiam sobre o Renascimento, uma vez que já vinham lendo sobre o assunto há algum tempo.

O professor apresentou também algumas transparências com pinturas medievais e algumas do período do Renascimento, chamando a atenção para as características das artes em cada momento histórico. Após essa exposição de imagens sobre as obras medievais e renascentistas, o professor distribuiu um roteiro com alguns tópicos e sugeriu que estes fossem discutidos na aula. Na verdade, o roteiro serviu apenas de base para a aula expositiva do professor, uma vez que não houve qualquer discussão sobre os temas. Nesse momento, os alunos entraram em contato com um gênero (o roteiro) que, mais tarde, seriam orientados a produzir. Os tópicos do roteiro contemplavam vários aspectos do Renascimento, procurando abranger os temas de todos os grupos formados (ver anexo 5, p. 151).

Em um novo encontro foi discutida com os alunos a importância e funcionalidade da *citação das fontes de pesquisa*. Para isso, foi distribuído para leitura um texto que mostrava o modo de fazer as citações e, posteriormente, o observador participante formou grupos e distribuiu entre eles alguns livros para que os alunos pudessem exercitar esta prática de letramento. Pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, verificou-se que esta atividade não fazia parte de seu repertório de práticas, ou seja, não fazia parte das práticas letradas de rotina as quais estes alunos estavam habituados a realizar, levando-nos a inferir que a citação ainda estivesse bastante vinculada às práticas universitárias, reforçando a hipótese de Verret (apud BRONCKART & GIGER, 1998) sobre a despersonalização do saber didatizado para o ensino na escola. Em seguida, foram expostas as noções de fichamento e síntese, com o auxílio de um pequeno texto que tratava destes gêneros. Pensamos que trabalhar a noção de fichamento seria importante como método de coleta de dados para auxiliar os alunos na construção de sínteses e resumos e conseqüentemente na organização e aquisição dos saberes para o seminário.

Como atividade para casa, os alunos teriam que fazer um primeiro fichamento do material distribuído em sala pelo professor, para que assim pudessem ter contato com as temáticas durante praticamente todo o quarto bimestre, e não apenas às vésperas da realização dos seminários, como comumente faziam, segundo relato dos próprios alunos. Na aula seguinte, foi verificado que nenhum aluno havia feito o fichamento solicitado. Diante disto, o observador-participante e o professor chegaram à conclusão de que esta

atividade deveria ser feita em sala de aula sob sua orientação, já que os alunos pareciam não ter ainda autonomia suficiente para produzirem o fichamento sozinhos. Inferimos que os alunos não conseguiram produzir o fichamento pelo mesmo motivo por que tinham dificuldades para fazer citações de referências. Esta atividade não fazia parte do conjunto de práticas de rotina da escola, pois, esta estratégia de sistematização de informações, tradicionalmente, faz parte não do letramento escolar, mas do letramento acadêmico. Assim, todos os outros fichamentos tiveram o acompanhamento e o auxílio do professor e do observador participante na própria sala de aula.

Numa outra aula, os alunos foram divididos em grupos (os mesmos que comporiam cada seminário) e foram instruídos para que fizessem uma leitura seletiva (sublinhando pontos que julgavam mais relevantes) e, posteriormente, um fichamento do material que já possuíam sobre o Renascimento e de outros textos que foram distribuídos na própria aula. Nesse momento, percebeu-se que os alunos sentiam dificuldade em selecionar o que era mais relevante para utilizarem nos seus seminários, mostrando que antes da questão da oralidade e da escrita, havia um problema de sistematização/compreensão das idéias a resolver. Daí a necessidade dessa prática ser orientada pelo professor e pelo observador participante, até que, com a prática constante, os alunos pudessem realizar esta tarefa sozinhos. Isso, infelizmente, não ocorreu no decorrer do quarto bimestre, indicando-nos que o domínio de tal prática de letramento requer muito mais treino do que havíamos previsto inicialmente.

Em um novo encontro, o observador participante distribuiu alguns exemplos de roteiro entre os alunos e explicou as características e funcionalidade deste gênero, orientando-os para que produzissem roteiros para utilização nos seminários. Na mesma aula, os alunos foram novamente orientados para que fizessem uma leitura seletiva do material que já possuíam sobre o Renascimento de acordo com o sub-tópico de cada grupo, sempre com a orientação do professor e do observador participante.

Em aulas posteriores, o observador participante discutiu com os alunos a importância de elaborarem *esquemas orientadores da fala* para guiarem suas exposições orais no seminário. Os textos escritos têm um papel crucial nos seminários escolares, pois constituem a base de grande parte das informações e conhecimentos colocados em ação pelos alunos. Este aspecto faz do seminário um típico evento de letramento em que há uma imbricada relação entre oralidade e escrita em todo o seu processo, desde o momento de seu planejamento até sua fase de realização. Com base nisso, o mais importante era que os alunos conseguissem demonstrar, no momento da realização dos seminários, uma mobilização de conhecimentos através da oralidade, mas apoiada em

textos escritos, ao invés de simplesmente decorarem ou lerem o que tinham para apresentar.

Posteriormente, foi explicada a diferença entre um roteiro e um esquema, o primeiro servindo de plano geral do seminário de cada grupo, e o segundo, servindo de plano específico, elaborado por cada aluno para uso individual, servindo de norte para a própria exposição. Além disso, o observador participante chamou a atenção para a diferença entre uma *aula expositiva* (que se limita, em geral, a exposição oral pelo professor) e o seminário (que além da exposição oral pelo aluno, envolve discussão ou debate entre os presentes no evento). O observador participante enfatizou, em sala, a importância da discussão ou do debate para compor os seminários e sugeriu que cada grupo buscasse formas de provocá-los. Na mesma aula, o observador participante falou sobre alguns materiais de apoio e a respeito de gêneros textuais que podem ser usados no seminário: transparências, mapas, verbetes, cartazes etc. Como um todo, a etapa de aplicação da ação didática contou com um total de 14 aulas de 50 minutos cada. O quadro 04 “Cronograma de planejamento de seminários escolares” ilustra, de forma resumida, as várias etapas de planejamento:

Quadro 04: Cronograma de planejamento de seminários escolares

Data	Base de Ação	Ação Didática	Predominância do Sujeito
Terça 18/10/06 2 aulas 100 min.	1. Estabelecer alguns procedimentos do seminário 2. Operar com a temática	- Divisão dos Grupos Grupo 1 - Renascimento: aspecto sócio-político Grupo 2 - Renascimento: aspectos comercial e urbano Grupo 3 - Renascimento: aspectos científico e tecnológico Grupo 4- Renascimento: aspectos artístico e cultural - Explicação do processo avaliativo - Levantamento do que os alunos sabiam sobre o Renascimento; - Aproximação do aluno com o tema: leitura de alguns textos sobre o Renascimento.	Professor e observador participante
Terça 25/10/05 2 aulas 100 min.	3. Operar com a temática	- Aproximação dos alunos com o tema: apresentação de transparências com pinturas medievais e do período da Renascença chamando atenção para as diferenças entre elas; - Distribuição de roteiro com alguns tópicos sobre o Renascimento para serem discutidos em sala.	Professor e alunos
Terça 01/11/05 2 aulas 100 min.	4. Operar com o raciocínio científico	- Exposição oral sobre citação de fontes de pesquisa; - Exposição da noção de fichamento e síntese; - Atividade para casa: fichamento dos textos trabalhados em sala de aula, busca de informações concernentes ao tema de cada grupo.	Observador participante
Terça 08/11/05 2 aulas 100 min.	5. Motivar para o envolvimento com a proposta temática	- Agendamento dos dias do seminário; - Aproximação do aluno com o tema: alunos assistem a primeira parte do filme "1492 A Conquista do Paraíso".	Professor e observador participante
Quinta 17/11/05 1 aula 50 min.	6. Continuação da motivação	Alunos assistem segunda parte do filme "1492 A Conquista do Paraíso".	Professor
Terça 22/11/05 2 aulas 100 min.	7. Organização das informações	- Discussão do filme "1492 A Conquista do Paraíso" - Divisão da turma em grupos (os mesmos que comporão os seminários) e distribuição de textos sobre o renascimento para leitura e seleção de informações com a ajuda do professor.	Professor e alunos
Quinta 24/11/05 1 aula 50 min.	8. Operar com o raciocínio científico (roteiro)	- Distribuição de alguns exemplos de roteiros para explicar a importância e funcionalidade deste gênero para o seminário; - Distribuição de outros textos sobre o Renascimento; - Seleção de informações em grupo; - Leitura orientada pelo professor.	Observador-participante e professor
Terça 29/11/05 2 aulas 100 min.	9. Operar com o raciocínio científico (roteiro, esquema, discussão e debate)	- Exposição sobre o uso de esquemas orientadores da fala; - Explicação da diferença entre o roteiro e esquema - Discussão: diferenças entre aula expositiva e seminário; - Discussão com os alunos sobre: 1. materiais de apoio que podem ser usados no seminário: transparência, mapas, verbetes, etc; 2. a situação semi-formal do seminário e adequação ao nível de linguagem; 3. a importância da discussão e do debate para o seminário e formas de fomentá-los.	Observador-participante

4.5.2 A realização dos seminários

Os seminários foram realizados em dias diferentes, permitindo que todos os alunos voltassem sua atenção para o seminário do dia e buscassem participar o máximo possível. Vejamos, no cronograma abaixo, a ordem dos eventos e suas respectivas datas de realização:

Quadro 05: Cronograma de realização dos seminários escolares

Data	Base de Ação	Ação Didática	PPS*
Quinta 01/11/05 1 aula 50 min	10. Operar com a temática	1º seminário – Renascimento: aspectos social e político. - Avaliação do seminário.	Alunos e Professor
Terça 06/11/05 2 aulas 100 min.	11. Operar com a temática	2º seminário – Renascimento: aspectos comercial e urbano. - Avaliação do seminário.	Alunos e Professor
Terça 13/12/05 2 aulas 100 min.	12. Operar com a temática	3º Seminário – Renascimento: aspectos artístico e cultural. - Avaliação do seminário.	Alunos
Quinta 15/12/05 1 aula 50 min.	13. Operar com a temática	4º Seminário – Renascimento: aspectos científico e tecnológico. - Avaliação do seminário.	Alunos

* Predominância de participação dos sujeitos no evento

A organização das etapas de apresentação do seminário ficou sob a responsabilidade dos seminaristas de cada dia, embora a co-participação dos colegas, cujos seminários estavam marcados para outros dias, fosse necessária, uma vez que os temas estavam inter-relacionados, contribuindo para uma maior interação dos alunos em torno do objeto em estudo.

Cada seminário teve uma duração média de quarenta minutos e, em geral, era dividido em quatro momentos bem demarcados: o momento de *exposição oral* no qual cada aluno do grupo responsável pelo seminário do dia assumia o papel de expositor, possuindo, por um tempo, o direito quase exclusivo do turno, embora o professor interviesse sempre que achasse necessário; o momento em que o expositor se dirigia à audiência e perguntava se havia alguma dúvida ou pergunta; o momento da *discussão* da temática em que o turno ficava à disposição e poderia ser tomado por qualquer participante do evento, inclusive pelo professor e pelo observador participante; e o momento de *avaliação* do seminário pelo professor e pelo observador participante ao final, servindo principalmente de orientação para os seminaristas seguintes.

O primeiro seminário foi apresentado por três alunos e abordou os *aspectos social e político* do Renascimento. Este seminário teve uma configuração mais monolocal, com pouca participação da audiência, sobretudo no momento da exposição. A discussão (conforme os alunos foram orientados sobre sua importância no evento, ver quatro 04, p. 59, data 29/11/05) parecia não fazer parte do planejamento do primeiro seminário e coube ao professor tentar provocá-la.

O segundo seminário, inicialmente composto por 4 integrantes, teve a participação de apenas dois alunos, pois uma das alunas havia faltado no dia do seminário e outra havia desistido de participar. Este seminário abordou o Renascimento nos seus *aspectos comercial e urbano*, porém, diferentemente dos demais seminários, não houve uma demarcação clara da passagem da exposição para a discussão. Mais uma vez, o professor teve participação decisiva para as discussões. Durante a exposição, ocorreu por várias vezes, a estrutura pergunta-resposta, tanto entre aluno-aluno como entre aluno-professor.

O terceiro seminário contava inicialmente com a participação de três integrantes, porém, um deles não compareceu no dia marcado para a apresentação, restando, portanto, dois integrantes. Este seminário abordou os *aspectos artístico e cultural* do Renascimento e trouxe uma novidade em relação aos dois primeiros: após o término da exposição, uma das alunas do grupo perguntou se havia dúvidas sobre o que acabara de ser exposto e logo após esta pergunta, esta aluna propôs uma questão para ser discutida na sala de aula, especialmente entre os alunos que compunham a audiência. Neste seminário, a fase de discussão tomou mais tempo do que as demais etapas (exposição oral e perguntas aos seminaristas, conforme podemos ver no Anexo 03, seminário 03, p. 132-141), pelo número de linhas destinado a cada uma destas etapas: exposição oral, até linha 123; discussão, linhas 136-568, mostrando que a exposição, por vezes, pode ser apenas um ensejo ou uma preparação para discussão no evento seminário.

A responsabilidade pelo quarto e último seminário cabia a um grupo de quatro integrantes e teve como tema os *aspectos científico e tecnológico* do Renascimento. Ao fim de cada exposição individual, com exceção apenas do último aluno, os expositores se dirigiam à audiência e perguntavam se havia alguma dúvida. O último aluno expositor, a fim de provocar uma discussão, fez uma pergunta aos alunos presentes, cedendo o turno para que todos pudessem participar com alguma contribuição.

4.6 As categorias de análise

Após a realização dos seminários e verificando as diferentes formas de execução das estratégias orais e escritas sugeridas durante a fase de planejamento, tomamos por base a análise de aspectos que envolvem a interação entre participantes no que diz respeito aos papéis assumidos, as diferentes estruturas de participação presentes no evento seminário, a mobilização de saberes pelos alunos e a incorporação de práticas sistematizadas de escrita. Assim, nossa análise será conduzida pelas seguintes categorias: i) uso e funcionalidade dos gêneros escritos presentes nos seminários, ii) práticas de letramento inferidas a partir dos textos escritos produzidos pelos alunos, iii) interação entre os participantes do evento: professor-alunos, aluno expositor-audiência iv) os conhecimentos/saberes que os alunos utilizam nos seminários e v) apropriação, pelos alunos, de práticas sistematizadas de escrita.

CAPÍTULO 5

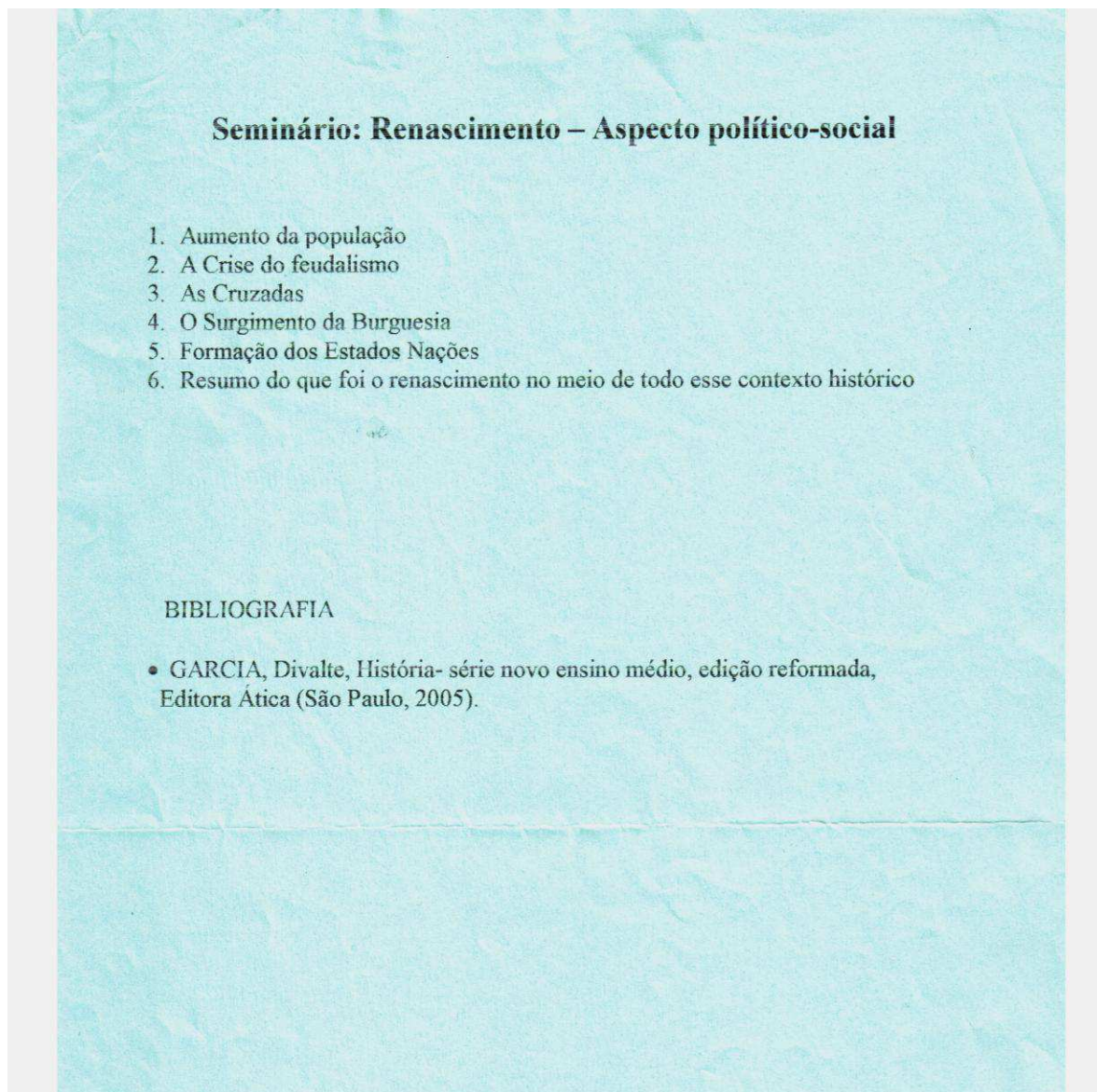
DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Gêneros textuais escritos presentes nos seminários: usos e funções

O texto escrito apareceu em vários momentos durante todo o processo de preparação para o evento seminário, envolvendo a leitura de textos-base, a seleção das informações, a produção de fichamentos, roteiros, sínteses, esquemas etc. O seminário exige práticas de letramento com que os alunos podem ou não estar familiarizados. Podemos também afirmar que o seminário é, de fato, um *evento de letramento*, pois a escrita é central para as ações dos alunos, ou seja, ela constitui a base para a interação entre os participantes do seminário. Vejamos como alguns gêneros escritos participam da constituição do evento seminário e como eles são utilizados pelos alunos.

Para o momento de realização dos eventos, os grupos de alunos foram orientados durante as aulas (conforme apresentação no quadro 04, “Cronograma de planejamento de seminários escolares” página 59) para fazerem uso de roteiros cujo objetivo era servir de plano geral dos seminários, e, ao mesmo tempo, propiciar à audiência uma visão prévia sobre os tópicos que seriam tratados pelos grupos. Nesses roteiros deveria constar, além de tópicos e sub-tópicos, a bibliografia que serviu de base para a preparação dos seminários. Vejamos a análise a partir do exemplo 02 que segue:

Exemplo 02 – Roteiro do Seminário 01



Neste roteiro constam o aspecto do Renascimento a ser abordado pelo grupo, ou seja, o título do seminário (Renascimento – Aspecto político-social), os tópicos selecionados e a bibliografia utilizada pelos alunos como texto-base para produção do seminário. O que não se observa em nenhum dos roteiros produzidos é a identificação da instituição escolar da qual os alunos fazem parte. A mesma estrutura se repete nos roteiros dos seminários 02 e 03. A exceção ocorre no roteiro do quarto grupo no qual não há a indicação das fontes de pesquisa utilizadas, conforme poderemos observar em outro

exemplo a *posteriori* (p. 69). Há variação, entretanto, nos tipos e nas cores dos suportes³⁵ utilizados para a produção dos roteiros.

De modo geral, os alunos não retomam explicitamente o roteiro produzido para os seminários durante a exposição. Este parece servir simplesmente como cumprimento de uma formalidade, de uma tarefa didática solicitada pelo professor. A referência explícita ao roteiro aparece apenas na fala de A1 quando este apresenta o plano geral do seminário. O grupo do seminário 1, portanto, é o único que chama atenção da audiência para este texto, conforme podemos observar no exemplo abaixo:

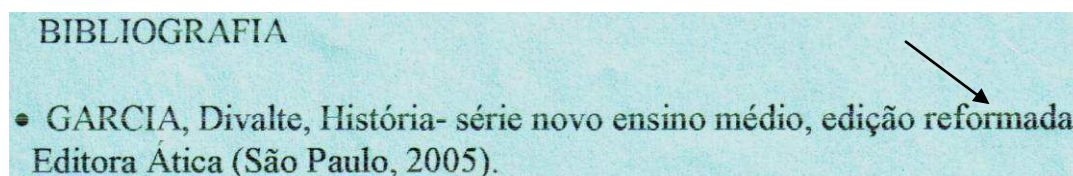
Exemplo 03 – Seminário 1

05 A1: /.../ vou começar mostrando e entregando a vocês o roteiro ((aluno começa a
06 entregar o roteiro do seminário))...tem uma palavra aqui na parte da bibliografia
07 quando vocês/ professor...((entrega um roteiro ao professor)) ...pronto ficou um
08 ((roteiro)) com a gente... vocês estão vendo aí na bibliografia lá no finalzinho tem
09 uma palavra chamada edição reformulada foi um erro de digitação aí aí ficou
10 reformada mas isso é besteira... bom gente o nosso vai ser/ vai ser assim vocês
11 estão vendo aí o primeiro as/ o primeiro aspecto que a gente vai abordar... o
12 primeiro aspecto que a gente vai abordar é o aumento da população... aí a fase um
13 vai ser o seguinte a gente explica e diz direitinho fala pra vocês da:... uma /.../

No trecho “/.../ vou começar mostrando e entregando a vocês o roteiro /.../” (linha 05) A1 faz uma referência explícita ao roteiro, atribuindo-lhe uma funcionalidade: mostrar, através de um texto escrito, os aspectos do Renascimento que serão abordados no seminário.

O expositor distribui o roteiro para a audiência e trata logo de chamar a atenção para uma troca de palavras feita na bibliografia: /.../ vocês estão vendo aí na bibliografia lá no finalzinho tem uma palavra chamada edição reformulada foi um erro de digitação aí aí ficou reformada /.../” (linhas 08-10). A causa do “problema”, segundo o aluno “foi um erro de digitação” (linha 09). O exemplo abaixo mostra exatamente o ponto sobre o qual A1 chama a atenção da audiência para o roteiro:

Exemplo 04 – Recorte do roteiro do seminário 01



³⁵ Marcuschi (2003: 09) define suporte de gêneros como um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”, ou seja, uma “superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”.

No mesmo exemplo (03), podemos ver que A1 faz outra referência ao roteiro, desta vez para anunciar o primeiro tópico a ser abordado pelo grupo. Tal referência é feita mediante o uso do dêitico “aí”, conforme podemos observar nas linhas 10-11: “/.../ vocês estão vendo aí o primeiro as/ o primeiro aspecto que a gente vai abordar... o primeiro aspecto que a gente vai abordar é o aumento da população /.../.”

Vejamos o uso do roteiro pelos alunos do seminário 2.

Exemplo 05 – Roteiro do Seminário 02

RENASCIMENTO – Aspectos – Comercial e Urbano

A Idade Média

- Declínio do Feudalismo
- Burguesia
- ~~A Igreja Católica~~
- As Cruzadas
- A Moeda
- Expansão Marítima e Comercial

Bibliografia:

- GARCIA, Divalte, História-Série Novo Ensino Médio, Edição Reformulada, São Paulo: ÁTICA, 2005.
- SCHNEEBERGER, Carlos Alberto, Mega Desafio do Estudante, 1ª ed. Atualizada São Paulo: RIDEEL, 2005.
- Programa Educacional do 3º Milênio, São Paulo: DCL, 2001.

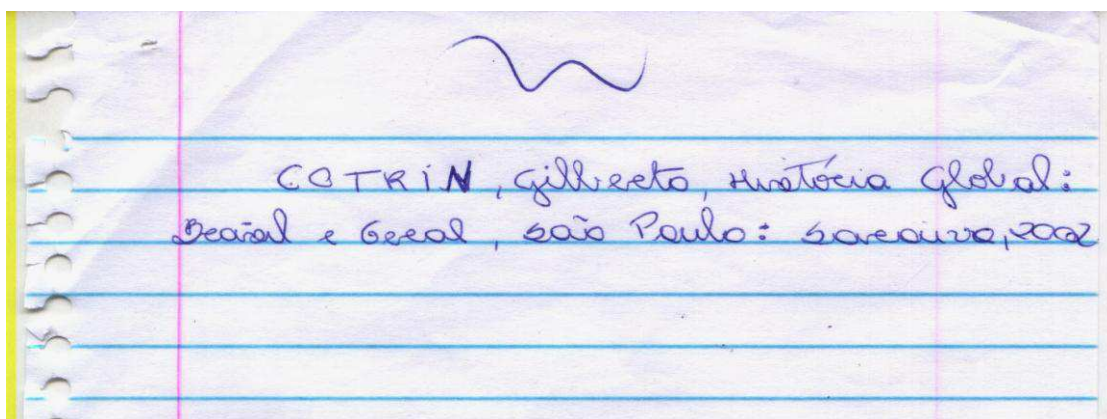
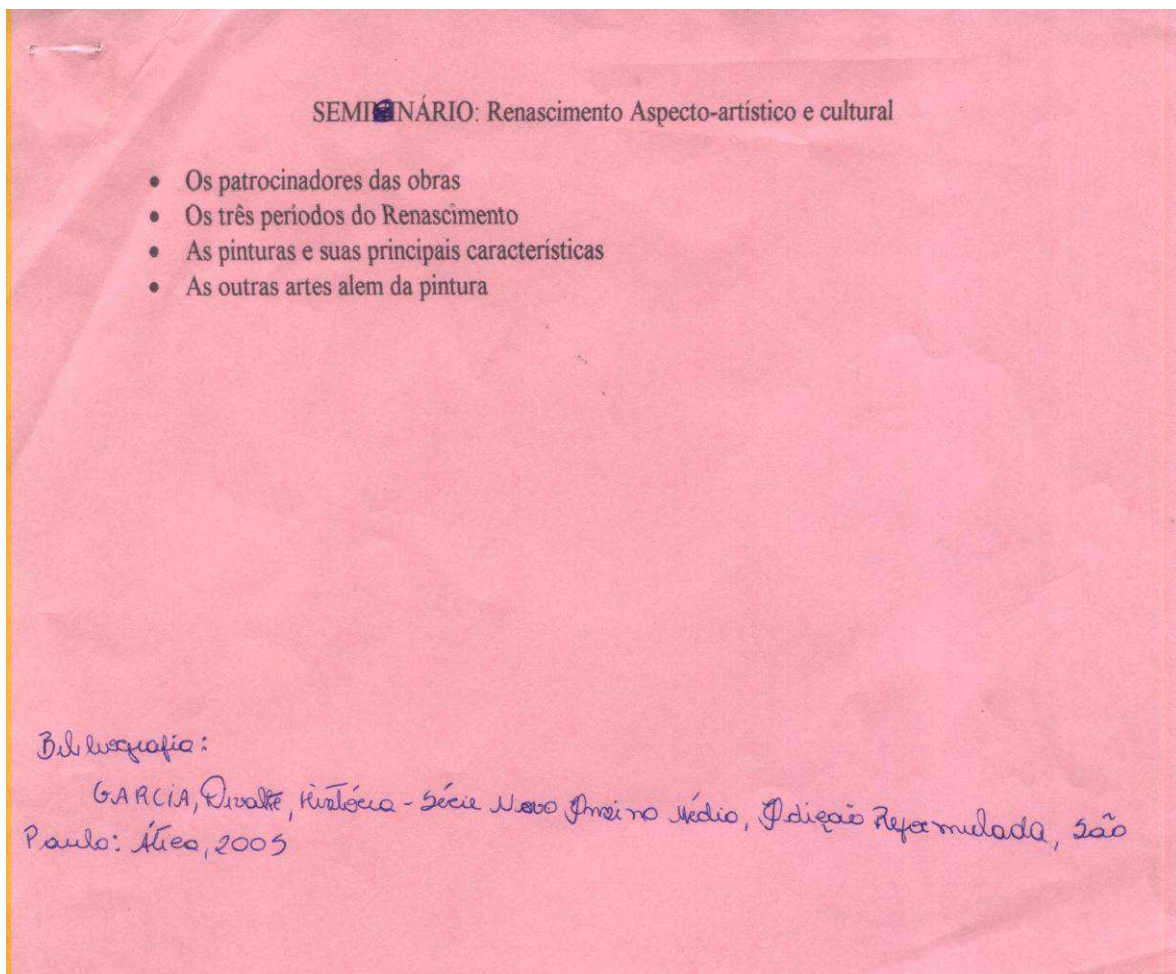
Os alunos responsáveis pelo seminário 2 parecem utilizar o roteiro para marcar a ordem de introdução dos tópicos, embora não façam menção a este texto em nenhum momento do seminário. Vejamos como os tópicos do roteiro aparecem nas falas dos alunos, sintetizados no quadro 06 que segue:

Quadro 06 – Tópicos do roteiro e trechos das exposições dos alunos do seminário 02

Tópicos do roteiro	Trechos da exposição	Aluno
1. Declínio do Feudalismo	Bem a gente vai falar sobre:: o Renascimento comercial e urbano... e um dos primeiros pontos foi a <i>crise do feudalismo</i> ... que teve dois pontos principais que:: /.../ (linhas 01-02)	A5
2. Burguesia	a fugir procurando cidades que... conseguissem trabalhos melhores... com menos exploração... vou falar também das Cruzadas A5 espera aí só um pouco do declínio do feudalismo foi que com o comércio ativo <i>surgiu a burguesia</i> né... /.../ (linhas 13-14)	A7
3. As Cruzadas	bem eu vou falar das <i>Cruzadas</i> ... as Cruzadas começou quando os mulçumanos no /.../ (linha 15)	A5
4. A Moeda	/.../ aí eu vou falar sobre <i>a moeda</i> ... no começo do comércio /.../ (linha 29)	A7
5. Expansão Marítima e Comercial	/.../ e agora a <i>expansão marítima e comercial</i> ... ela foi muito importante também /.../ (linhas 52-53)	A7

Constatamos no quadro 06 a intervenção de A7 na exposição de A5 com o objetivo de introduzir um tópico (Burguesia) presente no roteiro antes do tópico que A5 iria tratar (As Cruzadas): “A5 espera aí, só um pouco do declínio do feudalismo foi que com o comércio ativo surgiu a burguesia, né /.../”. Ao que parece, A7 quis dizer que antes de tratar das Cruzadas, A5 deveria ter falado sobre o surgimento da burguesia, pois é assim que os tópicos estão distribuídos no roteiro, ou seja, é assim que foi traçado o plano da exposição: falar primeiramente do surgimento da burguesia e só então das Cruzadas. Porém, mesmo com essa intervenção de A7, A5 não desenvolve o tópico (Burguesia) e volta a tratar das Cruzadas. Inferimos que A5 procedeu assim porque não estava suficientemente seguro para falar sobre o tópico “Burguesia”, e preferiu ignorar a observação do colega.

No seminário 3, o roteiro está presente de forma indireta em dois momentos: tanto na introdução da exposição oral, como também no desenvolvimento dos temas pelos seminaristas. Vejamos os exemplos 06 e 07 que seguem:

Exemplo 06 – Roteiro do seminário 3³⁶

³⁶ Logo abaixo do roteiro há a citação de uma referência anotada em um pedaço de folha de caderno. Apenas o OP teve acesso a ela.

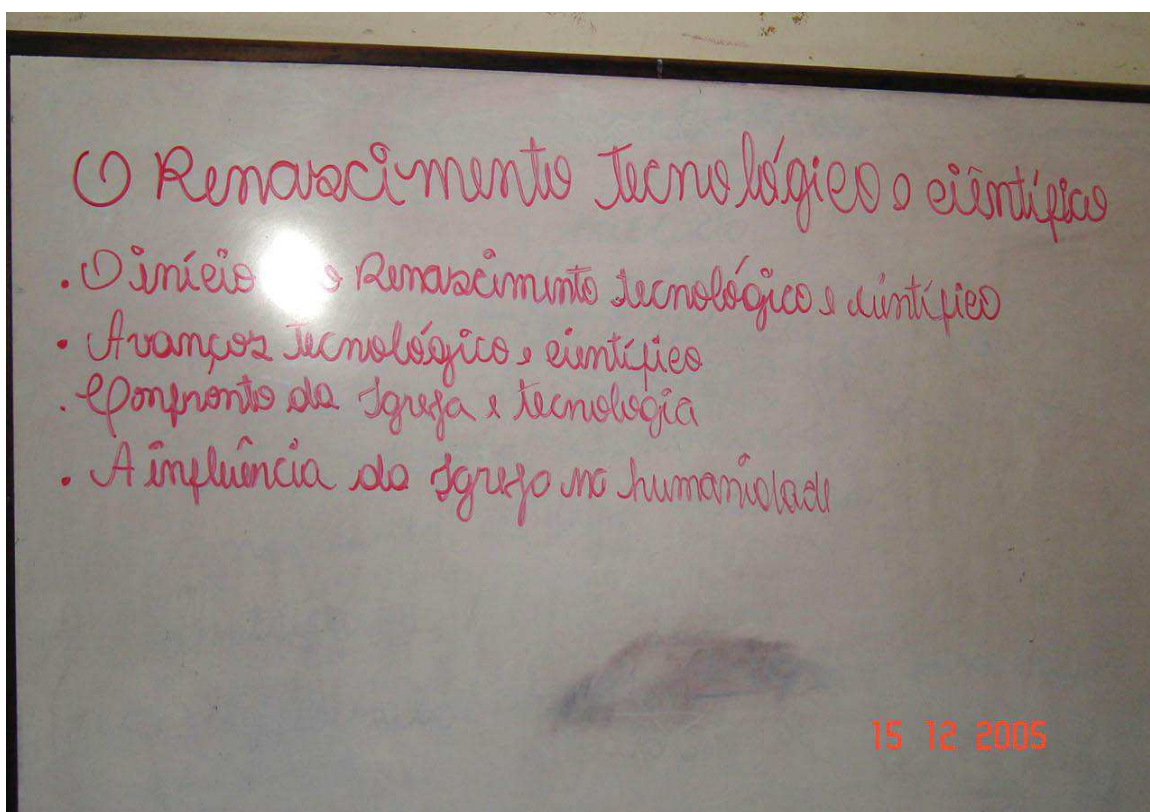
Exemplo 07 – Seminário 3

- 01 A9: A gente vai falar dos *patrocinadores das obras os três períodos do Renascimento as*
 02 *pinturas e suas principais características e outras artes além da pintura... aí assim... o*
 03 *Renascimento ele se caracterizou pelo individualismo... o racionalismo e o*
 04 *humanismo... aí o individualismo é: /.../*

Vemos que A9 não cita o título do seu seminário, mas anuncia inicialmente os tópicos que nortearão toda a exposição oral de seu grupo. Na verdade, A9 reproduz os tópicos exatamente como se encontram no roteiro (exemplo 07), como se os estivesse lendo, uma espécie de fala memorizada, como classifica Goffman (1983). No entanto, não faz qualquer menção direta ao roteiro.

O roteiro do 4º seminário, representado no exemplo 08 que segue, apresenta duas diferenças em relação aos anteriores: i) foi escrito no quadro-branco pouco antes de iniciar o evento e ii) as referências que embasaram o seminário do grupo não foram incluídas, conforme podemos verificar:

Exemplo 08: Seminário 4



No seminário 4, o aluno expositor, ao introduzir os tópicos, não recorre ao roteiro como ponto de partida da exposição oral, não servindo, pois, de apoio para um texto planejado. Vejamos, no quadro 07 “Tópicos do roteiro e introdução da exposição oral no

seminário 04” a seguir, como o referido aluno introduz os tópicos que serão abordados no seminário 4:

Quadro 07 – Tópicos do roteiro e introdução da exposição oral no seminário 04

Tópicos do roteiro	Introdução da exposição oral por A6
1. O início do Renascimento tecnológico e científico 2. Avanços tecnológicos e científicos 3. Confronto da Igreja e tecnologia 4. A influência da Igreja na humanidade	A gente vai falar do Renascimentos dos aspectos científico e tecnológico... assim a princípio a gente não vai nem se prender a nomes e a datas que não importa mas assim os principais aspectos... o que impulsionaram o Renascimento científico e tecnológico e assim quais foram as suas contribuições pra humanidade e alguns conflitos que houveram entre a Igreja e alguns cientistas da época e por aí vai... /.../ (linhas 03-08)

Podemos perceber que A6 faz menção a todos os tópicos do roteiro, com exceção ao último tópico (A influência da Igreja na humanidade). Possivelmente, este tópico não foi mencionado porque não se tratava de um item a ser exposto pelo grupo, mas para ser discutido por toda a sala, conforme podemos observar no exemplo abaixo:

Exemplo 09: Seminário 4

126 A6: /.../ aí pra pra finalizar assim tirando o comentário de cada um da
127 gente a gente fez uma pergunta preparou uma pergunta sobre *a influência da*
128 *Igreja na humanidade* /.../

Comparando o texto oral e o texto escrito (roteiro), podemos constatar que o seqüenciamento da exposição dos alunos segue o plano previsto pelo roteiro. Vejamos como os alunos fazem a introdução dos tópicos a serem abordados.

Quadro 08 – Tópicos do roteiro e trechos das exposições dos alunos do seminário 4

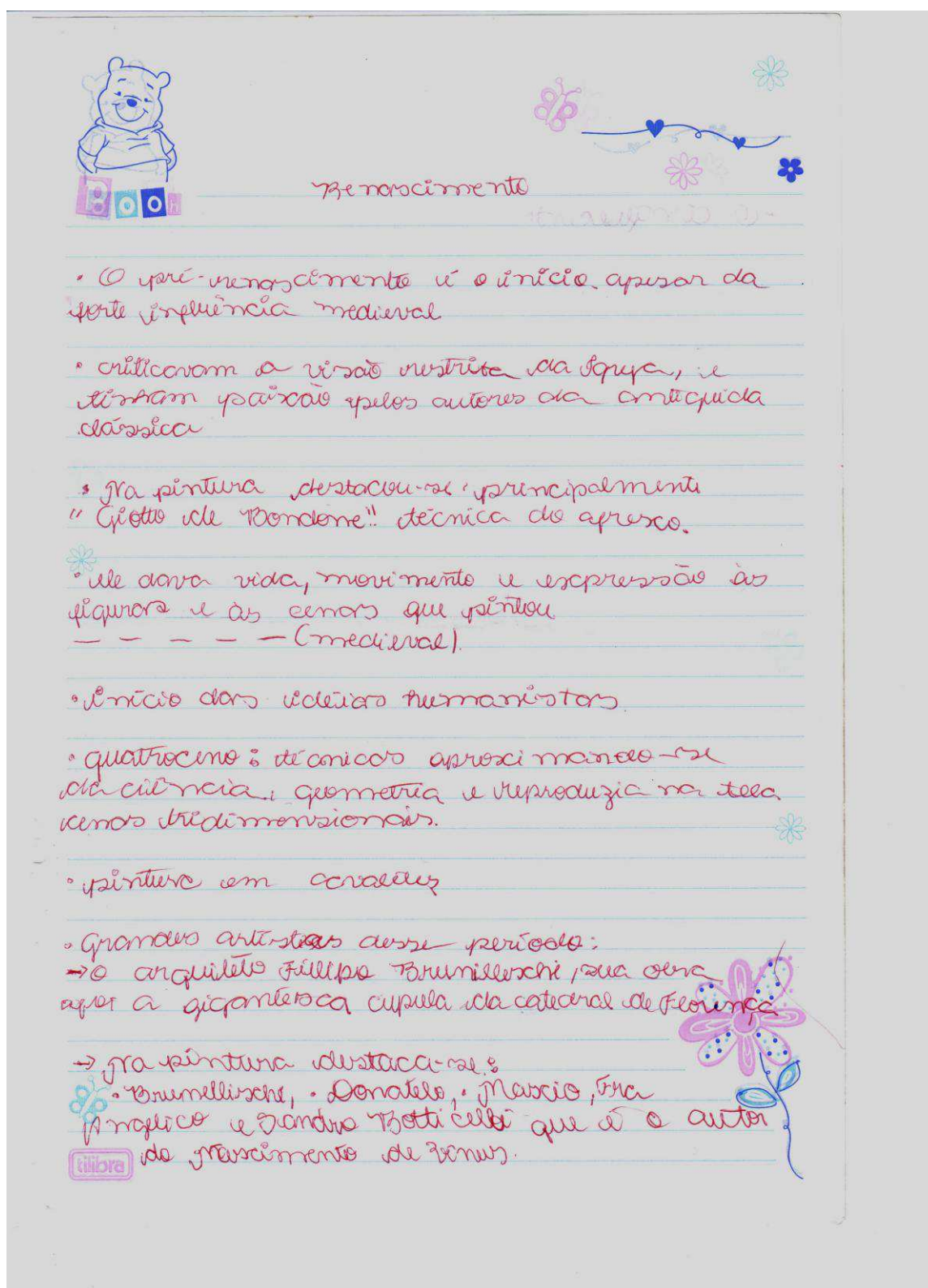
Tópicos do roteiro	Trechos da exposição	Aluno
1. O início do Renascimento tecnológico e científico	O <i>renascimento tecnológico</i> ele começou é:: com as primeiras navegações /.../ (linha 09)	A11:
2. Avanços tecnológicos e científicos	Claro que com o Renascimento tinha que ter a evolução essas coisas assim... eu vou dar alguns tipos de <i>avanço tecnológico e depois científicas</i> /.../ (linhas 26-27)	A12:
3. Confronto da Igreja e tecnologia	Eu vou falar de alguns <i>conflitos da Igreja com a ciência</i> ... /.../ (linha 80)	A13:
4. A influência da Igreja na humanidade	/.../ a gente fez uma pergunta preparou uma pergunta sobre <i>a influência da Igreja na humanidade</i> /.../ (linhas 127-128)	A6:

Através da análise dos exemplos acima, pudemos perceber que o roteiro não tem um papel muito relevante para os seminaristas. Sua subutilização indica que este texto serviu principalmente para o cumprimento da tarefa didática proposta, ou seja, o aluno o

faz para satisfazer um pedido do professor e não para o utilizar como um texto escrito de apoio, ao qual se pode fazer referência sempre que um novo tópico for introduzido. A referência ao roteiro tanto no momento da introdução do seminário como nas mudanças de tópico parece ser uma prática letrada não conhecida dos alunos.

Nos exemplos analisados, com exceção do primeiro seminário, o roteiro é subutilizado, fazendo-se referência a ele apenas de forma indireta no início e no curso das exposições. Como os seminaristas não fazem referência direta ao roteiro, fica a critério dos alunos que o recebem ler ou não seu conteúdo. Do mesmo modo, vimos que a introdução dos tópicos, em geral, segue a ordem pré-estabelecida do roteiro, o que indica que houve um planejamento da forma com que os tópicos seriam abordados pelo grupo. Concluimos, portanto, que o roteiro teve a finalidade de “planejar” o seminário, mas não de “ser usado” *no* (durante o) seminário.

Além do roteiro, os alunos foram orientados para que produzissem esquemas norteadores da fala contendo palavras-chave, recorrendo a eles para se lembrarem do que iam falar ou para dar seqüencialidade à exposição individual. Vejamos um desses esquemas no exemplo 10 a seguir:

Exemplo 10 – Esquema de uma aluna do seminário 03³⁷:


Renascimento

- O pré-renascimento é o início, apesar da forte influência medieval
- criticavam a visão restrita da Igreja, e tinham paixão pelos autores da antiguidade clássica
- na pintura destacou-se principalmente "Giotto de Bondone" técnica do afresco.
- ele dava vida, movimento e expressão às figuras e às cenas que pintou
— — — — — (medieval).
- início dos ideais humanistas
- quattrocino: técnicas afresco mandou-se da ciência, geometria e reprodução na tela, cenos tridimensionais.
- pintura em azulejos
- grandes artistas desse período:
 - o arquiteto Filippo Brunelleschi, sua obra após a gigantesca cúpula da catedral de Florença.
 - na pintura destacou-se:
 - Brunelleschi, • Donatello, • Masaccio, Fra Angelico e Sandro Botticelli que é o autor de gravamentos de Venus.

³⁷ Infelizmente, só tivemos acesso aos textos individuais de dois alunos, os outros textos ora foram extraviados, ora os alunos não quiseram disponibilizar ao OP.

O conteúdo do esquema aparece na exposição da aluna, o que mostra a utilização sistemática do texto escrito individual, conforme podemos observar no quadro 09 abaixo:

Quadro 09: Esquema individual que aparece na exposição oral de A8 do seminário 03

	Anotações Escritas (esquema)	Trecho da exposição oral
1	<ul style="list-style-type: none"> •O pré-renascimento é o início apesar da forte influência medieval 	<p>/.../ como Deise falou o pré-renascimento ou o trecento como o próprio nome já fala é o início do:: Renascimento artístico aí assim ainda tem muita influencia da pintura medieval /.../ (linhas 33-35)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> •Criticavam a visão restrita da Igreja, e tinham paixão pelos autores da antiguidade clássica. 	<p>/.../ só que eles já começavam a criticar mais a Igreja e já tinham uma grande paixão pra:: antiguidade clássica é por isso que o Renascimento é também chamado por classicismo /.../ (linhas 36-38)</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> •Na pintura destacou-se principalmente “Giotto de Bondone” técnica do afresco. 	<p>na pintura no tempo do trecento quem se destacou mais foi principalmente Giotto de Bondone ele tinha a técnica do afresco que ele fazia pinturas mais em paredes /.../ (linhas 44-46)</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> •ele dava vida, movimento e expressão às figuras e as cenas que pintou 	<p>/.../ ele sempre tentava dar vida e emoção essas coisas ao personagem não era uma coisa morta como () não tem muita vida muita coisa parece mais festa de criança pequena sabe /.../ (linhas 46-48)</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> •início das idéias humanistas 	<p>/.../ aí... foi nesse ano também que começou o início das idéias humanísticas como Deise falou que como se você o homem a principal criatura que Deus criou... /.../ (linhas 48-50)</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> •quatrocento: técnicas aproximando-se da ciência, geometria e reproduzia na tela cenas tridimensionais 	<p>/.../ o quatrocento que é o segundo período do Renascimento eles já tinham técnicas que se aprox/ é tentavam se aprofundar/ se aproximar da ciência... eles usavam muito a geometria e:: reproduzia na tela cenas tridimensionais... /.../ (linhas 50-53)</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> •pintura em cavaletes 	<p>aí no tempo do quatrocento eles começaram a pintar mais em cavaletes aí isso já deu uma certa liberdade à pintura artística... /.../ (linhas 55-56)</p>
8	<ul style="list-style-type: none"> •grandes artistas desse período: →o arquiteto Filippo Brunelleschi, sua obra foi a gigantesca cúpula da catedral de Florença → na pintura destaca-se: Brunelleschi, Donatello, Masaccio, Fra Angelico e Sandro Botticelli que é o autor do Nascimento de Vênus 	<p>/.../ os grandes nomes artísticos desse período foi o arquiteto Filippo... Filippo Brunelleschi sua obra mais expressiva foi a gigantesca cúpula da: da Catedral de Florença Florença é a cidade que: tem mais obras artísticas só que Roma ainda tem mais em segundo lugar fica Florença... e na pintura destaca-se Brunelleschi também Donatello Masaccio Fra Angelico Sandro Bot/ Sandro Botticelli que é o autor... /.../ (linhas 56-61)</p>

Podemos verificar que a exposição oral de A8 tem uma forte relação com a escrita, porém aquela não chega a ser uma reprodução *ipsis litteris* desta, nem mesmo uma fala memorizada ou leitura oralizada. A exposição da aluna tem aparência de fala espontânea, uma vez que esta parece ser o ideal para a situação de linguagem em questão (GOFFMAN, 1983). A8 usa o esquema para guiar sua fala e para dar

seqüencialidade à sua exposição. Isso mostra como a escrita é central para a ação dos alunos no seminário, o que o torna um verdadeiro evento de letramento (Barton & Hamilton, 2000).

Apesar de haver uma leitura seletiva para a construção textual do esquema, A8 parece ter utilizado apenas um texto-base do livro didático para a produção do seu texto escrito e para o planejamento de sua exposição oral, ignorando os textos lidos e fichados em sala de aula. Tal como ocorre com o roteiro, inferimos que os alunos apenas produziram o fichamento como cumprimento de uma tarefa didática, ou seja, a execução de uma atividade escolar requerida pelo professor (já que na escola este manda e os alunos tentam fazer o que ele pediu, pois tem autoridade pedagógica para isto (CHAUDEAU, 1984; PINTO, 1999) e não como estratégia para sistematizar informações e preparar o seminário. Vejamos o texto-base da exposição de A8 no exemplo 11:

Exemplo 11 – Trechos do livro que serviram de texto-base para a exposição oral de A8 (DIVALTE, 2005: p. 102)

O pré-Renascimento

Os anos 1300 (*Trecento*) são considerados, por alguns estudiosos, o momento inicial do movimento. Contudo, os representantes do *Trecento*, embora ainda carregassem traços medievais muito fortes, já apontavam para uma nova forma de expressão artística.

Ao contrário dos autores medievais, que escreviam em latim, alguns escritores e poetas do *Trecento* expressavam-se no idioma toscano, do qual surgiria o italiano moderno. Além disso, criticavam a visão restrita da Igreja, enalteciam o espírito de investigação e revelavam intensa paixão pelos autores da Antiguidade Clássica.

O *Trecento* teve seu principal centro em Florença, onde havia uma concentração de ricos mercadores e banqueiros.

O período é representado, na literatura, por Dante Alighieri (1265-1321), autor da *Divina comédia*; Francesco Pe-

trarca (1304-1374), considerado “pai do humanismo”; e Giovanni Boccaccio (1313-1375), autor de *Decameron*.

Na pintura, destacou-se principalmente Giotto di Bondone (1266-1337), que explorou a técnica do afresco, um tipo de pintura realizada em paredes. Em vez dos personagens rígidos da arte medieval, Giotto esforçou-se para dar vida, movimento e expressão às figuras e às cenas que pintou.

O Quattrocento

Durante o *Quattrocento*, os artistas procuraram aperfeiçoar suas técnicas aproximando-se da ciência. Os pintores passaram a fazer uso da geometria e criaram a perspectiva, recurso que lhes permitia reproduzir na tela cenas tridimensionais.

Se durante o *Trecento* predominavam o afresco e a pintura em madeira, agora os artistas preferiam pintar em telas de tecido resistente apoiadas em cavaletes. O novo suporte deu maior independência à pintura.

Entre os grandes artistas do período, vale citar o arquiteto Filippo Brunelleschi, cuja obra mais expressiva foi a gigantesca cúpula da catedral de Florença. Entre os escultores, destacou-se Donatello. Na pintura, despontaram Masaccio, Sandro Botticelli — autor do *Nascimento de Vênus* —, Paolo Uccello, Fra Angelico e Andrea Mantegna.

Vejamos através do quando 10 “Comparação de trechos do LD com as anotações escritas de A8” a utilização que A8 fez do LD de História para a produção do esquema e, conseqüentemente, para a produção da exposição oral:

Quadro 10 – Comparação de trechos do LD com as anotações escritas de A8

	Trecho do LD que serviu de texto-base para A8	Anotações Escritas
1	Os anos 1300 (Trecento) são considerados, por alguns estudiosos, o momento inicial do movimento. Contudo, os representantes do Trecento, embora ainda carregassem traços medievais muitos fortes, já apontavam para uma nova forma de expressão artística .	•O pré-renascimento é o início, apesar da forte influência medieval
2	Além disso, criticavam a visão restrita da Igreja, enalteciam o espírito de investigação e revelavam intensa paixão pelos autores da Antiguidade Clássica.	•Criticavam a visão restrita da Igreja, e tinham paixão pelos autores da antiguidade clássica.
3	Na pintura destacou-se principalmente Giotto di Bondone (1266-1337), que explorou a técnica do afresco...	•Na pintura destacou-se principalmente “Giotto de Bondone” técnica do afresco.
4	Em vez dos personagens rígidos da arte medieval, Giotto esforçou-se para dar vida, movimento e expressão às figuras e às cenas que pintou.	•ele dava vida, movimento e expressão às figuras e as cenas que pintou
5	Obs: Não há nenhum trecho no LD que faça referência ao início das idéias humanistas.	•início das idéias humanistas
6	Durante o Quattrocento, os artistas procuraram aperfeiçoar suas técnicas aproximando-se da ciência.	•quatrocento: técnicas aproximando-se da ciência, geometria e reproduzia na tela cenas tridimensionais
7	Se durante o Trecento predominavam o afresco e a pintura em madeira, agora os artistas preferiam pintar em telas de tecido resistente apoiadas em cavaletes.	•pintura em cavaletes
8	Entre os grandes artistas do período, vale citar o arquiteto Filippo Brunelleschi, cuja obra mais expressiva foi a gigantesca cúpula da catedral de Florença. Entre os escultores, destacou-se Donatello. Na pintura, despontaram Masaccio, Sandro Botticelli – autor do Nascimento de Vênus -, Paolo Uccello, Fra Angelico e Andréa Mantegna.	•grandes artistas desse período: →o arquiteto Filippo Brunelleschi, sua obra foi a gigantesca cúpula da catedral de Florença → na pintura destaca-se: Brunelleschi, Donatello, Masaccio, Fra Angelico e Sandro Botticelli que é o autor do Nascimento de Vênus

Conforme podemos observar no quadro 10, o aluno provavelmente fez uso de apenas um texto-base para a produção de seu esquema e de sua exposição oral. Assim, os textos fichados durante as aulas prévias não parecem ter utilidade para as produções de A8, o que demonstra uma falta de entendimento real do fichamento como estratégia escrita de sistematização de conhecimentos. Assumimos que as orientações e atividades nas aulas anteriores ao seminário podem não ter sido suficientes para os alunos perceberem a função do fichamento, já que, em geral, esta prática não faz parte do letramento escolar, mas do letramento acadêmico. Portanto, ao ensinar o fichamento, torna-se necessário que o professor deixe claro que esta produção não serve apenas para demonstrar o cumprimento de uma atividade didática e que enfatize, sobretudo, a funcionalidade deste gênero: sistematizar informações provenientes de diferentes fontes para servir de base para o planejamento, produções textuais e apresentação do seminário.

Pode-se inferir que, para o evento seminário, os alunos geralmente só utilizam um texto-base, isto é, uma única referência para apoiar suas produções textuais, indicando um suposto imediatismo e pouca profundidade contéudística peculiar às atividades desenvolvidas no Ensino Médio. Vejamos outro exemplo de texto individual (esquema) usado no momento de uma exposição oral.

Exemplo 12 – Esquema de A12, integrando do grupo do seminário 04

STUDIOS DATA / /

Idade que com uma nova era o renascimento tinha que evoluir.

- A bússola magnética permitia mais facilidades nos navegadores.
- A prensa
- O relógio mecânico uma descoberta decisiva mundana nas relações entre o ser e o tempo, daí então o povo deixou de ser monitorado pela igreja que tocava o sino dando as horas
- A imprensa: que daí aumentou a aprendizagem, imprimindo de tanto obras clássicas como as modernas e políticas

Os pintores passaram a fazer uso de geometria para suas artes

Avanços Científicos

Na época do renascimento também foram feitas algumas descobertas científicas importantes

- Miguel de serret: médico e humanista, descobriu a pequena circulação ou circulação pulmonar
- Francisco Bacon para ele o conhecimento científico só poderia ser alcançado por meio da observação e da experimentação
- William Harvey - fisiologista e anatomista - descobriu a circulação do sangue

BRUNNEN

A produção do esquema explicitado no exemplo 12 revela que A12 procedeu de forma semelhante a A8 (ex. 10), pois o esquema apresenta-se em forma de resumo, e não em forma de palavras-chave ou frases curtas a partir das quais o seminarista pudesse construir um texto mais longo e, de certa forma, improvisado. O esquema, uma espécie de *script*, serviu não para ser lido na exposição, mas, provavelmente, para ser memorizado e reproduzido como fala espontânea (GOFFMAN, 1983) durante o seminário.

Ao compararmos o texto escrito e individual (esquema) de A12, seu texto oral, e trechos do LD utilizado como texto-base pelo aluno, podemos verificar as transformações realizadas, ou seja, os níveis de retextualização (MARCUSCHI, 2001a) executados. Vejamos como isso ocorre através do exemplo 13 e do quadro 11 que seguem.

Exemplo 13 – Trechos do LD que serviram de texto-base para a exposição oral de A12, seminário 4

Quatro invenções revolucionárias

As invenções técnicas desempenharam um papel essencial na formação da nova era. Nesse momento, especialmente quatro delas (todas com precursores no Oriente) entraram em uso disseminado no Ocidente, com imensas ramificações culturais: a bússola magnética, permitindo as façanhas da navegação que abriram o globo à exploração européia; a pólvora, contribuindo para o fim da velha ordem feudal e a ascensão do nacionalismo; o relógio mecânico, fator de decisiva mudança nas relações entre o ser humano e o tempo, a natureza e o trabalho, separando e libertando as atividades humanas da predominância dos ritmos da natureza; e a imprensa (o autor se refere aos tipos móveis de impressão, inventados por Gutenberg), que produziu um fabuloso aumento no aprendizado, levando tanto as obras clássicas como as modernas a um público cada vez mais amplo e erodindo o monopólio do conhecimento há muito nas mãos do clero.

4. Avanços científicos

A época renascentista também apresentou importante desenvolvimento no campo das ciências. Responsáveis por impulsionar o conhecimento nas áreas da astronomia, da matemática, da física e da medicina, eis alguns dos principais cientistas desse período:

Miguel de Servet (1511-1553) — médico e humanista, descobriu a chamada “pequena circulação” do sangue ou circulação pulmonar.

Francis Bacon (1561-1626) — divulgou o método indutivo de conhecimento, pelo qual se deve partir da observação das coisas concretas para se chegar à compreensão das leis e processos gerais ou universais. Para ele, o conhecimento científico só poderia ser alcançado por meio da observação e da experimentação.

William Harvey (1578-1657) — fisiologista e anatomista, desvendou a circulação do sangue.

Nicolau Copérnico (1473-1543) — notabilizou-se como astrônomo. Em seu livro *Sobre as revoluções dos corpos celestes*, desenvolveu a *teoria heliocêntrica*, segundo a qual a Terra e os outros planetas giram em torno do Sol (*hélío*, em grego). Derrubou, assim, a velha *teoria geocêntrica*, formulada na Antiguidade por Cláudio Ptolomeu e adotada pela Igreja Católica. De acordo com o geocentrismo, a Terra era o centro do Universo e o Sol girava em torno dela.

Galileu Galilei (1564-1642) — considerado o fundador da física moderna, investigou as leis do movimento dos corpos. Com um telescópio por ele mesmo construído, observou o céu e chegou a conclusões semelhantes às de Copérnico.

Johannes Kepler (1571-1630) — demonstrou que os planetas descrevem uma órbita elíptica e não circular, como pensava Copérnico.

DIVALTE, 2005: p. 102 e 104

Quadro 11 – Comparação de trechos do LD, anotações escritas de A8 (seminário 4) e seu texto oral

	Trechos do LD que serviram de texto-base para A8	Anotações escritas	Exposição oral
1	...a bússola magnética, permitindo as façanhas da navegação que abriram o globo à exploração européia...	•A bússola magnética permitia mais facilidade nas navegações	/.../ eu vou dar alguns tipos de avanço tecnológico e depois científicas... os tecnológicos por exemplo a bússola que serviu muitos para as navegações deles pra eles se guiar essas coisas... /.../ (linhas 26-29)
2	...a pólvora, contribuindo para o fim da velha ordem feudal...	•A pólvora	Obs: A8 não falou sobre a pólvora.
3	...o relógio mecânico, fator de decisiva mudança nas relações entre o ser humano e o tempo...	•O relógio mecânico uma descoberta decisiva mudança nas relações entre o ser e o tempo, daí então o povo deixou de ser monitorado pela Igreja que tocava o sino dando as horas	/.../ o relógio... que antigamente eles era:: conduzido assim pelo pela Igreja pelo sino da Igreja hora de almoçar essas coisas... aí agora com o relógio eles foram tendo sua própria hora sabe fazendo suas coisas... /.../ (linhas 29-31)
4	...a imprensa (o autor se refere aos tipos móveis de impressão, inventado por Gutenberg), que produziu um fabuloso aumento no aprendizado, levando tanto as obras clássicas como as modernas a um público cada vez mais amplo...	•A imprensa que daí aumentou a aprendizagem, imprimindo tanto obras clássicas como as modernas e políticas	/.../ a imprensa... que daí aumentou a aprendizagem que era estilo um jornal ... que fizeram máquinas de imprensa pra coisa política clássica modernas... /.../ (linhas 32-34)

A observação do quadro 11 “Comparação de trechos do LD, anotações escritas de A8 (seminário 4) e seu texto oral permite recuperar a utilização do texto-base feita por A8 nas produções de seu esquema e da sua exposição oral. Verifica-se que há uma variação gradativa no estilo dos textos, indo desde uma linguagem mais formal (trechos do LD), até um estilo mais informal (exposição oral), sugerindo pouca vivência do aluno em adaptar os diferentes estilos a diferentes situações de uso da fala permeada pelo texto escrito.

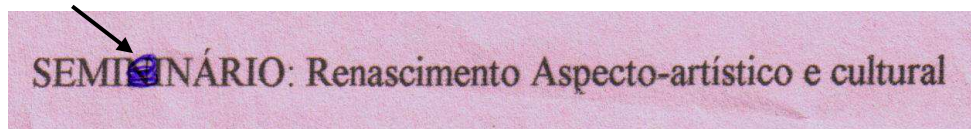
5.2 As práticas de letramento nos textos escritos dos alunos para o seminário

Conforme ressaltam Ivanic & Ormerod (2000: 91), as práticas de letramento também podem ser inferidas a partir de características presentes nos textos escritos produzidos pelas pessoas. Textos escritos, segundo os autores, são artefatos de letramento, e como tal, podem ser analisados de duas maneiras: i) como *objetos textuais* que carregam significados sobre um tópico e refletem os processos de construção de

sentidos e ii) como *objetos materiais* que refletem e antecipam processos físicos (IVANIC & ORMEROD, 2000: 96). É com base nestas duas formas de análise descritas pelos autores que iremos investigar algumas práticas de letramento presentes nos roteiros e nos esquemas produzidos pelos alunos para o evento seminário.

Conforme podemos verificar no exemplo 14, há uma rasura no título do roteiro:

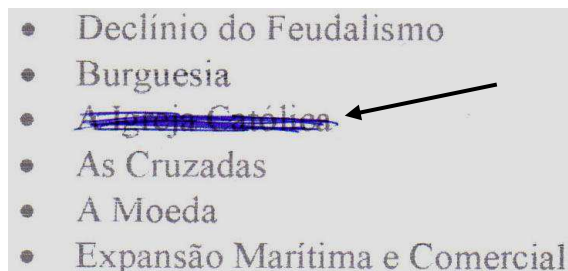
Exemplo 14 - Recorte que mostra a rasura no título do roteiro do seminário 03.



Trata-se do apagamento com caneta de uma sílaba digitada por engano na palavra “seminário”. Isso mostra a percepção dos alunos sobre a importância da “correção” exigida pela escola de modo geral.

Há um outro apagamento, desta vez feito no roteiro do seminário 02, conforme podemos observar no exemplo 15 abaixo:

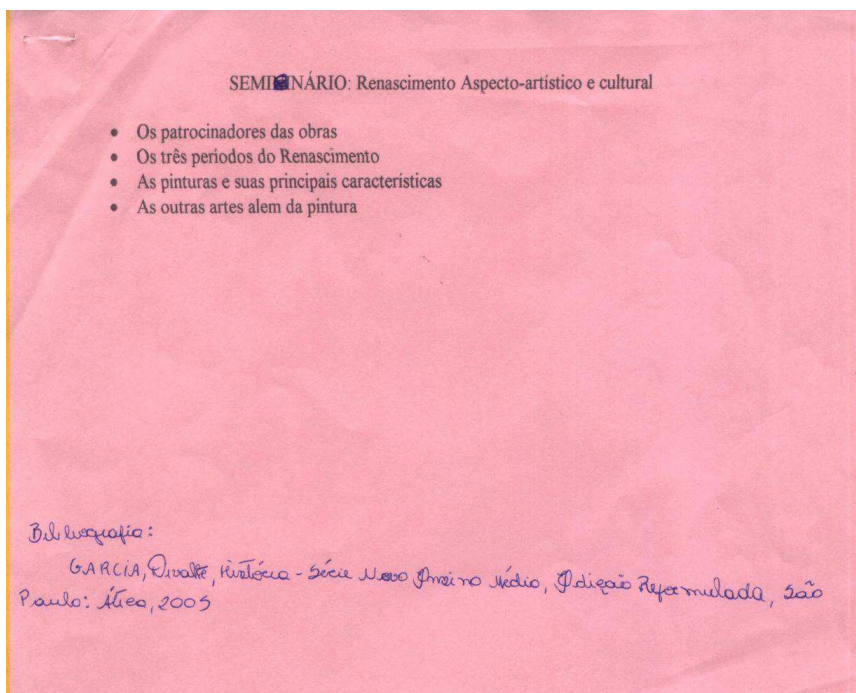
Exemplo 15 - Recorte que mostra a rasura no roteiro do seminário 02.



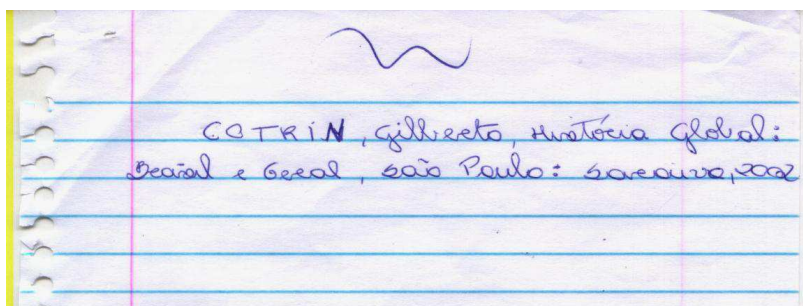
O apagamento que ocorre no roteiro do seminário 02 não serve ao mesmo propósito da rasura presente no roteiro do seminário 03, isto é, corrigir a grafia de uma palavra. Trata-se da exclusão de um tópico do roteiro (A Igreja Católica). Isso ocorreu porque um dos membros do grupo desistiu de participar da apresentação do seminário 02 pouco antes do evento começar. Desse modo, os demais integrantes não tiveram tempo de reformular o roteiro (reimprimindo-o) e decidiram simplesmente apagar o tópico. Isso mostra que os alunos desse seminário dividiram entre si os tópicos e se prepararam para apresentar apenas a sua parte, pois parece que não se sentiram confiantes para abordar a parte que pertencia a outro membro do grupo.

Os exemplos 16 e 17 a seguir, revelam, em certa medida, a compreensão que os alunos têm da indicação das referências utilizadas para a produção do seminário.

Exemplo 16 - Roteiro do seminário 03



Exemplo 17: Parte da bibliografia utilizada pelo grupo do seminário 03

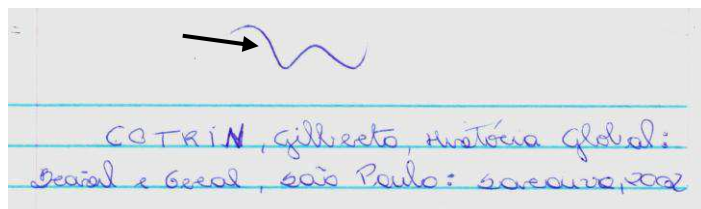


Os alunos não incluíram no roteiro a citação de um livro didático que serviu referência para o seminário em questão. Os alunos a anotaram em um pedaço de folha de caderno e entregaram apenas ao OP no decorrer da exposição. Logo, a audiência não teve acesso a essa outra referência utilizada como um dos textos-base para o seminário 3, o que demonstra a pouca importância ou não compreensão da função da indicação da fonte de pesquisa pelos alunos na escola. Possivelmente, isso ocorre porque a indicação das referências não faz parte do repertório de práticas de letramento vivenciadas pelos alunos em fase escolar, ou seja, não é cobrado aos alunos que o façam. Este fato parece reforçar o que Verret (apud BRONCKART & GIGER, 1998) destaca como uma das características do saber didatizado: a *despersonalização*, isto é, a dissociação do saber da pessoa que o produziu ou do pensamento de onde ele se originou.

Podemos perceber um certo grau de informalidade conferido ao roteiro do seminário 03 pela variação do meio de escrita (manual e digitado, exemplos 16 e 17),

pela ausência da identificação da instituição escolar no roteiro, pela separação da bibliografia em suportes diferentes (na folha do roteiro e em um pedaço de folha de caderno), pelo próprio tipo dos suportes (papel de cor rosa³⁸ e pedaço de folha de caderno), e pela rasura (exemplo 14, p. 77) e risco (exemplo 18 abaixo) observados.

Exemplo 18 - Risco no suporte da indicação de parte da bibliografia do seminário 03.



Há variação nos tipos e na cor dos suportes utilizados para a produção dos roteiros dos seminários 01, 02 e 04, conforme podemos observar no exemplo 19 que segue:

Exemplo 19 – Roteiros dos seminários 1, 2 e 4

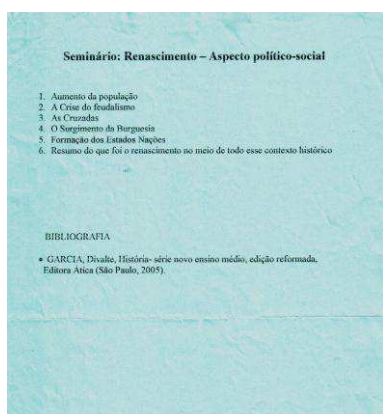


Figura 1. Roteiro do seminário 1

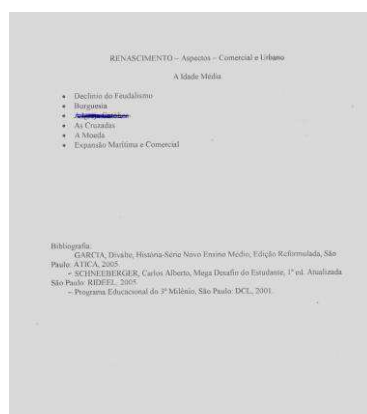


Figura 2. Roteiro do seminário 2

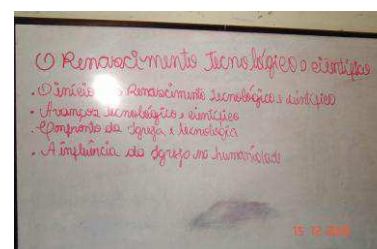


Figura 3. Roteiro do seminário 4

A folha de cor azul utilizada para a impressão do roteiro da equipe do seminário 1 confere um certo tom de informalidade ao seminário, assim como ocorreu com o roteiro na cor rosa do seminário 3 (exemplo 16, p. 80), pois é convencionalizado que os trabalhos escolares sejam produzidos em folhas de papel de cor branca, tinta azul ou preta sem o uso de imagens ou figuras. Já a figura 3 (exemplo 19) mostra que o grupo do

³⁸ É interessante notar que o grupo do seminário 03 era constituído apenas por meninas, o que deve explicar a escolha pela cor rosa do suporte (exemplo 16, p. 80), já que em nossa cultura, esta cor está associada diretamente ao sexo feminino. A cor azul, por sua vez, presente no suporte do roteiro do seminário 01, é geralmente associada à figura masculina. O grupo deste último seminário era constituído apenas por meninos. Já o grupo do seminário 02 era composto por representantes dos dois sexos (2 meninas e 1 menino), o que deve ter influenciado na escolha de uma cor neutra, como a branca.

seminário 4 usou como suporte do roteiro o quadro branco de sua própria sala de aula. Possivelmente os alunos deste grupo não tiveram tempo de digitar e imprimir o roteiro em uma folha de papel, como fizeram seus colegas nos três primeiros seminários. Na escola em que estudam, estes alunos têm acesso a computadores bem como a impressoras e folhas de papel, portanto, a ausência de recursos não pode ser apontada como a causa da utilização do quadro branco como suporte para o roteiro. O tempo, portanto, interferiu nas práticas de letramento destes alunos, pois afetou a estrutura física do roteiro.

Os textos que serviram de esquema apresentam uma mudança material com relação aos roteiros. Vejamos o exemplo 20 abaixo:

Exemplo 20 – Esquemas de alunos do seminário 3

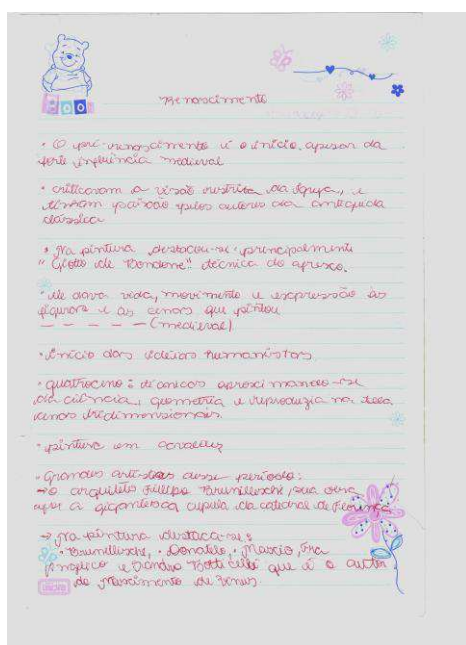


Figura 4. Esquema de A8 do seminário 3

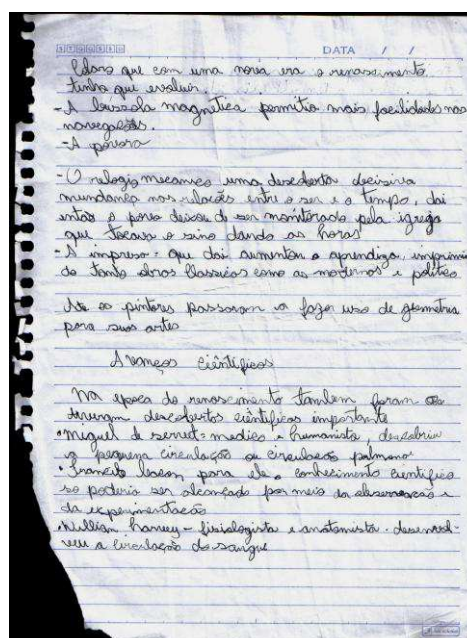


Figura 5. Esquema de A12 do seminário 3

Os esquemas foram produzidos em folhas de caderno com caneta esferográfica e não em papel A4 como os roteiros dos três primeiros seminários. Isso ocorre porque, enquanto o roteiro é produzido para ser entregue a todos da sala, inclusive ao professor, o esquema é de uso pessoal, isto é, apenas o aluno que o produziu vai ter acesso a ele. Como os alunos, nos seminários, estão numa situação de avaliação e o roteiro chega as mãos do professor (o avaliador da aprendizagem), eles procuram conferir a este texto maior formalidade do que ao esquema: impressão em fonte *Times New Roman* sem muita variação de tamanho, cor de fonte única (preta), folhas de papel A4, melhor alinhamento do texto etc³⁹.

³⁹ Ver exemplos 02 (p. 64), 05 (p. 66) e 06 (p. 68).

Na figura 05 (ex. 20), podemos constatar que o suporte do esquema de A12 (folha de papel de caderno escolar) encontra-se rasgado na parte inferior esquerda. O aluno não se preocupou com este detalhe, uma vez que apenas ele iria usar o texto. Portanto, o tipo de uso que se faz do texto e o tempo disponível para produzi-lo interferem nas práticas de letramento dos alunos.

O caráter individual que o esquema assume pode ter sido decisivo no momento em que o OP solicitou aos alunos e poucos forneceram o material – sendo de natureza privada, o aluno teme o julgamento no que ele considera uma escrita muito confessional e não impessoal como, em princípio, poderia ser.

5.3 A interação aluno x professor e aluno x aluno: o contexto situacional do seminário

No contexto de sala de aula há basicamente a presença de dois atores sociais: o professor e seus alunos. Durante uma aula expositiva, esses dois atores desempenham respectivamente os papéis de *expositor* e *ouvintes ratificados*. No seminário, porém, forma-se uma estrutura de participação diferente: um grupo de alunos assume o papel de expositor e o professor e demais alunos, o papel de audiência. Todavia, o professor é mais que um membro da audiência, é também a pessoa responsável por *avaliar* o desempenho dos alunos e por coordenar os seminários: chamar os alunos à frente da sala, controlar o tempo, fazer com que se cumpram as orientações previamente estabelecidas em aula etc. Logo, o professor muitas vezes é o ouvinte endereçado. Além disso, é o professor que decide sobre a metodologia de ensino que é utilizada em sala de aula, ou seja, é ele que decide se o ensino se dará através de aula expositiva, leitura, resolução de exercícios, dramatizações, discussões, seminários. Se é o professor que decide sobre a utilização de seminários em sala de aula, é ele também quem dá aos alunos o papel de expositores, de *falantes primários*, nos termos de Bulblitz (apud REINALDO, 1994).

No exemplo 21, podemos observar uma mudança momentânea de alinhamento (GOFFMAN, 1979: 75), ou seja, uma mudança na projeção da identidade dos participantes do evento. Vejamos:

Exemplo 21 - Seminário 1

- 43 A2 Igreja: o: ponto de vista:: o alvo da Igreja era tomar a Terra Santa da mão do::s dos
44 que professor?
45 P: [Dos muçulmanos
46 A1: [Dos muçulmanos
47 A2 [dos muçulmanos não era?... aí o ponto de vista da Igreja era tomar a Terra
48 Santa das mão dos muçulmanos... aí esse povo que vivia na rua é:: nesse tempo

Neste exemplo, A2 era responsável pela situação de ensino e tinha o papel de expositor, enquanto os demais alunos e o professor tinham o *status* ora de audiência, ora de ouvintes endereçados. Porém, ao surgir uma dúvida do expositor durante o evento: “/.../ o alvo da Igreja era tomar a Terra Santa da mão do::s dos que professor?” (linhas 43-44), este volta momentaneamente ao seu *status* de aluno, e o professor, que antes fazia parte da audiência, reassume sua posição de docente, uma vez que ele está ali também para esclarecer as eventuais dúvidas que surgirem durante a exposição dos alunos. O professor, pelo caráter institucional e pela autoridade pedagógica, é, em tese, alguém que possui os saberes/conhecimentos que compõem a situação de ensino e isso é, evidentemente, reconhecido pelos alunos, daí o fato de o professor ser tomado como ponto de referência quando surge alguma dúvida. Em certo sentido, é o professor que “autoriza” e legitima o saber que é veiculado no seminário pelos alunos. No exemplo 21, podemos observar que tanto o professor como A1 fornecem ao mesmo tempo a resposta requisitada pelo expositor (ver linhas 45 e 46). No entanto, quando isso ocorre, confia-se mais nas respostas do professor, o que foi possível verificar pelo direcionamento do olhar dos alunos para o professor nessas ocasiões. Vejamos, a seguir, um outro exemplo que destaca a legitimação do conhecimento pelo professor em sala de aula:

Exemplo 22 – Seminário 1

- 137 A1: /.../ aquela questão de renascer o nascer de novo... era a questão então o
 138 professor falou pra mim... numa das nossas discussões que numa época anterior a
 139 essa aqui que eles viviam que a gente tava falando agora... eram épocas bem
 140 interessantes né tinha uma... que eles falavam que eles tinham conhecimento ()
 141 falava da Grécia não era professor? eles tinham aquele conhecimento todo... mas
 142 chegando a essa época agora
 143 P: a Antiguidade Clássica
 144 A1: isso aí tem essa época agora que a gente... /.../

Em “/.../ era a questão então o professor falou pra mim... numa das nossas discussões /.../” (linhas 137-138) o aluno mostra uma reafirmação da sua exposição pelas palavras do professor, ou seja, atribui ao que diz uma maior validade, pois tem a legitimação assegurada pelo principal responsável pela situação de ensino na escola.

No trecho “numa época anterior a essa aqui que eles viviam que a gente tava falando agora... eram épocas bem interessantes né? tinha uma... que eles falavam que eles tinham conhecimento () falava da Grécia não era professor?” (exemplo 22, linhas 138-141) A1 não se lembra ou não consegue nomear o período que serve de inspiração para o Renascimento “a Antiguidade Clássica” e recorre ao professor para que este intervenha na sua exposição. Ao mesmo tempo, A1 aproveita para verificar se o que o está dizendo está certo: “não era professor?”, re-enquadrando os papéis. O professor,

visando preencher a lacuna aberta na exposição de A1, como também garantir que a atividade didática tenha êxito, fornece a informação necessária, pois no seminário, o professor parece estar preocupado com duas coisas: primeiro, esperar que o seminário seja suficientemente bom para que a aprendizagem dos alunos da sala ocorra e segundo, avaliar o desempenho dos grupos para atribuir uma nota ou conceito.

Nos seminários deste estudo, é comum que os alunos, ao não estarem muito seguros sobre o que estão dizendo, perguntarem: “não é professor?”, ou simplesmente observam a fisionomia deste para obter um *feedback* positivo ou negativo e poder dar seqüência à exposição. No evento seminário, o professor não é um ouvinte qualquer, é alguém que possui, além da autoridade pedagógica, o conhecimento de sua disciplina e por isso pode autorizá-lo.

O exemplo 23 a seguir mostra o *status* de detentor do saber do professor, mesmo em um evento como o seminário em que os expositores (alunos) assumem a responsabilidade pela situação de ensino.

Exemplo 23 - Seminário 2

- 136 A2: Esse negócio do mercenário professor eu não entendi muito não
 137 P: O me-ce-na-to
 138 A9: O mercador
 139 P: Não na realidade é porque tem uma palavra mercadores e uma palavra uma palavra
 140 mercenário
 141 A9: Ela trocou
 142 A2: E o que é mercenário?
 143 P: Mercenário é o que recebe... pra por exemplo na/ mercenário é mais ou menos o
 144 seguinte... os reis principalmente quando surge o Estado Nacional não existia é:: o
 145 exercito nacional /.../

Neste seminário, A5 e A7 eram os expositores e tinham, portanto, o papel de especialistas (nos termos de SCHNEUWLY et al, 2004). No entanto, A2, que faz parte da audiência, dirige uma pergunta ao professor e não aos alunos responsáveis pelo seminário 2. Nesse momento, A2 não reconhece A5 e A7 como “especialistas” ou responsáveis pela situação de ensino e faz com que o contexto seja redimensionado, instaurando uma estrutura de participação semelhante à de uma aula expositiva, em que o professor é quem sabe e é, portanto, a pessoa mais indicada para esclarecer as eventuais dúvidas que surgirem, já que esta é sua principal função.

O professor, por sua vez, desejando que o objetivo da atividade seja cumprido (a aprendizagem do conteúdo pelos alunos), toma seu posto de docente e fornece a resposta requisitada pelo aluno: “Mercenário é o que recebe... pra por exemplo na/ mercenário é mais ou menos o seguinte /.../” (linhas 143-144, exemplo 23). Talvez haja uma regra tácita da interação em sala de aula onde o professor precisa manifestar-se de

qualquer maneira para legitimar sua posição, pois não responder à pergunta poderia sugerir que ele não soubesse a resposta e assim ameaçar sua face (GOFFMAN, 1967).

Vejamos, no próximo exemplo (24), como a pergunta feita por um aluno estabelece uma nova estrutura de participação no evento.

Exemplo 24 – seminário 3

- 13 A9 /.../ as artes elas foram patrocinadas pelos/ por
 14 grandes... como é que eu posso dizer? Por famílias bem poderosas assim... sim
 15 professor... eu ia lhe perguntar esse o mecenato porque... as famílias usavam o
 16 mecenato pra patrocinar os artistas e os intelectuais né? né isso? Mecenato é só esse
 17 negócio né da:?:
 18 P Essa palavra essa essa palavra mecenas... /.../

Neste exemplo podemos observar que A9 faz uma pergunta ao professor bem no início de sua exposição. Desse modo, A9 acaba comprometendo sua posição de expositor (especialista), ou seja, alguém que deveria saber o significado de termos essenciais de sua exposição como a noção de mecenas, uma vez que o seminário em questão tratava do aspecto artístico do Renascimento. A9 claramente redefine o contexto: o de um seminário para o de uma aula expositiva dada pelo professor.

No exemplo 25 a seguir, os alunos discutiam uma pergunta feita pelo OP (observador participante) sobre as artes. Como provocação para discussão, o OP pergunta aos alunos por que, em um contexto de repressão, a nudez era aceita pela Igreja na época do Renascimento. Após várias hipóteses discutidas pelos alunos, A3 se dirige da seguinte forma ao professor:

Exemplo 25 – seminário 3

- 527 A3: Diga aí qual a verdadeira vá
 528 P: Eu eu não a gente tá... [estamos todos no meio de uma discussão

Neste exemplo, o professor não atende à solicitação de A3, pois, se o fizesse, “quebraria” a atividade didática que estava em andamento: a discussão. Com esse pedido, A3 demonstra que quem tem a autoridade para dar a palavra final é o professor. Porém, na discussão, o que se pretende não é apenas chegar a respostas “certas”, mas desenvolver a capacidade de argumentação, de defesa de um ponto de vista baseada em evidências escritas, uma prática de letramento importante tanto no domínio escolar como em outros domínios da vida contemporânea.

Os exemplos analisados mostram que a interação professor-alunos deve ser uma das preocupações do professor que pretende ensinar o seminário, em outras palavras, o professor deve oferecer as condições necessárias para os alunos realizarem este evento

de letramento e evitar que o seminário se converta em uma aula expositiva dada pelos alunos na qual apenas o professor domina e expõe, de fato, o conhecimento.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que mudar as práticas de letramento dos alunos requer um exercício constante de novas práticas, pois o *habitus* de sala de aula acaba sendo mais forte, ou seja, o que tende a prevalecer é a experiência acumulada das práticas de letramento recorrentes no interior do sistema didático, como as práticas da aula expositiva. Tal exercício deve ter efeito não só nas práticas dos alunos, mas também nas práticas do professor, pois este precisa deliberar o poder para que a interação co-construída se estabeleça para que todos exercitem a autonomia e a troca de saberes de forma menos desigual.

Não é de forma aleatória que o seminário na escola se assemelhe em grande medida à aula expositiva, é porque esta, muitas vezes, constitui o único referencial de práticas que inspira o aluno para o planejamento e realização de seminários.

5.4 A utilização dos conhecimentos/saberes mobilizados pelos alunos

Neste item, iremos investigar as possíveis origens dos conhecimentos/saberes que aparecem na fala dos alunos durante a apresentação de seminários escolares. Para esta análise, teremos que considerar as fontes de referência a que o professor recorreu para a preparação de suas aulas, os textos que ele trouxe para a sala de aula para subsidiar o ensino e as fontes efetivamente utilizadas pelos alunos nos seminários realizados.

O professor utilizou materiais variados como referência para suas aulas sobre o Renascimento, os quais encontram-se resumidos no quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Relação dos materiais utilizados pelo professor como referência para as aulas

1	Textos do LD de História adotado para o 1º ano do Ens. Médio (GARCIA, 2005) e outros LD da mesma área
2	Textos da Internet sobre o Renascimento obtidos através do <i>site</i> de busca <i>google</i>
3	Textos das revistas “Aventuras na História”, ed. Abril e “Nossa História”, ed. Vera Cruz
4	Capítulo do romance “O Mundo de Sofia” (Gaarder, 1995)
5	Filme “1492 A Conquista do Paraíso”

A julgar pelas referências postas nos roteiros produzidos para os seminários ou informadas posteriormente, concluímos que os alunos apenas recorreram a textos de

livros didáticos como base para a apresentação dos seminários, pois não constavam referências de textos provenientes de outras fontes, nem mesmo os textos que o professor distribuiu em sala, extraídos de revistas e do livro de Gaarder (1995), como podemos verificar no quadro 13 a seguir:

Quadro 13 - Referências bibliográficas presentes nos roteiros que os alunos entregaram durante os seminários⁴⁰.

<p>• SEMINÁRIO 1: RENASCIMENTO – ASPECTO POLÍTICO-SOCIAL</p> <p>GARCIA, DIVALTE. <i>HISTÓRIA: SÉRIE NOVO ENSINO MÉDIO</i>. EDIÇÃO REFORMULADA. SÃO PAULO, ÁTICA, 2005.</p>
<p>• Seminário 2: Renascimento – aspetos comercial e urbano</p> <p>GARCIA, Divalte. <i>História: série novo ensino médio</i>. Edição reformulada. São Paulo, Ática, 2005.</p> <p>SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. <i>Mega Desafio do Estudante</i>. 1º ed. Atualizada. Ridel: São Paulo, 2005.</p> <p><i>Programa Educacional do 3º Milênio</i>. São Paulo: DLC, 2001.</p>
<p>• Seminário 3 – Renascimento: Aspecto artístico e cultural</p> <p>GARCIA, Divalte. <i>História: série novo ensino médio</i>. Edição reformulada. São Paulo: Ática, 2005.</p> <p>COTRIN, Gilberto. <i>História global: Brasil e Geral</i>. São Paulo: Saraiva, 2002.</p>
<p>• Seminário 4 – Renascimento: aspectos tecnológico e científico</p> <p>GARCIA, Divalte. <i>História: série novo ensino médio</i>. Edição reformulada. São Paulo: Ática, 2005.</p> <p>CHALITA, Gabriel. <i>Vivendo a filosofia</i>. 2 ed. São Paulo: Atual, 2004.</p>

O não uso de textos pertencentes a outras instâncias ou campos de produção de saberes (no dizer de BOURDIEU, 1994), talvez indique a falta de familiaridade que o aluno tem em mobilizar conhecimentos que não sejam da instância escolar, ou seja, do saber já didatizado para uma situação de ensino. Como pudemos observar no quadro 13 acima, a referência mais utilizada foi a de Garcia (2005), livro de história adotado para o ano letivo da turma.

Como vimos no item 2.1 (p. 28-30), os saberes se diferenciam conforme forem as práticas de cada instância que os produzam e utilizam, pois os conhecimentos são produzidos para atender ao propósito de cada uma delas, podendo, no entanto, manter

⁴⁰ Com exceção do seminário 4 em que não houve entrega de roteiro. Para obter a bibliografia foi preciso solicitá-la aos alunos do grupo em um momento posterior à apresentação do seminário.

relações com saberes de outros domínios sociais (BRONCKART & GIGER, 1998). Assim, por exemplo, a escola pode utilizar a ciência como fonte de empréstimo, porém, os saberes utilizados pela instância científica será diferente daqueles utilizados na sala de aula, pois enquanto a primeira tem por objetivo o avanço da própria ciência, a segunda pretende viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os saberes transitam sim de uma instância para outra, mas não sem sofrerem reconfigurações e adaptações.

Os livros didáticos, feitos especificamente para auxiliar o professor no processo de ensino/aprendizagem nas aulas, tiveram a mesma função para os alunos no contexto do seminário, servindo de fonte de informação ou mesmo de texto-base para a situação de ensino. Como pudemos ver no quadro 13 (p. 88), todas as referências citadas nos roteiros indicam a utilização de livros didáticos, até mesmo o livro de Chalita (2004) que foi desenvolvido especialmente para o estudo da Filosofia no Ensino Médio. Assim, o que ocorre na situação dos seminários analisados é uma transposição interna, ou seja, o saber mobilizado pelos alunos a partir de LD e o saber apresentado e possivelmente aprendido pelo aluno. O que se tem é uma transposição que não ultrapassa a fronteira do sistema didático, ou seja, não vai além do resultado da interação entre o professor, o aluno e o conteúdo já didatizado para a sala de aula.

Já as revistas utilizadas pelo professor, pertencem ao campo da divulgação científica ampla e, portanto, têm o objetivo de informar e apenas paralelamente de ensinar, tendo, em geral, o professor de História como público-alvo. A referência às revistas não aparece nas bibliografias e nem na fala dos alunos durante as apresentações dos seminários. O que reforça a hipótese de que os conhecimentos mobilizados por eles provêm, sobretudo, da própria instância escolar.

O filme “1492 A conquista do Paraíso”, produzido para o público em geral, não tem originalmente um objetivo didático. O professor, no entanto, apropria-se desse recurso para colocá-lo a seu serviço numa situação de ensino/aprendizagem. Assim, o filme que originalmente serviria para proporcionar entretenimento, passa a ter, na escola, uma função didática: *fornecer informações sobre o Renascimento para servir de subsídio para os alunos realizarem seminários.*

Os alunos também utilizaram as aulas expositivas do professor como fonte de conhecimento, buscando informações nas explicações dele e procurando esclarecer eventuais dúvidas para se prepararem para os seminários, como podemos observar no exemplo 26 que segue:

Exemplo 26 – Seminário 1

136 A1: /.../ esse conceito de Renascimento é mais criado assim pelos
 137 artistas... aquela questão de renascer o nascer de novo... era a questão então o
 138 professor falou pra mim... numa das nossas discussões que numa época anterior a
 139 essa aqui que eles viviam que a gente tava falando agora... eram épocas bem
 140 interessantes né tinha uma... que eles falavam que eles tinham conhecimento /.../

Quando A1 diz “a questão então o professor falou pra mim... numa das nossas discussões que numa época anterior a essa /.../” (linhas 137-139), mostra que parte do que diz, e possivelmente aprendeu, teve a participação direta do professor. Logo, oferece indícios de que ocorreu uma transposição interna, ou seja, uma mobilização de saberes resultante da interação entre professor e o aluno na sala de aula. A transposição, neste caso, dá-se dos *saberes ensinados* para os *saberes aprendidos*, dentro das fronteiras do sistema didático e, portando, da mesma instância social, ou seja, da instituição escolar.

Do mesmo modo, a fala dos alunos mostra que houve uma mobilização de conhecimentos com base em filmes apresentados em sala de aula como recurso didático auxiliar às aulas expositivas e ao próprio LD, conforme podemos verificar nos exemplos 27, 28 e 29 que seguem:

Exemplo 27 – Seminário 1

129 A1: Cruzadas onde eles foram lá pro oriente receberam/ pegavam informações abriram
 130 comércios e eles voltaram com essas idéias e eles mostraram pra essa galerinha
 131 aqui que eles precisavam abrir a cabeça e mudar isso tudo vocês lembram aquelas
 132 heranças do Barroco aquela questão toda que a Igreja... botava/ era ferrenha lembra
 133 do filme de Martinho Lutero a mão no fogo () a Igreja comandava isso tudo aí o
 134 Renascimento nesse contexto histórico era isso era a mudança desses conceitos

No trecho “/.../ vocês lembram aquelas heranças do Barroco aquela questão toda que a Igreja... botava/ era ferrenha lembra do filme de Martinho Lutero a mão no fogo () a Igreja comandava isso tudo aí /.../” (linhas 131-134, exemplo 27) A1 faz alusão a um filme assistido anteriormente pela turma durante uma aula de História, embora este não tenha feito parte do conjunto de referências que o professor fez uso para as aulas preparatórias dos seminários. No entanto, o aluno resgatou o filme de outra circunstância, e o fez servir de apoio, de ilustração ao conhecimento que estava expondo, o que configura um processo de intertextualidade. Vejamos outro exemplo:

Exemplo 28 – Seminário 3

147 A3: Assim até essa parte de Salomão aí que até a gente assistiu o filme de Martinho
 148 Lutero... a idéia de Lutero era legal... eu acho que foi uma das coisas boas é do Re-
 149 nascimento eu acho que foi uma das coisas boas porque era a a a forma de protestar
 150 contra da igreja eu acho que era excelente aquela idéias mas infelizmente eu acho

Este outro aluno (A3), nas linhas 147-148 do exemplo 28, em um outro seminário, também fez alusão ao filme sobre Martinho Lutero, mas o fez não durante a exposição oral, mas no momento das discussões. Ao mencionar o filme, A3 ilustra uma idéia a partir de uma referência compartilhada por todos da sala. O filme apresentado pelo professor para promover o contato dos alunos com alguns aspectos do Renascimento (e, portanto, para oferecer aos alunos uma referência em comum para os seminários) também é citado por outro aluno, conforme podemos observar no exemplo abaixo:

Exemplo 29 – Seminário 4

257 A6: Melhorou as navegações questão () o telescópio... até até **o filme de Cabral Ca/**
 258 **Cabral não Colombo** apareceu ele perguntando se ele navegava como os mouros
 259 mas aquilo foi uma descoberta que favoreceu as navegações aí a questão de
 260 plantações... entendeu?

Analisando o conteúdo da fala dos alunos (exemplos 27,28 e 29) e observando as referências que lançaram mão para a realização dos seminários (quadro 13, p. 88), percebemos que os saberes mobilizados por eles são provenientes de pelo menos duas instâncias sociais: da própria instância escolar (livros didáticos, aulas do professor) e da instância do lazer, do entretenimento (filmes).

De modo geral, os alunos não utilizaram conhecimentos oriundos de outra instância, como a da divulgação científica, apesar de o professor ter trazido textos desta origem para a sala de aula. Há mobilização de conhecimentos apenas do domínio do lazer e da escola. Inferimos que a razão para isto seja a facilidade proporcionada por um texto já didatizado, pois este já está “pronto” para ser posto em ação numa situação de ensino, e, portanto, não precisa de muita alteração ou adaptação. Quanto ao filme, pensamos que seu caráter multimodal proporcione uma melhor assimilação e transposição do que os textos de divulgação científica em geral, já que assistir a filmes e reportá-los, em geral, faz parte do repertório de práticas cotidianas dos adolescentes, sobretudo fora do domínio escolar.

Já a mobilização de textos escritos oriundos da instância da divulgação científica, (como os das revistas de História, por exemplo) como também do domínio da Literatura (romance de GAARDER, 1995), parece não ser uma prática de letramento com a qual os alunos estejam habituados, tanto dentro como fora da escola. Por isso a suposta não utilização de tais textos nos seminários.

Segundo Pinto (1999: 68), o contexto de realização de um seminário, em geral, estabelece três níveis de saberes/conhecimentos hierarquicamente dispostos: o saber do professor, o dos alunos expositores e o saber dos demais alunos. Segundo o autor, o

professor, além de conhecer o assunto do seminário, possui autoridade pedagógica legitimada institucionalmente; o expositor, por sua vez, possui um conhecimento muitas vezes derivado do material fornecido ou indicado pelo professor; os demais alunos, de forma geral, não teriam qualquer conhecimento sobre o assunto abordado.

O seminário proposto em nossa intervenção didática não segue esta orientação descrita por Pinto (1999). No planejamento da ação didática, organizamos os temas de modo que eles se cruzassem, ou seja, que estabelecessem uma relação entre si. Assim, os conhecimentos que fariam parte do tema de um grupo, perpassariam, de algum modo, os conhecimentos mobilizados por outros grupos. Nesse processo, não tivemos preocupação com o caráter de exclusividade dos saberes, ou seja, se um assunto fosse tratado em um seminário, isso não impediria que ele fosse retomado em outro. Dessa forma, os alunos de determinado grupo conseqüentemente teriam conhecimento sobre certos aspectos referentes aos temas de outros grupos, contribuindo para as discussões e para a construção coletiva de saberes. Vejamos, nos exemplos que seguem, como tal entrelaçamento de saberes ocorre mediante a análise da fala dos alunos:

Exemplo 30 – Seminário 1

- 41 A1: /.../ aí:: teve também as
 42 Cruzadas...as Cruzadas foi um movimento:: começou pela Igreja sabe... que a
 43 Igreja: o: ponto de vista:: o alvo da Igreja era tomar a Terra Santa da mão do::s dos
 44 que professor?
 45 P: [Dos muçulmanos
 46 A: [Dos muçulmanos

Exemplo 31 - Seminário 2:

- 15 A5: bem vou falar das Cruzadas... as Cruzadas começou quando os mulçumanos no
 16 século onze invadiram a região do Império Bizantino... entre eles a cidade de
 17 Jerusalém que é considerada cidade santa...

Nos exemplos 30 (linha 42) e 31 (linha 15), vemos que o tópico “As Cruzadas” aparece tanto no seminário 1 quanto no seminário 2, contribuindo para diminuir a assimetria de conhecimentos entre alunos expositores, alunos ouvintes e professor. O mesmo ocorre com os temas *burguesia*, *conflito com a Igreja* e as *artes*, conforme reiteram os exemplos 32-38 explicitados a seguir:

Exemplo 32 – Seminário 1

- 70 A3: /.../ morar ao redor dos feudos tá entendendo que os feudos eram
 71 cercados aí eles começaram a morar ao redor **aí surgiu os burgos que era conhecida**
 72 **essas cidades ao redor dos feudos eram os burgos que eles eram conhecidos como**
 73 **os burgueses que os burgueses era o que era os comerciantes... os comerciantes...**

Exemplo 33 – Seminário 2

41 A7: /.../ aí daí também
 42 surgiu também **a burguesia a burguesia vários pontos levaram ao surgimento da**
 43 **burguesia e eram pessoas/ aí a burgue/ eu agora vou falar um pouco da burguesia**

Exemplo 34 – Seminário 1

100 A3: /.../ e daí foi que **os burgueses** também com o: esse
 101 negócio de dinheiro que antes era proibido fizesse aqui por dois tinha que vender lá
 102 por dois era/ isso era da Igreja... **aí os burgueses foram de encontro com essa idéia**
 103 **da Igreja... eles queriam o quê? eles queriam o... o lucro**

Exemplo 35 – Seminário 3

33 A8: /.../ o pré-renascimento ou o trecento trecento como como o
 34 próprio nome já fala é o início do:: Renascimento artístico aí assim ainda tem muita
 35 influencia da pintura medieval isso aqui é uma pintura medieval ((a imagem é
 36 projetada na parede com um retroprojeto)) só que eles **já começavam a criticar**
 37 **mais a Igreja** e já tinham uma grande paixão pra:: antiguidade clássica é por isso
 38 que o Renascimento é também chamado por classicismo

Exemplo 36 – Seminário 4

85 A13: /.../depois os humanistas **eles sempre criticavam a Igreja pelo**
 86 **fato de eles não concordarem com a forma de poder da Igreja de eles mandar em**
 87 **tudo... essas coisas aí os humanistas eles fez uma crítica/ prestou críticas**
 88 **diante da Igreja... e:: depois esses/ alguns desses humanistas.. foram os as**
 89 **peças que deram início à Reforma Protestante... e depois vieram... os avanços**

Exemplo 37 – Seminário 3

44 A8: **na pintura** no tempo do trecento quem se destacou mais foi principalmente
 45 Giotto de Bondone ele tinha a **técnica do afresco que ele fazia pinturas mais em**
 46 **paredes** e assim ele sempre tentava dar vida emoção essas coisas ao personagem

Exemplo 38 – Seminário 4

100 A6: /.../ a questão
 101 do **avanço da matemática da régua do compasso que ajudou/ por exemplo**
 102 **naquele tempo era a gente distinguia mas assim é fora de lógica é uma pintura de**
 103 **quadro** as pessoas estarem do mesmo tamanho dos prédios das torres é uma coisa
 104 meio... assim um pouco difícil de compreender aí com o avanço da matemática

Nos exemplos 32 e 33, vemos que há um tema em comum entre os seminários 1 e 2, ou seja, o *surgimento da burguesia*. Nos exemplos 34, 35 e 36, aparecem referências sobre a crítica dos renascentistas à Igreja Católica em três seminários diferentes (1, 3 e 4). Já nos exemplos 37 e 38, o tema em comum entre os seminários 3 e 4 são *as artes renascentistas*. Embora os temas dos seminários estabeleçam relações entre si, eles recebem enfoques diferentes a partir do aspecto do Renascimento sobre o qual cada grupo ficou responsável por desenvolver.

Vimos neste item que os saberes mobilizados pelos alunos para a situação dos seminários provém principalmente do próprio livro didático de História adotado para o ano

letivo em curso. Além de LD, os alunos fazem referência a saberes das aulas expositivas do professor e de filmes assistidos em sala de aula. Porém, saberes provenientes de outras instâncias, como os da divulgação científica (textos das revistas de História), não parecem ser retomados pelos alunos, apesar de o professor ter disponibilizado tais textos e auxiliado os alunos no processo de leitura e sistematização das informações. Constatamos que há uma transposição entre os saberes ensinados pelo professor e os saberes aprendidos pelos alunos. O mesmo ocorre com os saberes que constam em filmes e em LDs. Verificamos uma preferência dos alunos para a mobilização de saberes já didatizados para uma situação de ensino, talvez isso ocorra porque os alunos, tradicionalmente, tenham maior familiaridade com o texto escolar.

5.4.1 Práticas do letramento acadêmico e sua (não) apropriação por alunos do Ensino Médio

Nas diferentes esferas sociais, os saberes são mobilizados mediante práticas que vão se tornando recorrentes e acabam sendo reconhecidas e legitimadas na interação entre os participantes dessas instâncias. Algumas dessas práticas são incorporadas pelos sujeitos de forma tácita, pela força inconsciente do *habitus* (nos termos de BOURDIEU, 1994), enquanto outras necessitam de uma orientação formal, explícita e continuada.

As práticas são utilizadas para fazer funcionar uma determinada esfera social. Elas têm história e são fruto da atividade humana para fazer face às necessidades específicas dos diferentes domínios da vida. Assim, no campo do ensino, por exemplo, há práticas de letramento escolares acadêmicas cujo objetivo básico é fazer aprender. Este “fazer aprender” pode ser realizado de formas diferentes nestas duas instâncias, embora reconheçamos o caráter inerentemente dinâmico das práticas e seu potencial de trânsito e adaptação para outros domínios. Por essa razão (conforme exposto no item 1.4, p. 23), utilizaremos as expressões *letramento acadêmico* para nos referirmos às práticas letradas típicas do ensino superior e *letramento escolar* para fazer alusão às práticas regularmente mantidas pela escola.

Uma das estratégias de sistematização de saberes enfocada na ação didática para o seminário foi a citação de referências. Os alunos demonstraram não conhecer e, portanto, não utilizar esta prática na escola. Assim, a pesquisa escolar parece ter uma finalidade diferente daquela que é feita na universidade. Na escola, a pesquisa objetiva uma mera busca de informações para o aprendizado e caracteriza-se por uma despersonalização dos saberes (VERRET apud BRONCKART & GIGER, 1998). Assim, o

que importa é o conhecimento em si, e a fonte é irrelevante. Na universidade, as práticas conduzem para a citação da fonte de referência, pois as pesquisas não buscam apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento da própria ciência, daí o uso constante desse procedimento, pois é típico das práticas universitárias atribuir o saber a quem o produziu, onde e quando.

Pensamos que trabalhar a citação de referências bibliográficas proporcionaria uma conscientização dos alunos para que buscassem conhecimentos não apenas em um único material, mas em diferentes fontes para que pudessem ter acesso a variadas abordagens dos temas e ter condições de aprofundá-los.

O fichamento foi outra estratégia escrita trabalhada com os alunos em sala de aula (ver quadro 4, p. 59). Foi explicado que esta era uma estratégia de coleta e sistematização de informações, necessária principalmente se houvesse mais de uma fonte de referência para a produção do seminário. Constatamos que, diferentemente do seminário, o fichamento não fazia parte do conjunto de tarefas didáticas da escola, pela pouca ou nenhuma familiaridade com sua produção e, conseqüentemente, sua utilização como base para produções textuais posteriores (tanto orais como escritas). Tal prática está muito vinculada à sistematização de pesquisas científicas, e, portanto, ao campo universitário, fazendo parte, portanto, do letramento acadêmico. No entanto, acreditamos que tal prática (com suas devidas adaptações) deveria ser inserida e exercitada na escola, já que constitui um eficiente instrumento de seleção de informações e, por conseguinte, útil para a produção de seminários escolares. Torna-se, portanto, necessário que o aluno exercite mais esta prática de letramento (fichamento), para que ele possa perceber a relação de coexistência entre a função de fichar com a situação de produção de seminários.

Por outro lado, o fato de os alunos aparentemente não terem feito uso dos fichamentos produzidos em sala para a produção dos seminários, não se deve apenas ao fato de não terem familiaridade com esta prática de letramento, mas também ao fato de os textos fichados não estarem suficientemente didatizados para uma situação escolar de ensino, como é o caso dos textos das revistas da área de História (voltadas principalmente para o professor) e do Romance de Gaarder (1995)⁴¹. Conforme visto no item anterior, tais textos não pertenciam ao domínio da instância escolar, ou seja, não tinham a função direta (não foram didatizados) para servir a uma situação específica de ensino, como ocorre com os LD. Daí, talvez, a dificuldade de os alunos mobilizarem e utilizarem, nos seminários, os conhecimentos presentes nestes textos de uma outra instância de letramento.

⁴¹ Ver quadro 13 (p. 88).

5.5 Discussão das temáticas: a expressão de opiniões pelos alunos

Os alunos foram orientados para que buscassem meios de provocar discussões nos seminários, já que elas eram fundamentais para que o evento não se resumisse a uma exposição oral e acabasse se convertendo em uma aula expositiva. De modo geral, orientamos os alunos expositores para que preparassem questões-problema que pudessem provocar e envolver a participação de todo o grupo em uma discussão, uma vez que os alunos tiveram acesso a textos em comum distribuídos pelo professor cujo conteúdo, portanto, poderia ser compartilhados por todos os participantes do evento. Além disso, os temas foram organizados de modo que estabelecessem uma relação entre si. Com isso, os alunos poderiam mobilizar um conhecimento, em certa medida, comum a todos. Veremos, a seguir, alguns procedimentos adotados pelos alunos na tentativa de criar oportunidades de discussão em sala.

Ao final da exposição oral, os alunos do grupo do seminário 1 (A1, A2 e A3; exemplo 39) se dirigiram aos alunos que compunham a audiência e propuseram o seguinte:

Exemplo 39 – Seminário 1

146 A1 /.../ o Renascimento
 147 também é chamado de Classicismo... valorizando a razão... esse é o Renascimento
 148 do () é isso aí... agora a gente pode abrir pra perguntas interrogações
 149 xingamentos tudo... bora vocês vão ficar calado é? o seminário é participação do
 150 grupo bora ... eu falei que só a gota agora eu vou cobrar vocês quiserem fazer per-
 151 guntas vamos lá... bora gente [perguntem
 152 A2: [Alguém ficou com alguma dúvida no meu assunto?
 153 A1: em alguma parte?
 154 A3: no dele no de A1 em alguma parte?...

O seminário 1 não se limitou à exposição oral, porém se assemelhou a uma aula expositiva em que o professor explica determinado conteúdo e depois pergunta aos alunos se há alguma dúvida ou questionamento. A1 insiste que os alunos participem com algum comentário ou questionamento e usa o argumento de ter falado muito e que o seminário não se resumia à exposição do grupo responsável por ela: “/.../ é isso aí... agora a gente pode abrir pra perguntas interrogações xingamentos tudo... bora vocês vão ficar calado é? o seminário é participação do grupo bora ... eu falei que só a gota agora eu vou cobrar vocês /.../”. Esta forma de abordagem, mesmo procurando imprimir um tom mais distenso e informal à situação (“/.../ agora a gente pode abrir pra perguntas interrogações xingamentos tudo /.../”) não surtiu efeito, pois a audiência permaneceu calada. Os alunos responsáveis pelo seminário não elaboraram as questões-problema para criarem

a oportunidade de discussão. O professor, buscando salvar a face dos alunos ao ver que os ouvintes endereçados não iriam se manifestar e, portanto, que o seminário poderia acabar se resumindo à exposição, fez valer sua autoridade pedagógica e tomou o turno intervindo da seguinte forma:

Exemplo 40 – Seminário 1

- 172 P: No grupo por exemplo de::: Renascimento comercial... no caso comercial e
 173 urbano... tem muitos pontos que vocês tocaram aí que também passam né que
 174 também perpassam por essa situação não sei se o grupo quer se inteirar quer
 175 colaborar ... eu fiz/ destaquei três questões aqui mas são três questões minhas que
 176 eu vou deixar pro final quando as pessoas quiserem aí dar o seu recado ou ... se é
 177 que eu posso né eu posso OP?
 178 A1: Não [Marcelo fala assim... você está liberado ()
 179 OP: [A vontade o seminário é isso
 180 A1: vá vá diga ((dirigindo-se ao P))

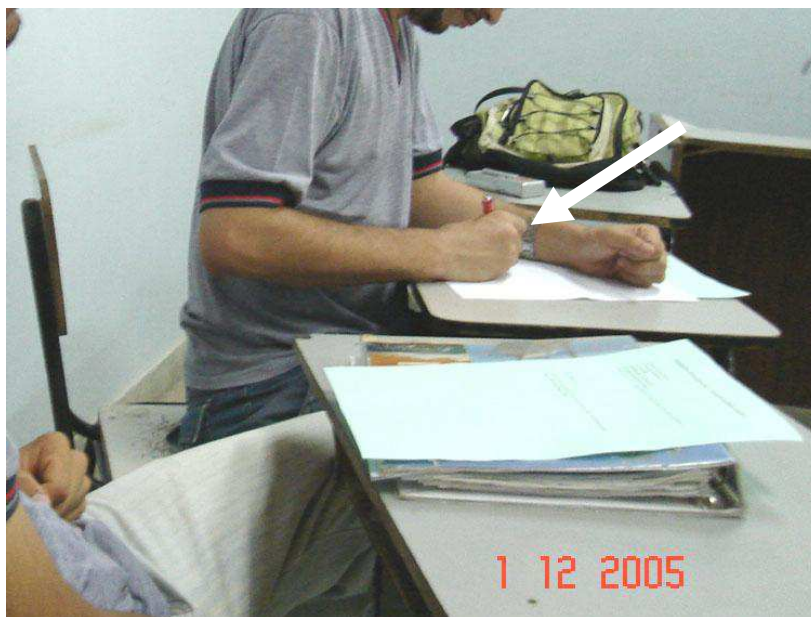
A1 apóia a intervenção do professor, pois percebe que a estratégia que adotou não iria despertar a participação da audiência. Por essa razão, A1 solicita ao professor “vá vá diga” (exemplo 40, linha 180), numa tentativa de preservar sua face e a face dos demais membros de seu grupo. E assim o professor o faz, conforme podemos ver no próximo exemplo:

Exemplo 41 – Seminário 1

- 187 P: Três três questões que eu observei aqui na fala de vocês e aí eu tirei/ pincei assim
 188 um aspecto de cada uma das falas né... num momento há um destaque de uma/ da
 189 origem do Renascimento que eu acho que **aí tem um caminho de provocar uma**
 190 **discussão**... né... /.../

O exemplo 41 mostra que o professor, provavelmente, previu a situação ocorrida no seminário 1, ou seja, a ausência da participação da audiência, e interveio através de questões que pudessem encaminhar a sala para uma discussão. Durante os seminários, era comum o professor anotar algum aspecto da apresentação dos alunos, conforme podemos ver no exemplo 42 abaixo:

Exemplo 42 – Professor fazendo anotações durante a exposição oral de um aluno⁴²



Parte destas anotações era feita a partir da fala dos alunos durante as exposições e servia de base para o professor formular as suas perguntas⁴³, como podemos ver neste trecho do exemplo 41: “/.../ três questões que eu observei aqui na fala de vocês e aí eu tirei/ pincei assim um aspecto de cada uma das falas né” (linhas 187-188).

O seminário constitui-se numa tentativa de tornar os alunos mais autônomos na construção de seus conhecimentos, tirando um pouco o professor do centro do sistema didático e ao mesmo tempo dando maior responsabilidade e voz para os alunos. Porém, tal responsabilidade não exime o professor de obrigações, pois deve acompanhar e orientar todo o processo de construção do seminário, bem como ensinar algumas estratégias que os alunos podem lançar mão para cumprir a tarefa didática.

Na análise dos exemplos 39 e 40 (p. 96-97), vimos como o professor às vezes precisa assumir sua autoridade pedagógica para poder remediar uma situação em que os alunos expositores não tiveram êxito, pois não conseguiram provocar discussões como foram solicitados durante as aulas de preparação. Ao se dirigirem à audiência para saber se havia alguma pergunta ou dúvida: “/.../ bora gente perguntem” e “alguém ficou com alguma dúvida no meu assunto?” (exemplo 39, linhas 151 e 152) os alunos do seminário 1 acabaram reproduzindo o modelo de aula expositiva em que alguém explica algo e depois pergunta se há dúvidas, como forma de avaliar a aprendizagem.

⁴² Decidimos omitir parte do rosto do professor para evitar que sua identidade fosse revelada.

⁴³ As intervenções do professor com questões para discussão não fez parte do plano inicial da ação-didática aplicada. O professor tomou esta iniciativa sozinho.

Os alunos responsáveis pela condução do seminário 2 recorreram à mesma estratégia do grupo do primeiro seminário. Após a exposição oral dos temas, foi perguntado aos alunos ouvintes se tinham alguma dúvida, como podemos observar no exemplo 43:

Exemplo 43 – Seminário 2

- 54 A7: as Cruzadas que abriu o comércio entre o Oriente e o Ocidente e com isso elas
 55 vieram com as mercadorias e o comércio aumentou como eu falei aqui dos mercê/
 56 não... os mercadores... que eles traziam já mercadoria da África da de outras partes
 57 da Europa... só () ... alguma dúvida pergunta questionamento?...

Assim como ocorreu no seminário 1, o grupo do seminário 2 não elaborou uma questão final visando provocar uma discussão e se limitou a perguntar aos alunos ouvintes se havia alguma dúvida: “/.../ só ()... alguma dúvida pergunta questionamento?” (exemplo 43, linha 57). No entanto, diferentemente do seminário 1 no qual, após o seminarista perguntar se havia dúvidas, os alunos endereçados permaneceram calados, no seminário 2, houve a participação de um destes alunos, conforme podemos ver através do exemplo 44.

Exemplo 44 – Seminário 21

- 57 A7 da Europa... só () ... alguma dúvida pergunta questionamento?...
- 58 A2: Quando esse/ o comércio aqui:... nesse negócio aí dos produtos eles trocavam entre
 59 si eles comercializavam lá nos feudos ou só os burgueses eles compravam lá pelos
 60 outros estados aí vinha trocava nos feudos trocava noutra [como é?
 61 A7: [é entre os vários feudos
- 62 A2: sim
- 63 A5: Sempre estavam negociando uns com os outros
- 64 A2: Os feudos eles comercializavam entre si?...
- 65 A5: Un-hum...
- 66 P: Um dos pontos interessantes que vocês tocaram /.../

No exemplo 44, A2, que fazia parte da audiência, dirigiu uma pergunta aos alunos expositores (A5 e A7), que, por sua vez, deram respostas curtas “sempre estavam negociando uns com os outros” ou “Un-hum” que não contribuíram para aprofundar a questão, apenas serviram para desfazer a dúvida de A12. Esta estrutura pergunta-resposta lembra a interação professor-aluno, especialmente após a exposição oral de conteúdos em uma aula.

Pensamos que uma das condições para que haja discussão seja a posse de conhecimentos partilhados pelos alunos, situação que procuramos criar durante as aulas preparatórias para o seminário através do exercício do fichamento, no qual os alunos recebiam um mesmo texto, liam-no e procuravam selecionar o que interessava a cada

equipe. Entretanto, embora esta atividade tivesse se revelado necessária, seu exercício nas aulas não foi suficiente para que os alunos incorporassem tal prática como condição de planejamento e execução de seminários.

Semelhantemente ao que aconteceu com o seminário 1, o seminário 2 teve a intervenção do professor que procurou encaminhar os alunos para uma reflexão sobre o conteúdo tratado, de modo que pudessem resgatar alguns conhecimentos que tinham colocado em ação no evento e que talvez o modo de abordá-los não tenha satisfeito as expectativas do professor. Houve, portanto, uma mudança da interação baseada em pergunta e respostas fechadas em torno do “sim” ou “não” e do “certo” ou “errado”, conforme podemos verificar no exemplo que segue:

Exemplo 45 – Seminário 2

66 P: Um dos pontos interessantes que vocês tocaram aqui se vocês pudessem detalhar
67 mais enfocar mais... teve um ponto que vocês tocaram aí da abertura de novos
68 mercados com as Cruzadas né... as Cruzadas geravam conquistas reabertura do
69 comércio que também servem como conquistas diálogos comerciais digamos se a
70 gente pode usar isso... **se vocês puderem descrever um pouco mais ou tocar**
71 **novamente nesse ponto...**

Como podemos ver no trecho “/.../ se vocês puderem descrever um pouco mais ou tocar novamente nesse ponto” (linhas 70-71), o professor solicita aos alunos expositores que retomem um tópico (as Cruzadas) para que a questão seja melhor esclarecida ou aprofundada. Talvez com esta intervenção, o professor desejasse promover uma discussão em torno de um tópico que poderia ser de conhecimento de todos. Porém, a discussão propriamente dita continua sem existir, ou seja, não há posicionamento dos alunos diante de questões controversas ou divergentes, ou defesa de um ponto de vista baseada nas referências a que tiveram acesso para a produção do seminário.

Igualmente ao que ocorreu nos seminários 1 e 2, os alunos responsáveis pelo seminário 3 procuram saber se a audiência tinha alguma pergunta acerca do conteúdo que acabara de ser exposto, conforme podemos verificar no exemplo 46.

Exemplo 46 – Seminário 3

119 A8: Aí assim os renascentistas eles se ligavam mais à pintura da: Igreja só que aí eles
120 foram se libertando mais disso e passaram a pinta::r coisas do cotidiano a valori-
121 zação do indivíduo a mitologia grega como se vê nos ()... ((alunas mostram figura
122 no livro didático dos projetos de Leonardo Da Vinci))
123 A9: Quer ver professor também? ((mostra o livro ao professor))...
124 A8: **Vocês têm alguma pergunta?... Vocês têm alguma pergunta?...**

Mesmo repetindo por duas vezes o enunciado “Vocês têm alguma pergunta?” nenhum aluno se prontificou a tomar o turno para fazer uma pergunta ou tirar alguma dúvida, porém, diferentemente dos dois primeiros seminários, os integrantes do seminário 3 elaboraram duas perguntas para o momento posterior à exposição oral, visando provocar uma discussão entre os participantes do evento. Vejamos como isso ocorreu no exemplo 47 abaixo.

Exemplo 47 – Seminário 3

128 A8: Bom a gente ia pegar uma parte do texto dum negocinho que tinha no livro de
129 português mas eu não achei o livro **falava assim que no Renascimento... foi a partir**
130 **do Renascimento que surgiu é muitas coisas da modernidade de hoje... aí ele falava**
131 **de uma análise bem crítica que ele dizia que era o individualismo a questão de o**
132 **homem só pensar nele mesmo... a questão da racionalidade...e outras coisas assim**
133 **ao invés/ que a gente tava...é ao decorrer né falava mais que o Renascimento trouxe**
134 **coisas boas né** aí eu queria saber se vocês acham que também trouxe coisas ruins e
135 as coisas boas que surgiram no Renascimento o que é que foi tipo esquecido por nós
136 hoje? Pronto aí é pra vocês/ comentar

Para elaborar a questão que seria proposta à audiência, A8 tomou como base um texto presente no LD de Língua Portuguesa: “/.../ a gente ia pegar uma parte do texto dum negocinho que tinha no livro de português mas eu não achei o livro /.../”. A8 comenta parte do texto do LD (ver trecho destacado em negrito no exemplo 47) e, em seguida, lança uma pergunta para a classe: “eu queria saber se vocês acham que também trouxe coisas ruins e as coisas boas que surgiram no Renascimento o que é que foi tipo esquecido por nós hoje?”. O professor intervém no seminário e reporta a pergunta de A8 de forma mais objetiva (ver exemplo 48), talvez pretendendo conferir-lhe maior importância e potencial para discussão.

Exemplo 48 – Seminário 3

137 A8: [A pergunta de A8 é quais no caso quais seriam as conseqüências
138 negativas e o que é que tem de bom que foi esquecido...não é pra mim não viu o
139 pessoal do grupo...

No trecho “/.../ não é pra mim não viu o pessoal do grupo...” o professor deixa claro que a pergunta não é dirigida a ele, mas aos alunos que fizeram parte da audiência durante a exposição oral. Caso o professor respondesse, estaria assumindo o total controle da situação de ensino através da imposição de sua autoridade pedagógica, fazendo os alunos voltarem ao status de audiência, ou seja, reassumirem seu papel de ouvintes que prestam atenção ao que está sendo dito sem responder de forma direta, apenas através de expressões corporais, faciais etc. Porém, não é o que ocorre, e os

alunos, pela primeira vez em três seminários, “arriscam-se” em dar suas opiniões, mostrando que a estratégia de A8 teve êxito. Vejamos, no exemplo 49, como se deu parte da discussão.

Exemplo 49 – Seminário 3

- 140 A6: é:: ô A8... em relação as coisas que foram esquecida a forma de:: a questão de
 141 opinião porque eu tô dizendo assim hoje dá pra se notar que a sociedade no mundo
 142 o conformismo exagerado porque assim acho que o que impulsionou o Renascimen-
 143 to naquela época foi a forma de pensar diferente né aí hoje é lançado vamos dizer
 144 tal coisa aí todo mundo pensa da mesma forma todo mundo vai do mesmo jeito
 145 nunca ninguém pensa uma coisa diferente assim... aí fica aquele negócio todo
 146 mundo conformado....
- 147 A3: Assim até essa parte de A6 aí que até a gente assistiu o filme de Martinho
 148 Lutero... a idéia de Lutero era legal... eu acho que foi uma das coisas boas é do Re-
 149 nascimento eu acho que foi uma das coisas boas porque era a a a forma de protestar
 150 contra a igreja eu acho que era excelente aquela idéias mas infelizmente eu acho
 151 que foi como se entrasse no esquecimento porque hoje a gente percebe que as que
 152 as igrejas as evangélicas não pregam mais aquilo que Martinho Lutero pregava...

A6 e A3, ambos constituindo parte da audiência durante as exposição do grupo 3, decidem, espontaneamente, tomar a palavra e dar suas opiniões, embora o façam sem fazer referência explícita ao material escrito que leram durante as aulas que antecederam os seminários e que serviram de preparação para o evento. Portanto, tomando como base o exemplo 49, percebemos que, na expressão de opiniões pelos alunos após as exposições orais no seminário, o letramento parece não ser tão central, figurando apenas em segundo plano. Dentre os dois alunos que expressaram suas opiniões, apenas A3 (exemplo 49, linhas 147-148) faz alusão à uma fonte de conhecimento que, de algum modo, confere mais importância ao que diz. Trata-se da referência feita ao filme sobre Martinho Lutero assistido em algum momento do ano letivo (2005) pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

No mesmo seminário, há outros momentos em que um dos alunos fazem referência explícita à fonte de informação. Trata-se de um texto lido na *internet*, citado por A6 (exemplo 50), e de um programa de televisão, mencionado por A9 (exemplo 51), fonte semelhante à que foi citada por A3 no exemplo 49 (um filme). Vejamos como isso ocorre nos próximos dois exemplos.

Exemplo 50 – Seminário 3

- 350 A6: eu falei até a A3 aqui no/ Alexandre Garcia aquele comentarista do Bom Dia
 351 Brasil ele fez um comentário bem parecido com isso porque o Papa Bento dezesseis
 352 **foi ontem que saiu essa matéria na internet** até foi assim /.../

Exemplo 51 – Seminário 3

442 A9: Eita **passou até hoje em Ana Maria Braga** uma igreja que incendiou () na época
 443 que ela no tempo que ela foi construída o Bispo parece ou foi o Papa não permitiu
 444 que ela fosse inaugurada aí por causa de uma escultura que tinha parece que era de
 445 São Francisco até ele nu sem as vestes /.../

Vemos, portanto, como os alunos têm certa facilidade em reportar informações de meios multimídia eletrônicos, especialmente do contexto da televisão, do cinema e da *internet*.

Há, porém, um momento em que um dos alunos faz referência a uma leitura que fez para servir de fundamento para sua opinião, conforme podemos observar no exemplo 52 abaixo.

Exemplo 52 – Seminário 3

279 A6: /.../ quando eu falei que o pessoal tá assim deixando ao Deus dará não tá mais
 280 tendo idéia tem **tem um livro assim ele não é livro assim do cara ler não na verdade**
 281 **é um:: é o cara ele é cristão evangélico sei lá ele segue alguma denominação... o**
 282 **nome desse livro é moldado por Deus mas assim tem muitas coisas dele que se**
 283 **aplica bastante a vida da gente aí teve um capítulo desse livro que ele foi falar**
 284 **sobre... complacência sabe... complacência pra quem não sabe é tipo assim e o cara**
 285 deixar as coisas acontecer você vê vamos dizer um carro se jogando do penhasco e
 286 você não se pergunta mas por que ele tá fazendo aquilo entendeu? é uma coisa que eu
 287 tô percebendo que tá acontecendo hoje da seguinte forma não em termos religiosos
 288 como a Igreja /.../

No trecho destacado do exemplo 52, A6 se baseia na leitura de um livro para defender sua posição sobre o conformismo e a falta de senso crítico das pessoas nos dias atuais. Há outra situação em que o texto escrito aparece para apoiar (validar) a fala do aluno no seminário, conforme podemos observar no exemplo 53 abaixo.

Exemplo 53 – Seminário 3

21 P: /.../ é que os Médicis são talvez os grandes mercenas de
 22 Florença
 23 A9: E os Sforças de Milão
 24 P: Espódigos
 25 A9: O que?
 26 P: Espódigos
 27 A9: Não aqui ((no esquema)) tá s-f-o-r-c-a-s ((soletrando))
 28 P: Ok

Vemos, neste exemplo (53), como o saber proveniente de referências escritas tem força na escola. Na interação que ocorre entre as linhas 23 e 28, o professor procura corrigir uma informação dada por A9 sobre a prática do mecenato em Florença. O aluno, no entanto, não aceita a correção, pois tem como base para o que disse um texto escrito. O professor, por sua vez, não contesta a validade da informação fornecida e aceita o

“argumento” do aluno. Nesse momento, a face do professor é ameaçada pela contestação de sua autoridade pedagógica. Vejamos outro exemplo (54) em que o letramento assume o primeiro plano para a atividade em curso.

Exemplo 54 – Seminário 2

86 A7: Eu acho que começou logo nos feudos porque aqui diz que... que já os feudos
87 começaram a comercializar entre si faziam uma troca de moeda só que depois veio
88 os burgueses no caso os mercadores né aí trouxeram uma maneira diferente de
89 comercializar que era a compra e venda e eles só faziam trocar /.../

No trecho: “Eu acho que começou logo nos feudos porque **aqui diz que** /.../” (exemplo 54, linha 86) A7 expressa uma opinião com base em um texto escrito, conferindo, assim, maior credibilidade ao que diz.

Nos exemplos vistos acima (52, 53 e 54), o letramento parece assumir um papel central para a natureza da interação e para os propósitos comunicativos dos alunos. Porém, a referência a materiais escritos não constitui uma prática freqüente para sustentar os argumentos dos alunos na expressão de suas idéias. O que acaba prevalecendo nos momentos de pós-exposição oral é o levantamento de hipóteses baseadas em suposições particulares, e não em textos lidos, conforme podemos verificar no exemplo 55.

Exemplo 55 - Seminário 3

390 A3: aí **eu acho** que também se a gente for ver não assim... não que o capitalismo é ruim
391 é uma coisa ruim não mas **eu acho** que o capitalismo ele é também que faz isso...
392 sim aí **eu acho** que o Capitalismo... **eu acho** que ele fez assim **acho** que ele fez assim
393 a gente ser como esse negócio que a gente tava falando do conformismo /.../

No exemplo 55, podemos observar, através das palavras destacadas em negrito, como A3 expressa sua opinião a partir de suposições pessoais, sem procurar embasar o que diz nas referências a que teve acesso. A mesma abordagem pode ser percebida no exemplo 56 a seguir:

Exemplo 56 – Seminário 2

- 201 P: é uma questão da saúde pública será que a mortalidade diminuiu porque nas
 202 cidades eles tinham mais acesso à saúde seria isso... ou... () e no período será que
 203 a mortalidade diminuiu por isso?
 204 A5: Antigamente?
 205 P: Sim no período do Renascimento... no que contribuiu o aumento da alimentação
 206 pra diminuição das mortes durante o Renascimento?
 207 A5: **Eu acho** que deu uma bela ajuda viu
 208 O que?
 209 É: assim o povo mais junto... por exemplo tem alguém doente... todo mundo junto
 210 **eu acho que fica até mais fácil pra::: ... vamos atrás de um remédio pra ele...co::m**
 211 muitas pessoas que moram tudo numa vila não é melhor de que uma pessoa num
 212 sítio com cinco quilômetro de distância de outro sítio pra ir a busca de alguma ajuda /.../

No exemplo 56, após uma pergunta do professor, A5 não utiliza as referências que leu para dar a resposta ao professor, mas procura embasá-la na “lógica”, nas suposições pessoais que faz a partir do conjunto crenças que possui. Tal situação também pode ser constatada no exemplo 57 abaixo.

Exemplo 57 – Seminário 3

- 252 A3: Eu acho que teria sido diferente... tinha sido diferente pelo seguinte eu acho que não
 253 Teria tido esse esse esse essa repercussão que até hoje a gente conhece do
 254 Renascimento né tecnológico () Da Vinci na arte... essas coisa por que? porque eu
 255 acho que se as pessoas soubesse soubessem ler não só () **acho que poderia ser**
 256 **assim uma idéia vamos dizer se só eu sei ler daqui e o resto da maioria não sabe ler**
 257 **ele lê vários livros e tem uma idéia é só ele que vai defender essa idéias dele e ele**
 258 **que vai expor essa idéia dele a idéia que ele acha que leu ali fez o resumo é isso**
 259 **aqui agora se todo mundo já souber quando ele chega com o resumo alguém vai**
 260 **discordar** é ele que vai discordar quando começa o povo discordar com certeza ia
 261 mudar essa estória do Renascimento ou talvez sei não eu não estudei nada sobre
 262 isso

No exemplo 57, após uma provocação feita pelo professor sobre a possível influência da leitura para a promoção do movimento renascentista, A3 levanta algumas hipóteses pessoais, introduzidas a partir da expressão “eu acho”. Para reforçar suas suposições, o aluno “cria” uma situação ilustrativa (observar trecho destacado em negrito), porém, desvinculada de evidências que pudessem confirmar o que diz, sejam elas derivadas das leituras feitas, dos filmes assistidos, das aulas dos professores ou das próprias exposições realizadas até então pelos seus colegas nos seminários. O próprio aluno deixa clara esta constatação ao dizer: “com certeza ia mudar essa estória do Renascimento ou talvez não **eu não estudei nada sobre isso**” (linhas 261-262, exemplo 57).

Nas situações vistas nos últimos exemplos (55, 56 e 57), os alunos instauram uma mudança de domínios: de uma instância dominante, escolar, centrada no

letramento, para um domínio mais informal, do senso comum, em que o letramento pode estar apenas em segundo plano ou mesmo não existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciam Barton e Hamilton (2000: 14), as práticas de letramento dominantes, ou seja, institucionalizadas, são freqüentemente adquiridas através de “*educação formal e treino*”.

O seminário constitui uma alternativa para o desenvolvimento de práticas letradas formais, exigidas, geralmente, em contextos institucionais e públicos. Tais práticas não são inatas nem são adquiridas de forma espontânea, são resultado de ensino sistemático e constante, tanto na escola como em outras agências dominantes do letramento. Contudo, apesar de o seminário ser utilizado com certa freqüência como atividade escolar, são quase inexistentes propostas concretas que visem ao ensino efetivo dos aspectos que envolvem sua produção. Com base nisto, procuramos, com este trabalho, contribuir para a construção de uma metodologia de ensino do seminário na escola através da aplicação de uma intervenção didática sobre a ação dos alunos e posterior avaliação dos resultados obtidos.

Vimos que o seminário requer o domínio de estratégias de sistematizações de informações e de mobilização de saberes oriundos de variadas fontes, principalmente escritas. Estas informações e saberes são reportados (atualizados) em sala pelos alunos mediante a produção e utilização de variados gêneros textuais, tanto orais como escritos. Tais textos, por vezes, estabelecem uma relação de interdependência entre oralidade e escrita, como é o caso da exposição oral e dos textos escritos que a constituíram, o que nos faz pensar que, no seminário, estes gêneros não instauram uma relação de continuidade entre as modalidades da língua, mas uma relação de mútua constitutividade (nos termos de Rojo e Schneuwly, 2006), já que fica difícil situá-los num ponto da escala do *continuum*, mais próximos de uma escrita ou de uma oralidade consideradas prototípicas. No seminário, portanto, os gêneros estabelecem uma relação de intertextualidade e alguns deles de interconstitutividade modal, o que o caracteriza como um verdadeiro evento de letramento.

Porém, a análise mostrou que há situações em que a noção do *continuum* pode ser empregada, como é o caso da discussão pós-exposição oral em que o letramento pode ser mais central, e, portanto, estar mais próximo de um texto escrito considerado prototípico desta modalidade. Por outro lado, há momentos em que o letramento está presente apenas em segundo plano ou pode nem existir, estando, portanto, a discussão mais próxima de um gênero considerado prototípico da oralidade.

Nesse aspecto, vimos que as exposições orais, de modo geral, são mais centradas no texto escrito, embora não sejam feitas alusões explícitas às referências

utilizadas. Já as discussões pós-exposição oral tendem a estar mais centrada na oralidade uma vez que os alunos recorrem com frequência a suposições particulares, do senso comum, sem fazer referências aos textos escritos que tiveram acesso. Quando utilizam algum material como base para a expressão de suas opiniões, é mais comum que recorram aos filmes assistidos na escola ou a textos já didatizados para uma situação específica de ensino, como é o caso dos textos presentes no LD de História.

Com relação aos saberes mobilizados pelos alunos para a produção do seminário, a análise constatou que estes provêm, em grande medida, da própria instância escolar, pois praticamente não se verificou referências a conhecimentos presentes em textos escritos oriundos de outros campos do saber, como é o caso da divulgação científica (revistas da área de História) ou da literatura geral (romance “O mundo de Sofia”).

A preferência pela utilização de textos escolares (LD) como base para a produção das exposições orais e a referência feita a filmes verificada nas falas dos alunos durante os seminários revelam a familiaridade destes com certas práticas de letramento e a não familiaridade com outras. Mobilizar conhecimentos de textos escolares e reportar o conteúdo de filmes fazem parte do repertório de práticas dos alunos, tanto dentro como fora da escola. Já a mobilização (didatização) de saberes presentes em textos pertencentes a outras instâncias dominantes de letramento (nos termos de Hamilton, 2000b) parece não ser uma prática recorrente na escola ou na vida diária dos alunos do Ensino Básico.

Quanto à indicação de referências nos roteiros e à utilização do fichamento para a sistematização de informações, vimos que, apesar de serem práticas importantes para a produção de seminários, os alunos parecem não ter compreendido a funcionalidade destes procedimentos, tanto por não serem práticas típicas do letramento escolar como pela pouca importância que foi dada a eles pelos alunos. Isto revela a necessidade de ensino mais duradouro e constante destas práticas, se o professor deseja que elas façam parte do repertório de práticas letradas dos alunos. Como vimos, a não utilização destes procedimentos reforça a tese de Verret (apud Bronckart e Giger, 1998) sobre a *despersonalização* como sendo característica do saber escolar.

A análise também mostrou que o seminário escolar instaura diferentes estruturas de participação, ou seja, os participantes do evento não têm um papel fixo, estável, mas um papel que muda de acordo com as necessidades que se apresentam no processo interativo ou pela força do *habitus* de sala de aula. Vimos que o professor ainda é o centro do sistema didático, mesmo oferecendo aos alunos maiores oportunidades de participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. É sobretudo o professor que legitima os saberes que os alunos expõem em sala de aula durante o seminário, pois possui autoridade pedagógica para isso além de sua obrigação pedagógica de cumprir

com seu papel de ensinar a seus alunos, muitas vezes mediante a transmissão de conhecimentos em aulas expositivas.

Podemos constatar que muitas vezes o seminário se assemelha a uma aula expositiva, tanto pelos papéis por vezes assumidos por alunos e professor, quanto pela ausência de discussão ou debate das temáticas em alguns seminários. Para fomentar discussões, vimos como é importante que cada grupo responsável pelo seminário produza questões para o momento de pós-exposição oral para provocar a problematização do tema e o posicionamento dos alunos membros da audiência. É igualmente importante que todos os alunos tenham conhecimentos partilhados em comum, para terem condições de discutir as temáticas. Procuramos oferecer esta condição pela organização particular dos temas em torno de um eixo comum.

O conjunto das análises realizadas sinalizou para alguns aspectos que podem ser considerados no planejamento de metodologias de ensino do seminário. Além dos que já foram apresentados, pensamos que é necessário descentralizar o professor do sistema didático e dar maior possibilidade de ação para os alunos, pois, no seminário, o aluno não é aquele que não sabe e o professor que sabe, mas é alguém que é responsável por sua própria construção de conhecimentos e também pela construção, em parte, de conhecimento de outros alunos. Assim, no seminário, o professor pode ser o mediador das atividades, buscando viabilizar o posicionamento dos alunos diante das questões a serem discutidas. O seminário, portanto, constitui uma oportunidade de inserir o aluno no centro do sistema didático, conferindo-lhe uma maior autonomia para a construção de seu próprio conhecimento.

Por fim, o estudo sugere a possibilidade de um trabalho articulado entre professores de diferentes disciplinas, cada um podendo ficar encarregado do ensino de diferentes aspectos que compõem o seminário. Este trabalho interdisciplinar pode envolver as áreas de Língua Portuguesa e História, Língua Portuguesa e Geografia, Língua Portuguesa e Ciências Naturais, entre outras combinações possíveis.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, A. B. et al. Low-income children's preschool literacy experiences: some naturalistic observations. In: *Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognitions*, n. 2, 1980, p. 59-65.
- ANDRÉ, Marli D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1992, p. 279-326.
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- _____. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 167-179.
- _____ & HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge: London and New York, 1998.
- _____. Literacy practices. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 07-15.
- BAZERMAN, Charles. Formas sociais como habitats para ação. In: _____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 47-61.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., v. 1, 1971.
- BEZERRA, M^a Auxiliadora. "Seminário" mais que uma técnica de ensino: um gênero textual. Trabalho apresentado em congresso, 2003. (inédito)
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul & GIGER, I. P. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *PRATIQUES*. n. 97-98, jun 1998, p. 35-58.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: N. H. Heinemann, 1988.
- CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem, cultura e formação. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas. n. 3. 1984, p. 111-119.
- DIONÍSIO, Angela P. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F.; BENTES. A. C. (org). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, Sandra & HORNBERGER, Nancy. *Social linguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 283-306.

_____. & SHULTZ, Jeffrey. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Teles & GARCEZ, Pedro (orgs.). *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüísticas e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, [1981] 1998, p. 142-159.

EWING, Guy. The New Literacy Studies: a point of contact between literacy research and literacy work. *Literacies n. 1*. Ontário, 2003. Disponível em: <http://www.literacyjournal.ca/literacies/1-2003/analysis/2/1.pdf>
Acesso em Maio de 2007.

GEE, James P. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourse*. Londres: Falmer Press, 1990.

_____. *The social mind: language, ideology and social practice*. Nova Iorque: Bergin & Garvey, 1992.

_____. The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 180-196.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, B. Teles & GARCEZ, Pedro (orgs.). *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüísticas e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, [1979] 1998, p. 70-97.

_____. The lecture. In: GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983, p. 160-196.

_____. On face work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books, [1967] 1982. p. 05-45.

GOODY, Jack. *Domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 16-34.

_____. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. *Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning*. [online], Milton Keynes, UK: Open University, 2000b. Disponível em <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
Acesso em junho de 2007.

HEATH, Shirley B. Protean shapes in literacy events. In: TANNEN, D. (ed.) *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Nova Jersey: Ablex, Norwood, 1982, p. 91-117.

_____. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0.5. São Paulo: Objetiva, 2002.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social life. In: _____, GUMPERS, John (ed.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1986, p. 35-71.

IVANIC, Roz & ORMEROD, Fiona. Texts in practices: interpreting the physical characteristics of children's project work. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 91-107.

KEMMIS, Stephen & WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio E. Diniz & ZEICHNER, Kenneth M. (orgs). *Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-66.

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pensilvânia Press, 1972.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M.A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 201-235.

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

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (org). *Investigando a relação oral/escrito: e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b, p. 23-50.

_____. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: UFPE/CNPq, 2003. (inédito)

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. GAYDECZKA, B. & BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória – PR: KAYGANGUE, 2005, p. 17-33.

MATENCIO, M^a de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001

MAYBIN, Janet. The New Literacy Studies: context, intertextuality and discourse. BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 197-209.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Metodologia do ensino: uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1977.

OCHS, Elionor. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, Talmy (ed.). *Discourse and syntax*. New York: New York Academic Press, 1979, p. 51-80.

OLSON, David. From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*. v. 47, 1977, p. 254-279.

_____ & HILDYARD, A. Writing and literal meaning. In: MARTLEW, M. (org.). *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. Nova Iorque: John Wiley and Sons, 1983.

ONG, Walter. Literacy and orality: the technologizing of the Word. Nova Iorque/Londres: Methuen, 1982

PHILIPS, Susan U. Participant structure and communicative competence: warm spring children in community and classroom. In: CAZDEN, John & HYMES, Dell (ed.). *Functions of language in the classroom*. New York: Academic, 1972, p. 370-394.

PINTO, Paulo Gabriel H. da Rocha. *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração do saber na universidade*. Niterói, RJ: EdUFF, 1999.

POURBAIX, Renata de. Emergen literacy practices in na electronic community. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 125-148.

QUENTAL, Lúcia. Alinhamento e estrutura de participação em uma entrevista terapêutica. In: *Caderno de estudos lingüísticos: Campinas n. 20, jan../jun. 1991*, p. 91-112.

RAFAEL, Edmilson L. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 152-180.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Loyola, 2002.

REINALDO, M. A. de M. A formulação textual na explicação de textos acadêmicos por universitários. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 1994.

RIBEIRO, Branca Teles & GARCEZ, Pedro (orgs.). *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüísticas e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Letramento escolar, oralidade e escrita na sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação ora/escrito: e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a, p. 51-74.

_____. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: *Revista ANPPOL n. 11*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, jul./dez. 2001b, p. 235-262.

_____ & SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v. 6, número especial. Tubarão/SC: PPGCL/Unisul, set./dez. 2006, p. 463-493.

SCHNEUWLY, Bernard et al. A exposição oral. In: DOLZ, Joaquim, et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, [1998] 2004, p. 215-246.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, Joaquim, *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 129-147.

_____, DOLZ, J., NOVERRAZ, M. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim, *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SEVERINO, A. Joaquim. Diretrizes para a realização de um seminário. In: *Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 63-70.

SIGNORINI, Inês (org). Investigando a relação oral/escrito: e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Luiz Antônio da. Estrutura de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 179-203.

SILVA, Marcelo Clemente. A prática do gênero seminário no ensino fundamental. Monografia de Curso de Especialização. Campina Grande: UEPB, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. In: *CICE*, v. 5 n. 2, maio de 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em maio de 2006.

_____. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: Saljo (ed.). *The written work: studies in literate thought and action*. Springer-Verlag Press, 1988, p. 59-72.

TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. 47 ed. São Paulo: Cortez, [1995] 2002.

TUSTING, Karin. The New Literacy Studies and time. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 35-53.

_____, IVANIC, Roz, WILSON, Anita. New Literacy Studies at the interchange. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 210-218.

VEIGA, Ilma P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: _____. (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 13 ed. Campinas: Papyrus, 2002, p. 103-113.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. O seminário: um evento de letramento escolar. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2005.

WILSON, Anita. There is no scape from third-space theory: borderland discourse and the in-between literacies of prisons. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 54-69.

ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ORAIS DO SEMINÁRIO 1

Seminários 1 – Renascimento político e social

- 01 A1 Boa tarde
- 02 As: Boa tarde
- 03 A1: vamos começar o nosso seminário logo de uma vez... o primeiro seminário
- 04 começa com o aspecto político-social com o nosso grupo que vai apresentar, tá
- 05 bom...you começar mostrando e entregando a vocês o roteiro ((aluno começa a
- 06 entregar o roteiro do seminário))...tem uma palavra aqui na parte da bibliografia
- 07 quando vocês/ professor...((entrega um roteiro ao professor)) ...pronto ficou um
- 08 ((roteiro)) com a gente... vocês estão vendo aí na bibliografia lá no finalzinho tem
- 09 uma palavra chamada edição reformulada foi um erro de digitação aí aí ficou
- 10 reformada mas isso é besteira... bom gente o nosso vai ser/ vai ser assim vocês
- 11 estão vendo aí o primeiro as/ o primeiro aspecto que a gente vai abordar... o
- 12 primeiro aspecto que a gente vai abordar é o aumento da população... aí a fase um
- 13 vai ser o seguinte a gente explica e diz direitinho fala pra vocês da:... uma
- 14 pincelada do que a gente vai falar que é o aspecto social e vai seguir todas as
- 15 informações que vocês vão falar... e depois vocês podem fazer as perguntinhas
- 16 pronto... já tirou professor? Que eu tô numa posição complicada né... aí no
- 17 finalzinho e que vocês perguntam xingam pode fazer o que quiserem vamos lá
- 18 coleguinha vamos começar...
- 19 A2: vamos lá... é:: eu vou começar falando sobre o aumento da população... é:: isso
- 20 aqui é a instancia do Renascimento daí eu vou dar uma pincelada pra a gente
- 21 começar a jogar as informações... o aumento da população foi assim no: foi ainda
- 22 no feudalismo é: que tava aquela galera lá nos feudos sabe? Aí naquele tempo aí a
- 23 epidemia era muito grande... ai só que quando juntou-se é:: a/ quando o povo se
- 24 fechou nos feudos aí diminuiu mais o número de epidemias e tudo que eles
- 25 produzia ali dentro dos fe/ dos feudos dava pra eles mesmo ser::/ sobreviver... aí a
- 26 partir daí é que eles começaram ter um grau de vida melhor aí tome a fazer filho
- 27 tome a fazer filho tome fazer filho aí teve uma hora que o:: número de nascimento
- 28 ultrapassou o número de mortes... e:: tem até aquele/ u::m... tem até aqui uma
- 29 estatística que é... ((aluno passa a ler a partir de uma folha que está em suas mãos))
- 30 a população da Europa era de aproximadamente dezoito milhões de pessoas no ano
- 31 de oitocentos... no ano de mil e duzentos... quatrocentos anos depois a população
- 32 já atingia a faixa de trinta e seis milhões de pe/ de habitantes isso quer dizer que
- 33 praticamente quatrocentos anos a população dobrou ((aluno passa a falar sem ler))
- 34 aí a partir disso desse aumento de população aí os donos de feudos é:: chegaram a
- 35 () e começou a... os senhores feudais eles começaram a expulsar pessoas dos seus
- 36 feudos é com desculpas esfarrapadas dizendo que eles tavam quebrando as regras
- 37 ou alguma coisa assim aí esse/ é: o que eles expulsava era o povo excedente... aí
- 38 esse povo que saia desses feudos eles não tinham mais o que fazer... aí ia mendigar
- 39 nas ruas ia roubar tá entendendo eles não tinham o que fazer já que não tavam nos
- 40 feudos aí:: aí começou a entrar em decadência:: a partir disso e outras coisas... aí::
- 41 ... o feudalismo já começou a desandar um pouquinho... aí:: teve também as
- 42 Cruzadas...as Cruzadas foi um movimento:: começou pela Igreja sabe... que a
- 43 Igreja: o: ponto de vista:: o alvo da Igreja era tomar a Terra Santa da mão do::s dos
- 44 que professor?
- 45 P: [Dos muçulmanos

- 46 A1: [Dos muçulmanos
 47 A2: [dos muçulmanos não era?... aí o ponto de vista da Igreja era tomar a Terra
 48 Santa das mão dos muçulmanos... aí esse povo que vivia na rua é:: nesse tempo
 49 também os filhos dos senhores feudais só o que ia ser herdeiro era só o primogêni-
 50 to os outros eles não iam ter direito a herdar nada do pai aí isso eles ia ser quase
 51 expulso das terras dos pais ia ter que procurar outras coisas... aí quando surgiu as
 52 Cruzadas eles acharam como abrisse umas portas pra eles... disse bom nessas
 53 cruzadas eu vou te:r lá a minha chance aí esses esse povo que era expulso é::
 54 esses... esses filhos deserdados esse povo eles começaram a ir nessas Cruzadas e
 55 elas eram patrocinadas por quem por banqueiros po:::r a Igreja... aí daí a partir das
 56 Cruzadas começo::u a reabrir o comercio... entre o/ a Europa e o::s... e os árabes...
 57 não era professor? ((O professor gesticula que sim)) aí a partir das Cruzadas aí
 58 começou a abrir a: reabrir o comércio entre a Europa e os árabes é:... aí pra mim no
 59 meu ponto de vista a partir daí começou o Renascimento que a partir daí começou
 60 a renascer as cidades é:: a moeda começou a voltar a circular... que até antes é: o
 61 povo só vivia dentro de feudos o que eles produzia ali comia e a partir daí não
 62 começaram a:: ... comprar e vender entre outros tá entendendo? E: ... aí começou a
 63 entrar em cri/ entrar em decadência o feudalismo... aí eu dei uma pincelada falei
 64 agora do aumento da população falei da: crise do feudalismo e falei também das
 65 Cruzadas e vou deixar a deixa agora pro meu colega A3 falar de uma classe que
 66 surgiu a partir disso
- 67 A3: Como A2 falou aí... o::s feudos já estava superlotado aí eles tiveram como A2
 68 falou teve que ser/ eles... praticamente expulsaram eles de lá dos feudos aí com
 69 esse com com esse expulsamento que é que eles fizeram eles pegaram começaram
 70 a: ... como se diz morar ao redor dos feudos tá entendendo que os feudos eram
 71 cercados aí eles começaram a morar ao redor aí surgiu os burgos que era conhecida
 72 essas cidades ao redor dos feudos eram os burgos que eles eram conhecidos como
 73 os burgueses que os burgueses era o que era os comerciantes... os comerciantes...
 74 tava fa/ fizeram o que... eles pegavam levavam de um de um feudo para o outro...
 75 a mercadoria um tamborete vamos dizer eles fabricava tamborete aí eles levavam
 76 de um feudo para o outro esses tamboretas aí só que com esse levar/ antes eles pra
 77 fazer esse negócio se um tamborete custava:: não sei qual era o nome da moeda...
 78 mas vamos dizer se custava do/ dois... dois reais eles levavam de um feudo pro
 79 outro pelos mesmos dois reais... e com os/ aí os burgueses não os burgueses
 80 perceberam que isso aí não dava lucro... aí eles pegaram fizeram o que de vez de
 81 levar dum feudo pra o outro eles fabricava aqui por dois o custo era dois reais e
 82 quando chegava lá eles já vendiam por três ou quatro já tendo o lucro... já tinha o
 83 lucro pra eles aí com isso eles foram crescendo aí com muito dinheiro eles
 84 pensavam onde danado como é que a gente vai fazer esse dinheiro render mais? aí
 85 da início aos juros banqueiros como A2 falou daí que surge os juros banqueiros os
 86 banqueiros vão organizar esse dinheiro cada vez eles vão ficando mais ricos os
 87 burgueses... mas só que pra eles fazer essa travessia dum feudo pra o outro eles
 88 pagavam uma taxa aos filo/ aos senhores feudais... mas eles foram se enricando
 89 tanto que eles foram não precisando não precisando mais pagar como? eles
 90 conquistavam uma chamada uma carta de franquia... com essa carta de franquia
 91 eles não precisavam mais pagar quer dizer ficou livre o comércio... e aí os
 92 burgueses praticamente foram o que deram o que? o ponta pé inicial no
 93 Renascimento... porque eles vão fazer o que eles vão patrocinar as artes...da/ vão
 94 fazer/ patrocinar os escultores essas coisas vai fazer o que? como eles tavam fabri/

95 eles tavam é: fazendo tamborete... e cada vez cresciam mais a/ o povo pedia mais
 96 tamborete os outros feudos vamos dizer no exemplo... eles tiveram que fazer o que
 97 eles tiveram que fazer uma espécie de uma maquina umas cerras mais equipamento
 98 pra fabricar esse tamborete em série de vez de só ser um na semana eles fazia três
 99 ou cinco na semana aí o surgimento da tecnologia também eles ajudaram a
 100 tecnologia e muito os burgueses... e daí foi que os burgueses também com o: esse
 101 negócio de dinheiro que antes era proibido fizesse aqui por dois tinha que vender lá
 102 por dois era/ isso era da Igreja... aí os burgueses foram de encontro com essa idéia
 103 da Igreja... eles queriam o que? eles queriam o... o lucro pra eles e também a gente
 104 tava falando assim foi talvez o os burgueses que deu o ponta pé também no
 105 capitalismo que até hoje a gente tem essa influencia...vamos falar assim... que é
 106 claro que quando esse nível de conhecimento vai surgir vários outros outros
 107 aspectos que A1 [vai falar

108 A1: [outras mudanças... uma das mudanças que é agora o aspecto
 109 político que a burguesia conseguiu mudar foi a parada da monarquia... não que ()
 110 deixar de ser a monarquia mas era um seguinte pra que vocês entendam a formação
 111 lá... era assim a parada vê só... ((começa a esboçar um mapa no quadro branco))
 112 aqui os feudos cheio de feudos uma constituição enorme de feudos... tudo com a
 113 igreja tal e aqui o rei... na monarquia daquela época era o seguinte... os feudos o
 114 rei e o clero a Igreja só que esse rei recebia muitas influências aqui o poder não era
 115 tão centralizado recebia muitas influencias dos feudos e do clero da Igreja aquela
 116 paradinha toda... aí surgiu... a burguesia... e a burguesia tava interessada em mudar
 117 isso... ela queria e precisava de alguma maneira organizar esse comércio todo daí...
 118 e o rei precisava de certa forma patrocinar essa mudança para que ele tivesse um
 119 poder mais centralizado... e foi o que a burguesia conseguiu fazer ela fez o
 120 seguinte... fez Estados-Nações em que o rei tem o poder mais centralizado tá
 121 ligado? eles criavam... certa forma perto dos feudos mesmo criavam Estados-
 122 Nações em que existia um rei... e ele comandava mais centralizado a diferença era
 123 essa... aqui ((aponta para o desenho que desenhou no quadro)) existia um rei só que
 124 recebia muitas influencias do clero dos senhores feudais e tal aí eles criaram vários
 125 Estados-Nações e que tinha um rei que comandava isso aqui tá ligado? () era
 126 mais centralizado... e vocês vêem aqui no roteiro da gente que essa parte aqui
 127 resume o Renascimento do ponto de vista histórico... outro indício muito grande
 128 que a burguesia representa o Renascimento... começou lá naquela questão das
 129 Cruzadas onde eles foram lá pro oriente receberam/ pegavam informações abriram
 130 comércios e eles voltaram com essas idéias e eles mostraram pra essa galerinha
 131 aqui que eles precisavam abrir a cabeça e mudar isso tudo vocês lembram aquelas
 132 heranças do Barroco aquela questão toda que a Igreja... botava/ era ferrenha lembra
 133 do filme de Martinho Lutero a mão no fogo () a Igreja comandava isso tudo aí o
 134 Renascimento nesse contexto histórico era isso era a mudança desses conceitos
 135 conhecimentos mais avançados esse contexto histórico era a burguesia que
 136 apresentava isso ()... esse conceito de Renascimento é mais criado assim pelos
 137 artistas... aquela questão de renascer o nascer de novo... era a questão então o
 138 professor falou pra mim... numa das nossas discussões que numa época anterior a
 139 essa aqui que eles viviam que a gente tava falando agora... eram épocas bem
 140 interessantes né tinha uma... que eles falavam que eles tinham conhecimento ()
 141 falava da Grécia não era professor? eles tinham aquele conhecimento todo... mas
 142 chegando a essa época agora
 143 P: a Antiguidade Clássica

- 144 A1: isso aí tem essa época agora que a gente... teve já foi três por quatro aí na
 145 Literatura... que eles falavam em quem? () aí veio essa paradinha agora da
 146 burguesia... que nasceram de novo com essas idéias aqui... o Renascimento
 147 também é chamado de Classicismo... valorizando a razão... esse é o Renascimento
 148 do () é isso aí... agora a gente pode abrir pra perguntas interrogações
 149 xingamentos tudo... bora vocês vão ficar calado é? o seminário é participação do
 150 grupo bora ... eu falei que só a gota agora eu vou cobrar vocês quiserem fazer per-
 151 guntas vamos lá... bora gente [perguntem
 152 A2: [Alguém ficou com alguma dúvida no meu assunto?
 153 A1: em alguma parte
 154 A2: no dele no de A1 em alguma parte?...
 155 P: tem uma questão aí...
 156 A1: uma questão professor?
 157 P: you disse/ pregou o lápis aqui pediu o lápis disse que ia desenhar um feudo disse
 158 eu vou mostrar como se desenha um feudo foi lá e desenhou uma joaninha
 159 As: ((risos))
 160 A1: eu vou fa/ não deixa eu quieto... eu não daria pra ser professor não velho... não mas
 161 a joaninha ficou bem desenhada né
 162 A4: é que a gente só entende se for assim né?
 163 A1: É se for chique eles vão falar sobre Leonardo da Vinci que é o melhor do
 164 Renascimento não era...aí complica... bora gente fala ...vai A4 fala tu ficasse com
 165 cara que meu Deus do céu
 166 A4: Não não tá massa...
 167 A1: Vai A4
 168 A4: Não tá tudo beleza...
 169 A1: Tá tudo beleza
 170 A4: É
 171 A1: Tá certo viu ()
 172 P: No grupo por exemplo de::: Renascimento comercial... no caso comercial e
 173 urbano... tem muitos pontos que vocês tocaram aí que também passam né que
 174 também perpassam por essa situação não sei se o grupo quer se inteirar quer
 175 colaborar ... eu fiz/ destaquei três questões aqui mas são três questões minhas que
 176 eu vou deixar pro final quando as pessoas quiserem aí dar o seu recado ou ... se é
 177 que eu posso né eu posso OP?
 178 A1: Não [OP fala assim você está liberado ()
 179 OP: [A vontade o seminário é isso
 180 A1: vá vá diga ((dirigindo-se a P))
 181 P: não eu quero que os outros participem aí as minhas questões são ().... não
 182 tenham medo do gravador não viu
 183 A4: e ainda tá ligado?
 184 A5: Ó aqui ((mostra o gravador com a luz ligada))
 185 A2: Vai P...
 186 A6: Vai P vai...
 187 P: Três três questões que eu observei aqui na fala de vocês e aí eu tirei/ pincei assim
 188 um aspecto de cada uma das falas né... num momento há um destaque de uma/ da
 189 origem do Renascimento que eu acho que aí tem um caminho de provocar uma
 190 discussão... né... uma ênfase também que foi dada ao surgimento da burguesia e
 191 ligando-se a isso também a situação dos estados nacionais... por exemplo... Itamar
 192 fez uma coisa ali que eu considero isso uma certa provocação até pra discussão

- 193 entendeu? então as/ na minha visão na minha opinião... o Renascimento nasce
 194 surge no momento que o comércio não e isso que a estrutura do comércio pelo
 195 mediterrâneo é reaberta... e vê/ por que é que eu tô dizendo que isso é uma
 196 provocação? Porque... pra os historiadores mais tradicionais pra linha de história
 197 mais tradicional o Renascimento só será um ganho do século quatorze quinze...
 198 mas Itamar já começa a ver aí nessa situação do:: ... da reabertura do comércio uma
 199 antecipação... né do Renascimento... aí eu transfiro isso na forma de provocação
 200 tanto pra A2 quanto pra os demais... né tanto pra A2 quanto pra os demais no caso
 201 de A2 seria ele fundamentar mais a idéia ou ele clariar mais essa idéia no caso de
 202 vocês seria que é que vocês acham dessa idéia de que as bases digamos do
 203 Renascimento foram lançadas a partir da abertura do comércio e por que é por
 204 exemplo que A2 considera dessa forma?... Isso pergunto pra os dois pra o grupo e
 205 pra A2 especificamente no caso dele por que é que ele considera dessa forma seria
 206 fundamentar mais e no caso do grupo se o grupo concorda com essa afirmação ou
 207 não
- 208 A1: antes de eles abrirem esse comércio aí com com o Oriente aí... eles só comercia-
 209 lizavam lá pelo feudo é?
- 210 P: é restrito à Europa
- 211 A2: eu tenho essa idéia porque antes do feudalismo acontecia o comercio entre eles que
 212 foi o que você explicou aí surgiu o feudalismo aí eles pararam pararam esse esse
 213 comércio entre si a moeda em troca de mercadoria porque tudo que era produzido
 214 dentro dos feudos eram necessários pra eles tá entendendo e a partir das Cruzadas a
 215 partir da abertura do mar mediterrâneo começou a:: começou a partir daí foi um
 216 estopim pra começa::r as/ o comercio entre si de novo aí foi onde renasceu... aí
 217 começou a renascer o comércio... no oriente eles compravam do oriente trocar
 218 mercadorias levar de lá pra lá... a moeda voltou a circular
- 219 A1: Outra coisa também no começo da fala de A2 o/ há uma palavra aqui que se diz
 220 que é sinônimo do Renascimento é a burguesia e a burguesia começou a nascer a
 221 partir que abriu esse comercio aí né... eu creio que A2 tem essa visão aí... parece-
 222 me que começou daí porque a burguesia começou a nascer e crescer daí... e foi o
 223 estopim foi essa abertura desse comércio aí
- 224 P: E os demais que é que acham que realmente o Renascimento tem o seu start
 225 digamos aí ou fica com aquela visão dos historiadores mais tradicionais que o
 226 Renascimento só era um movimento típico do final século quatorze e início do
 227 século quinze? O que vocês acham?
- 228 A2: Você A4 na sua opinião a partir da onde que começou o Renascimento
- 229 A4: ((risos)) é e você A4
- 230 A2: Você concorda ou discorda e porque você discorda?
- 231 A6: Ó
- 232 P: A6
- 233 A6: Eu acho não é tem essa visão tradicional mas se a gente for comparar as duas até
 234 com a própria idéia de Renascimento que o Renascimento tem uma idéia própria
 235 de descoberta do novo Renascimento já diz novo... e isso tem a questão tem tudo a
 236 ver porque pode ver qualquer movimento que surgiu dentro do Renascimento
 237 entendeu qualquer coisa que surgiu surgiu justamente por aberturas por idéias
 238 novas e a partir dessa abertura desencadeou várias outras desde uma coisa simples
 239 a gente pensa que por ser uma coisa simples né assim simplesmente por uma
 240 abertura entre comércio não tem nada a ver mas isso reflete por exemplo a partir
 241 como assim puxando um pouco pro meu tema avanços científico-tecnológico ele

- 242 abriu novas idéias também foi um tipo de abertura também só que no lado
 243 científico e esse foi um lado comercial mas tem tudo a ver... tudo é imp/ tudo
 244 dentro do Renascimento é impulsionado por novo e por abertura
- 245 A1: E também né professor eles quando eles abriram esse comércio não só se pegou a
 246 questão do comércio mas conhecimentos formas de comercializar idéias [de
 247 A6: [é
- 248 A1: de coisas de matemática essas [coisas
 249 A6: [contatos um com o outro
- 250 A1: era
 251 A6: porque era o mal dele ser fechado demais né
 252 A1: então acho [que isso aí
 253 P: [acho que se moldando as experiências culturais né...
- 254 A6: é
 255 A1: é
- 256 P: intercâmbio ... e aí mais alguém? ((ninguém responde))... a outra situação que eu
 257 destaquei foi essa ênfase que foi dada aqui ao surgimento da burguesia né... vocês
 258 pudessem é:: ... retornar a esse comentário ou novamente/ porque esse é um
 259 momento decisivo da mudança da estrutura social européia... e essa questão de/ no
 260 momento em que a burguesia começa a ganhar relevância... se vocês puderem
 261 retornar a essa idéia aí remoer e remexer isso aí?
- 262 A2: O que professor?
 263 P: O surgimento da burguesia
- 264 A3: Não o surgimento o pon/ tu falasse já? O surgimento da burguesia eu acho que foi
 265 o o o principal... principal... principal...
- 266 As: ((risos))
- 267 A3: não porque porque o ponto o ponto é principal do do Renascimento por que?
 268 porque foi a burguesia principalmente a burguesia que foi de encontro com a
 269 Igreja... com essa com essa idéia com essas idéias que eles tavam formando assim
 270 com essas com essas visões que eles tavam vendo que não valia tanto a pena tá
 271 seguindo aquela tradição da Igreja... aquela idéia da Igreja... várias coisas que até
 272 assim... eu vou pegar uma parte do tec/ do tecnológico que fala assim que que a
 273 Igreja ela controlava tanto que até o sino eu vim saber nesse estudo que o sino era
 274 pra indicar assim a hora de comer a hora de rezar a hora de tudo... aí com o
 275 surgimento da ... com o surgimento da burguesia ela ela faz o que ela percebe que
 276 esse negócio não está muito certo que aí eles inventam que aí a burguesia que
 277 patrocinou o lado científico não sei o que pra fazer o relógio aí de vez de eles
 278 trabalhar pela Igreja de ficar aquele negócio doze horas é hora comer eles vai pelo
 279 relógio eles vão trabalhar agora é: em função do relógio... que chama o avanço da
 280 tecnologia graças aos burgueses... que aí os burgueses vão patrocinar a arte vão
 281 patrocinar tudo
- 282 A6: As navegações
 283 A3: é tudo as navegações e descobrir cada vez mais pra descobrir coisas novas que aí
 284 tudo tudo é ação dos burgueses
- 285 P: menino não pode nem ouvir a participação do que os outros... ouvintes no caso...
 286 deixar assim a posição de ouvinte agora passar a si próprio como falante... que isso
 287 tá muito ligado aí com o tema de propriamente todo mundo eu acho que todo
 288 mundo tem alguma coisa aí pra crescer observação não sei...
- 289 A6: é uma uma coisa aqui eu tava lembrando agora... que eu comentei na outra aula de
 290 Lenildo...((professor de Geografia)) o/ porque antes do Renascimento era aquele

- 291 negócio do feudalismo aquele comércio fechado até que houvesse essa abertura
 292 que A2 falou aí...aí observando todo regime qualquer que seja é sempre cresce
 293 quando tem relação... um exemplo dele é a União Soviética naquela época... ela era
 294 socialista é como a gente falou é um regime bom tem sentido mas só que era tã:o...
 295 como é que eu posso dizer tão fechado que acabou se destruindo a si a si me/ a si
 296 próprio... aí o Renascimento ajudou nisso que assim se eles continuassem fechados
 297 daquele jeito não tivesse feito essa abertura... entre o comércio tinha até piorad/
 298 tinha acabado ficando feito a União Soviética... era um regime tão bom mas era tão
 299 fechado que acabou se destruindo... ao contrario da China como eu falei que ela
 300 ainda é socialista só que tá ó lá na frente porque houve essa abertura entre Estados
 301 Unidos e China Europa e China e por aí vai
- 302 P: uhum... mais alguém?... uma terceira questão... eu tô falando demais né eu disse
 303 que não ia falar mas eu vou pra/ mas eu só tô lançando as questões como
 304 provocação viu? as questões são de provocações... é essa idéia do Estado
 305 Nacional... a formação do Estado Nacional das Monarquias... queria que vocês
 306 dessem aí uma destacada é: ... que papel por exemplo a burguesia tem nesse
 307 processo de formação do Estado Nacional e que papel o Estado Nacional tem no
 308 processo de Renascimento?... se há uma relação entre desses dois pontos... qual é a
 309 contribuição da burguesia pra formação do Estado Nacional até porque é a ênfase
 310 maior de vocês né que é o geo-político... e qual é no caso o retorno que o Estado
 311 Nacional dá especialmente no sentido de Renascimento?
- 312 A6: Resumindo
- 313 P: Isso aí eu tô jogando aqui como proposta de discussão... né mas isso aparece por
 314 exemplo quem tá falando do comercial isso aparece no urbano isso aparece no
 315 artístico... no científico... eu tô só lançando aqui a ... ((alguns segundos de
 316 silêncio))
- 317 A6: Resumindo o Sr. quer que a gente fale o que?
- 318 P: No caso eu tô lançando a provocação e também pra o grupo que apresentou... qual
 319 é o papel da burguesia na formação do Estado Nacional e vice-versa qual é o papel
 320 o Estado Nacional no processo do Renascimento?
- 321 A1: Acredito numa questão que é a seguinte... pra que o rei pudesse de certa forma se
 322 libertar dessa desse bombardeio de influências do clero e dos senhores feudais eles
 323 precisavam de mais grana só patrocinando mesmo pra que eles mudassem isso aí
 324 onde a burguesia já estava tendo ênfase com os seus comércios por lá fez isso e ele
 325 queria e a burguesia queria que fizesse isso porque de certa forma ele queria
 326 alguém pra organizar esse comércio aqui... porque se fosse pra eles/ fosse os
 327 burgueses que fosse organizar esse comércio... e aparecia no meio a Igreja já
 328 imaginou? aí ele queria alguém centralizando esse poder mas que pensasse no seu
 329 lado no lado da burguesia... entendeu? esse era o papel da monarquia agora...
 330 ((alguns segundos de silêncio))
 331 ((palmas anunciando o final do seminário))

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ORAIS DO SEMINÁRIO 2

Seminário 2 – Renascimento comercial e urbano

- 01 A5: Bem a gente vai falar sobre:: o Renascimento comercial e urbano... e um dos
 02 primeiros pontos foi a crise do feudalismo... que teve dois pontos principais que::
 03 ocorreu essa crise... foi o renascimento comercial... e a des/ desestruturação do
 04 sistema feudal e daí começou a crise do feudalismo... houve também uma: um
 05 grande crescimento demográfico na Europa que a partir daí com/ precisaram de::
 06 mais terras para o cultivo dos alimento dos povos aí começaram o desmatamento...
 07 começaram a desmatar desmatar aí com isso houve muitas mudanças climáticas aí
 08 começou a haver inundações perda das produções dos alimentos cultivados e uma
 09 grande escala na fome... tem gente que começou a ficar com fome... e no século
 10 treze revoltas de::: ... camponeses contra a exploração do trabalho eles começaram
 11 a fugir procurando cidades que... conseguissem trabalhos melhores... com menos
 12 exploração... vou falar também das Cruzadas
- 13 A7: A5 espera aí só um pouco do declínio do feudalismo foi que com o comércio ativo
 14 surgiu a burguesia né...
- 15 A5: bem vou falar das Cruzadas... as Cruzadas começou quando os mulçumanos no
 16 século onze invadiram a região do Império Bizantino... entre eles a cidade de
 17 Jerusalém que é considerada cidade santa... algum alguém algum algumas pessoas
 18 consideram por conta que:: Jesus Cristo passou seus últimos dias lá... e o papa
 19 urbano dois em mil novecentos e noventa e cinco queria:: reconquistar... esse
 20 Império... aí fez várias tentativas com::: ... juntou alguns povos lá e tentaram
 21 reconquistar essa:: essas tentativas ficou conhecido como as Cruzadas... uma
 22 grande importância pra:: o Renascimento comercial foi que: não só pensaram em
 23 reconquistar terras e sim descobrir novas terras para:: conquistar mais cidades
 24 comerciais... venda de mais produtos...
- 25 A7: sim falando das Cruzadas novamente que por meio do delas da::s... das Cruzadas o
 26 comércio fortaleceu e acabou estimulando o povoamento das cidades... e::
 27 sobretudo das Cruzadas as cidades começaram a sumir ou renascer o comércio
 28 também voltou a florescer... e co::m as Cruzadas ele envolveu o intercâmbio entre o
 29 Oriente e o Ocidente... aí eu vou falar sobre a moeda... no começo do:: comércio
 30 sendo ativo... aí a moeda começou a::: a ser usada novamente só que: por causa dos
 31 vários feudos que tinham nas várias regiões da Europa foram vários tipos de
 32 moeda... aí com isso surgiu o:: os cambistas... surgiu o câmbio que era uma maneira
 33 de centralizar mais a moeda... aí com os cambistas eles faziam () só que depois lá
 34 no século dezessete eu não tô lembrada agora é:: surgiu os bancos... eles já faziam
 35 empréstimos investimentos... e com os investimentos na Itália que tinha vários art/
 36 vários pintores tal eles faziam empréstimos para comprar artes
- 37 A4: Quem fazia os empréstimos? O governo?
- 38 A7: Era os mercenários... não os mercenários não os cambistas e era os bancos... aí::
 39 esses cambistas começaram a emprestar dinheiro assim foi que surgiu... foi que
 40 surgiu o banco aí no final da Idade Média algumas cidades fizeram uma transição
 41 né de uma economia a base de trocas de moedas para a monetária... aí daí também
 42 surgiu também a burguesia a burguesia vários pontos levaram ao surgimento da
 43 burguesia e eram pessoas/ aí a burgue/ eu agora vou falar um pouco da burguesia
 44 que eram pessoas viam de outras cidades foi nas grandes navegações eles iam
 45 faziam compras em outras cidades e traziam para os feudos aí como nos feudos era

- 46 a troca de moeda e eles os mercenários no caso... mercadores aliás... mercadores
 47 fazia::m () compra e venda aí o dinheiro pra eles valia era o lucro pra eles valia só
 48 o lucro e a Igreja proibia o lucro... e com isso eles foram expulsos dos das vilas e
 49 formaram uma vila só para os merce/ os mercadores aí muitas pessoas viam atrás
 50 dos mercadores pra comprar tudo aí daí esses cantos que eles moravam só os
 51 mercadores era chamado de burgos com isso eles eram chamados de burgueses...
 52 mais um ponto de vassalagem que surgiu a burguesia... e agora a expansão
 53 marítima e comercial... ela foi muito:: é muito importante também porque foi com
 54 as Cruzadas que abriu o comércio entre o Oriente e o Ocidente e com isso elas
 55 vieram com as mercadorias e o comércio aumentou como eu falei aqui dos mercê/
 56 não... os mercadores... que eles traziam já mercadoria da África da de outras partes
 57 da Europa... só ()... alguma dúvida pergunta questionamento? ...
 58 A2: Quando esse/ o comércio aqui::... nesse negócio aí dos produtos eles trocavam entre
 59 si eles comercializavam lá nos feudos ou só os burgueses eles compravam lá pelos
 60 outros estados aí vinha trocava nos feudos trocava noutro [como é?
 61 A7: [é entre os vários feudos
 62 A2: sim
 63 A5: Sempre estavam negociando uns com os outros
 64 A2: Os feudos eles comercializavam entre si?...
 65 A5: Un-hum...
 66 P: Um dos pontos interessantes que vocês tocaram aqui se vocês pudessem detalhar
 67 mais focar mais... teve um ponto que vocês tocaram aí da abertura de novos
 68 mercados com as Cruzadas né... as Cruzadas geravam conquistas reabertura do
 69 comércio que também servem como conquistas diálogos comerciais digamos se a
 70 gente pode usar isso... se vocês puderem descrever um pouco mais ou tocar
 71 novamente nesse ponto...
 72 A7: Pelo que eu sei as Cruzadas foi uma briga entre cristão e muçumanos pela:: Terra
 73 Santa no caso por causa de Jerusalém né:: aí com isso houve vários () várias
 74 coisas aí essas riquezas vinham mais pra para a Igreja também aí com isso a Igreja
 75 também teve um grande papel... e ela achava isso uma forma de comércio apesar de
 76 achar que o lucro era proibido que era: ... mas achava uma forma de comércio tanto
 77 pelos feudos que eles conquistavam nas guerras e tudo e também eles tinha aquela
 78 promessa que se pagar tinha a salvação::o e aí pronto eles achavam o lucro proi/ é
 79 uma coisa proibida assim eles proibiam só que eles mesmos faziam um jeito de
 80 ganhar lucro com terras sei lá...
 81 A2: Com esse negócio aqui é:: usar o surgimento da moeda... que é... é:: foi surgiu a
 82 partir dos feudos mesmo ou surgiu lá quando os burgueses eles começaram a
 83 comercializar co:m o Oriente não era professor? ((O professor responde
 84 afirmativamente balançando a cabeça)) quando eles começaram a comercializar
 85 com o Oriente aí eles ()?
 86 A7: Eu acho que começou logo nos feudos porque aqui diz que... que já os feudos
 87 começaram a comercializar entre si faziam uma troca de moeda só que depois veio
 88 os burgueses no caso os mercadores né aí trouxeram uma maneira diferente de
 89 comercializar que era a compra e venda e eles só faziam trocar ... ((alguns segundos
 90 de silêncio))
 91 A2: Nesse tempo aí já tinha as feiras né na rua não era?
 92 A7: Os comerciantes ()... ((vários segundos de silêncio. Alunos conversam entre si.))
 93 A5: Alguma pergunta P?
 94 P: Não eu tenho algumas anotações do que vocês trataram aí: que até a idéia () a

- 95 questão do câmbio... das casas de câmbio né... quando surgem as casas de câmbio e
 96 é uma coisa importante que vai aparecer aí é a seguinte... A7 tocou aí nessa questão
 97 da troca de moedas depois dos empréstimos... vão surgir aí também por exemplo é::
 98 as promissórias... os cheques... não claro na forma de hoje... mas vai surgir aí...
 99 como as moedas ou melhor dizendo como o dinheiro que circulava era em moedas
 100 de nome cédulas o próprio transporte de uma grande quantidade de dinheiro se
 101 tornava um ato... perigoso e ao mesmo tempo difícil você levar um peso enorme de
 102 moeda pra fazer comércio então começou a surgir justamente as casa de câmbio
 103 que depois se tornam em bancos que vão aparecer em vários pontos da Europa e
 104 também depois no Oriente justamente para facilitar essas trocas ou pra dar crédito
 105 àqueles que por acaso levassem a nota promissória ou que levassem no caso o avô
 106 ou bisavô do cheque digamos assim pra o cara não sair dando trocando aquele
 107 montão de dinheiro aquele montão de moeda então ele levava um certificado ou um
 108 comprovante de que tinha aquele dinheiro depositado naquele banco tal e trocava lá
 109 no outro banco da outra cidade ou no outro ponto comercial onde ele fosse fazer...
 110 um outro ponto que eu queria chamar atenção é o que A2 quando o grupo começou
 111 a falar A2 disse assim... eles só vão falar a mesma coisa que a gente falou... na
 112 realidade o positivo do seminário que a gente tá trabalhando como eixo central ou
 113 como tema central é que existem justamente esses pontos de interseção... esses
 114 pontos em que os assuntos se cruzam mesmo né a intenção é que eles se cruzem
 115 mesmo até pra tirar da cabeça da gente aquela história de que existe a minha parte a
 116 parte do grupo tal ou do grupo tal a idéia é justamente em que o trabalho é um
 117 trabalho articulado... onde a fala de um fundamenta dá o suporte a fala do outro pra
 118 seguir a diante e não excluir... daqui pra cá é o de fulano daqui pra cá é o de
 119 beltrano não esse aqui vai dar suporte a esse e vai dar suporte ao que vem depois e
 120 assim sucessivamente
- 121 OP: Você tem aí uma construção de conhecimentos né
- 122 P: Isso
- 123 OP: onde cada um vai é: cooperar vai dar sua parcela de contribuição
- 124 P: o que não tem de ser necessariamente seqüenciada... seqüenciada nas falas mas por
 125 exemplo participou a participação de A2 mas poderia ser do grupo que ainda vai se
 126 apresentar... não tinha que ser do grupo que falou antes pode ser do grupo que vem
 127 após porque realmente tem esses pontos de se cruzarem aí... o grupo por exemplo
 128 que vai falar do científico e o grupo que vai falar do artístico eles não vão deixar de
 129 tocar no aspecto da burguesia... e a burguesia já foi tratada tanto no:: primeiro
 130 grupo quanto nesse de hoje a burguesia... aparece nas duas falas não é e não vai
 131 desaparecer nas outras duas não... não existe esse aspecto de isolamento não o
 132 aspecto é justamente o de cruzar informações de cruzar dados e somá-los para o
 133 que OP disse pra uma construção de conhecimento.. é mais ou menos isso aí...
- 134 A9: () é: da importância do mercenário sobre aquilo professor
- 135 A6: Mercenários ou mercador?
- 136 A2: Esse negócio do mercenário professor eu não entendi muito não
- 137 P: O me-ce-na-to
- 138 A9: O mercador
- 139 P: Não na realidade é porque tem um palavra mercadores e uma palavra uma palavra
 140 mercenário
- 141 A9: Ela trocou
- 142 A2: E o que é mercenário?
- 143 P: Mercenário é o que recebe... pra por exemplo na/ mercenário é mais ou menos o

- 144 seguinte... os reis principalmente quando surge o Estado Nacional não existia é:: o
 145 exercito nacional... não existia um exercito pra ir da:r... é: uma hierarquia pra
 146 aquilo então quando os reis formam seus exércitos nacionais com o dinheiro que
 147 vem da burguesia... o que é que o rei vai fazer? vai pagar a pessoas inclusive
 148 pessoas até de outros países pra lutarem a seu favor daí a idéia e a palavra
 149 mercenário que é aquele que lutava não por uma honra como os cavaleiros feudais
 150 ou por uma tradição ou por um laço ou por uma um compromisso mas lutavam pelo
 151 dinheiro daí se dizer que quem faz as coisas exclusivamente por dinheiro ser um
 152 mercenário acabou virando um termo pejorativo né
- 153 A2: O termo é usado pra o que quiser
- 154 P: É... mercenário é o que faz tudo exclusivamente pelo dinheiro... por que isso? Isso
 155 foi uma forma dos cavaleiros de certa forma tentarem criar uma auto-defesa... como
 156 eles lutavam por laços de suserania de vassalagem e de compromisso... e eles vêm
 157 nos reis () e eles começam a acusar os mercenários... a gente luta por uma causa
 158 por uma coisa e vocês lutam única e exclusivamente pelo dinheiro
- 159 A2: Quer dizer que mais ou menos os burgueses podiam ser chamados de mercenários?
 160 que eles lutavam só pra pra vê é: a cultura de outros países é () eles tavam ali pra
 161 ganhar muito dinheiro pra ficar por ali não era...
- 162 P: A finalidade última da burguesia ou primeira como queira é o lucro... porque era
 163 uma forma de () da burguesia não era
- 164 A8: Aí as cidade ficavam perto da burguesia ou era dos feudos?
- 165 P: ãh?
- 166 A8: As cidades ficavam perto da burguesia era?
- 167 P: Na realidade ela não tinha apenas um nome... agora ela tinha os patrocinadores os
 168 mecenas que na maioria ou faziam parte da burguesia ou faziam parte da Igreja...ou
 169 uma coisa ou outra... ou os burgueses na maioria ou no caso a Igreja o papa mesmo
 170 os papas né se encontravam com muitos artistas pra pintar as capelas as basílicas
 171 etc... agora também reis nobres com o intuito de aparecerem mas principalmente a
 172 Igreja e os burgueses os senhores mecenas... ()
- 173 A5: () nessas grandes cidades... quando lá começavam a fazer as principais/ começava
 174 a fazer pinturas essas coisas... eu acho que hoje é os arquitetos...sempre buscando
 175 umas formas mais estranhas na/ nessas grandes cidades pra destacar mais
 176 edifícios...até as próprias igrejas...
- 177 P: e você acha que por exemplo no Renascimento não aparece uma nova arquitetura?
- 178 A5: Não... começa daí... e ainda tem por exemplo tem como se fosse resquícios até
 179 hoje...
- 180 P: Porque esses são aspectos que o pessoal do artístico pode pensar porque quando se
 181 diz artístico a gente não tá falando só da pintura e da escultura não... aparece na
 182 literatura... sim... tem o Renascimento literário tem... a arquitetura sofre influência
 183 disso os ()
- 184 A5: Repercutiu como evolução começou ali: hoje em dia tá uma coisa mais
 185 arrojada...começou quando pode ter começado com pequenas pinturas... algumas
 186 pequenas fachadas...
- 187 P: As abóbadas das catedrais por exemplo são coisas enormes
- 188 OP: E a catedral de São Pedro foi [construída naquela época
- 189 P: [basílica de São Pedro
- 190 OP: basílica de São Pedro né... uma construção faraônica pra aquela época enorme... foi
 191 mesmo na época no Renascimento
- 192 A9: tem uma outra que tem um nome assim... que é a maior

- 193 P: tem uma na França...
- 194 A5: hein P
- 195 P: tem uma na França que é/ as maiores do mundo são essa da França a de São Pedro
- 196 tem uma salvo engano meu na Alemanha e::... a de Aparecida que são as quatro
- 197 maiores basílicas do mundo
- 198 A5: qual foi o outro ponto que o senhor tava falando?
- 199 P: Do outro/ da outra provocação de OP?
- 200 A5: é
- 201 P: é uma questão da saúde pública será que a mortalidade diminuiu porque nas
- 202 cidades eles tinham mais acesso a saúde seria isso... ou... () e no período será que
- 203 a mortalidade diminuiu por isso?
- 204 A7: Antigamente?
- 205 P: Sim no período do Renascimento... no que contribuiu o aumento da alimentação
- 206 pra a diminuição das mortes durante o Renascimento?
- 207 A5: Eu acho que deu uma bela ajuda viu
- 208 P: O que?
- 209 A5: É: assim o povo mais junto... por exemplo tem alguém doente... todo mundo junto
- 210 eu acho que fica até mais fácil pra:: ... vamos atrás de um remédio pra ele... co::m
- 211 muitas pessoas que moram tudo numa vila não é melhor de que uma pessoa num
- 212 sítio com cinco quilômetro de distância de outro sítio pra ir a busca de alguma ajuda
- 213 eu acho que pode ter dado [uma::
- 214 P: [o pessoal do científico tem uma contribuição nisso aí...
- 215 A8: a medicina
- 216 A6: é a medicina
- 217 A5: é que é na:: o começo da medicina
- 218 P: eu acho que tem uma contribuição grande nisso aí
- 219 OP: o pessoal do científico?
- 220 P: é [o grupo científico tem uma contribuição aí...
- 221 OP: [tem alguém do científico? Salomão/ do grupo só tá Salomão
- 222 A6: é pra variar
- 223 A7: pra variar né Salomão
- 224 A6: é pra variar só eu
- 225 P: o grupo de um ((risos)) o grupo de um
- 226 A6: é que a gente tá aguardando sabe pro dia
- 227 P: mas há uma contribuição aí
- 228 A5: eu acho que há... muito grande... que é a [partir daí co/
- 229 P: [é como eu disse a vocês no Renascimento
- 230 a gente tende muito a levar ele apenas pelo lado artístico e no caso ainda resumindo
- 231 nas pinturas e na escultura... mas ele tem esses desdobramentos todos que a gente
- 232 aqui trabalhou apenas quatro grandes pontos mas você pode ainda subdividir buscar
- 233 ainda... outros aspectos por exemplo no item científico eu posso desdobra ainda no
- 234 geográfico eu posso desdobrar no histórico eu posso desdobrar no: ... no biológico
- 235 na medicina nas ciências naturais...porque na realidade o/ é:: e o início também o
- 236 início é fruto da::/ do Renascimento e da [modernidade
- 237 A2: [() que é a parte principal que o povo
- 238 começa a se libertar muito da Igreja... ela começa a fazer o:/ é:/ pra que a
- 239 mortalidade ela começa a cair a partir de... a partir que faz os feudos é:: eles vão
- 240 pro/ é:: produzir seus próprios alimentos e:: todos vão produzir mais também aí já
- 241 vai diminuir muito também é na hora se deixa é soltar um pouco mais da Igreja tá

- 242 entendendo porque aí ele vai ver experiências novas ele vai...
- 243 P: [desligando-se do misticismo né
- 244 A2: [porque antigamente é: o menino adoecia e se dizia não isso é um castigo de Deus e
- 245 daí o menino toma a sofrer e nada isso é Deus que quer assim não sei [o que
- 246 P: [a partir do
- 247 momento que rompe o [misticismo
- 248 A2: [depois eles quebra essa barreira eles quebram esse tabu aí e
- 249 acho que a partir daí que começa [é::
- 250 P: [un-hum
- 251 A5: aí entrar a parte do científico e a parte da medicina
- 252 P: isso... a partir do momento que o homem busca respostas pra problemas do
- 253 [quotidiano
- 254 A5: [hein P
- 255 P: ahn?
- 256 A5: Eu acho que é até aí que começa esse conflito da Igreja e da ciência...
- 257 P: Um-hun... também...
- 258 OP: Sempre existiu né...ainda hoje existe veja a questão da célula-tronco né das
- 259 pesquisas é:: genéticas hoje em dia...
- 260 P: O pessoal aqui no caso eu não sei Priscila se chegou a ver mas vocês lembram lá no
- 261 texto que diz que alguns renascentistas entre eles Leonardo da Vinci por exemplo
- 262 costumavam freqüentar os cemitérios?... E pra que isso?... Pra entender bem a
- 263 anatomia humana pra entender das formas e a partir disso que se descobre por
- 264 exemplo a pequena circulação a grande circulação... e será que isso tem alguma
- 265 contribuição pra saúde? Pra melhoria da dos tratamentos pra as doenças?
- 266 A5: Houve um resultado né
- 267 P: A curiosidade uma busca... não aceitar respostas místicas supersticiosas
- 268 condicionavam que era um castigo que tudo era a providência divina
- 269 OP: Aí surgiu aí um novo método científico ou de pesquisa que é a pesquisa empírica
- 270 P: Empírica
- 271 OP: Ou seja você vai ter acesso ao mundo dos sentidos e você vai fazer experiências
- 272 você entra em contato com a realidade né e dali você chega a determinadas
- 273 conclusões... então esse novo método científico surge e a Igreja não gosta muito
- 274 acho que vocês vão comentar isso no seminário de vocês né ((dirigindo-se ao aluno
- 275 que pertence ao grupo sobre o aspecto científico do Renascimento)).
- 276 P: Porque isso vai... vai tirar da Igreja aquilo que [fazia com que Igreja
- 277 A6: [que a Igreja tivesse poder
- 278 OP: tem também não só na área da medicina mas também na área da astronomia por
- 279 exemplo... tinha a visão heliocêntrica tudo girava em torno do sol
- 280 P: a geocêntrica
- 281 A6: a geocêntrica também
- 282 OP: a geocêntrica exato... a heliocêntrica foi depois [com Copérnico
- 283 P: [foi posterior
- 284 OP: foi posterior a geocêntrica né que a Igreja defendia isso a Terra era o centro do
- 285 universo e tudo girava em torno dela... e vai surgir depois é:: pensadores ou
- 286 cientistas que vão dizer o seguinte não não é isso que acontece na verdade é a Terra
- 287 que gira/ a Terra e os outros planetas que giram em torno do sol e não o contrário...
- 288 o sol que gira... porque é:/... tem até naquele texto o primeiro em que os olhos/ de
- 289 de não sei se é Copérnico
- 290 As: Galileu

- 291 OP: Galileu né que ele tá conversando [com o menino e ele diz que/
 292 P: [Com o menino ()
 293 OP: pois é... aí na época também surge o: ... telescópio
 294 A6: é: Galileu... Galileu Galilei
 295 OP: e outros equipamentos que vão fazer com que essas pesquisas [sejam mais
 296 P: [avancem
 297 OP: avancem sejam mais exatas vamos dizer assim né
 298 P: no filme também aparece né naquele filme que a gente viu de: Colombo... “mil
 299 quatrocentos e noventa e dois” alguns desses novos elementos aparece né
 300 A6: é a noção de estrelas
 301 P: é no momento que ele tá lá navegando que o:s... os tripulantes dizem pra ele você
 302 navega como quem navega como os mouros pelas estrelas e ele vai mostrar pra o
 303 camarada como é que funciona aquilo e como aquilo dava uma precisão a ele de
 304 localização que não era praticada na Europa... nas navegações européias ()
 305 OP: aí vê como é interessante como as coisas estão intercruzadas né é:: as navegações
 306 têm a ver com o comércio... mas elas só são possibilitadas por causa da questão
 307 tecnológica científica os novos instrumentos que vão possibilitar que as viagens
 308 sejam mais seguras vamos fazer assim mais exatas né
 309 P: é no Renascimento que vai surgir esse conceito aí que a burguesia se apropria
 310 muito bem dele é o que OP falava aí que no Renascimento as navegações vem em
 311 decorrência do comércio mas só que se conseguiu isso graças a tecnologia aí vem o
 312 conceito da razão instrumental
 313 OP: razão instrumental né
 314 P: pra que serve a razão? Pra que serve o saber? [Pra que serve o conhecimento?
 315 OP: [ter uma finalidade prática
 316 P: a finalidade prática...pra que a finalidade prática? pra que eu conhecer isso? Por que
 317 eu conhecer isso? Isso só faz sentido eu conhecer se isso me der as respostas que eu
 318 desejo... no caso a única resposta que realmente a burguesia buscava era o lucro... a
 319 burguesia buscava o lucro... e ela vai fazer uso de quem? Ela vai fazer uso dos
 320 cartógrafos dos geógrafos dos navegadores dos artistas dos cientistas pra atingir
 321 esses meios... a razão ou o saber... só teria finalidade só teria utilidade pra
 322 burguesia se fosse pra dominar e pra propiciar lucro... dominaram principalmente o
 323 que? dominar principalmente a natureza
 324 A5: até como eu perguntei ao P aquele/ o símbolo da cruz Malvina... o que significava a
 325 cruz você disse que era até patrocínio de burgueses...
 326 P: aí você isso hoje a gente pode trazer isso pra a atualidade de hoje? Essa questão da
 327 razão instrumental do saber como instrumento de dominação da natureza né? Será
 328 que a gente trazer isso pra hoje? Por exemplo... há laboratórios... há laboratórios
 329 farmacêuticos farmacológicos dos Estados Unidos por exemplo e até da Europa que
 330 já propuseram já fizeram uma proposta pra o governo brasileiro enviar expedições
 331 pra Amazônia e retirar DNA de todas as espécies possíveis da Amazônia... que
 332 venham que retirem e daí? Só que a gente sabe que a Amazônia vem num processo
 333 de desmatamento de desgaste enorme só esse ano que a gente teve uma notícia boa
 334 que o desmatamento foi menor que o ano passado pelo menos até ontem quando foi
 335 divulgado o dado do que o ano passado.. aí a gente tava correndo o risco dessa
 336 Amazônia desaparecer... isso já é uma possibilidade concreta... desaparece se não
 337 na totalidade mas determinadas espécies
 338 OP: como já: [desapareceu
 339 P: [como algumas estão em extinção né ou já estão extintas... quem é que

- 340 possui o DNA disso?
- 341 A5: Os Estados Unidos
- 342 P: Quem é que pode lucrar com isso?
- 343 A5: Os Estados Unidos
- 344 P: É a idéia da razão instrumental... a preocupação não é a pesquisa científica... não é
- 345 o saber não... é o conhecer por trás disso
- 346 A5: Eles tão pensando é no futuro
- 347 P: Estão pensando no futuro...
- 348 OP: Criar em laboratório aquelas espécies [que vão ser... devastadas
- 349 P: [exato ou criar propriedade medicinais ou
- 350 seja uma forma de que aquilo possa garantir um retorno é usar essa tecnologia em
- 351 prol de um retorno... por exemplo quando uma empresa como a NASA... envia
- 352 expedições pra Marte pra lua ou pra sei lá pra onde não pensem que aquilo ali tem
- 353 só um fim científico não...
- 354 A5: tem tanta coisa ao redor daquilo
- 355 P: há investi/ nenhum gasto ... ninguém gasta... bilhões numa viagem espacial à-toa ou
- 356 só pra pesquisa por exemplo... tem muita coisa vinculada àquilo... exemplo...todo
- 357 mundo hoje em dia tem em casa e foi a NASA que desenvolveu... panela ou
- 358 frigideira de teflon
- 359 A5: o que P?
- 360 P: Todo mundo tem em casa hoje ... uma panela ou uma frigideira de teflon
- 361 A6: É como?
- 362 P: Teflon é aquela panela preta... que não gruda gordura nela
- 363 A6: Ah
- 364 OP: Anti-aderente né que chama
- 365 P: Anti-aderente todo mundo utiliza em casa... e aquilo é uma marca registrada...
- 366 teflon é uma marca registrada tecnologia de fabricação de teflon é atenteada...você
- 367 pode fazer pode mas você tem que pagar os *royalties* dos direitos de licença de
- 368 quem patenteou aquilo... quase todo mundo usa aí um tênis com algum tipo de
- 369 tecido assim ((mostra seu próprio tênis)) que foi desenvolvido pela NASA
- 370 OP: O velcro foi [desenvolvido pela NASA
- 371 P: [o velcro... então não pensem vocês que por trás
- 372 daquelas pesquisas espaciais só tá a ciência não... tem muita coisa ao redor... que é
- 373 a idéia da razão instrumental... ela vem onde ela vem com a burguesia... que vem
- 374 junto com o Renascimento...
- 375 A6: sim mas a ciência tá andando demais bora parar por aí professor
- 376 P: É a idéia do que de você usar a tecnologia em prol de um domínio de dominar a
- 377 natureza ou de dominar ou outro... ou de dominar o outro... ((todo o restante do
- 378 seminário segue com o domínio do turno pelo professor))

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ORAIS DO SEMINÁRIO 3

Seminário 3 – Renascimento artístico-cultural

- 01 A9: Agente vai falar dos patrocinadores das obras os três períodos do Renascimento as
 02 pinturas e suas principais características e outras artes além da pintura... aí assim... o
 03 Renascimento ele se caracterizou pelo individualismo... o racionalismo e o
 04 humanismo... aí o individualismo é:: valo/ valorizava: como é que eu posso dizer a
 05 capacidade do homem fazer suas próprias escolhas sem apelar muito pra: ... não sei
 06 se é bem assim mas vou falar macumba digamos... não sei se é se é isso mas eu
 07 falei... aí o racionalismo... ele usava tipo a ra/ ele usava a razão como instrumento
 08 pra poder compreender o universo e a natureza... aí já o humanismo... é... colocava
 09 o homem no centro das preocupações... porque: e:: indagações de pensadores e:
 10 colocava colocava o homem como obra suprema de Deus... aí só que o
 11 individualismo e o racionalismo ele era bem valorizado pelos bancários e:
 12 compradores comerciantes... porque: nas cidades em algumas cidades italianas tinha
 13 grande competitividade... aí... é:: as artes elas foram patrocinadas pelos/ por
 14 grandes... como é que eu posso dizer por famílias bem poderosas assim... sim
 15 professor eu ia lhe perguntar esse o mercenato porque... as famílias usavam o
 16 mecenato pra patrocinar os artistas e os intelectuais né né isso mercenato é só esse
 17 negócio né da::
- 18 P: Essa palavra essa essa palavra mecenas... eu não sei se vocês buscaram essa origem
 19 aí ela vem de um antigo romano que tinha o hábito de patrocinar artistas
- 20 A9: Parece que é os Médicis que [pat/
 21 P: [é que os Médicis são talvez os grandes mercenas de
 22 Florença
- 23 A9: E os Sforças de Milão
- 24 P: Espódigos
- 25 A9: O que?
- 26 P: Espódigos
- 27 A9: Não aqui ((no esquema)) tá s f o r c a s ((soletrando))
- 28 P: Ok
- 29 A9: sim aí isso tudo começou co:m um grande movimento de ideias que é o que Juliana
 30 vai falar... que esse movimento de idéias é a renascença que essa renascença e
 31 distinta em três períodos que é o pós-modernismo ou trecento... aí o quatrocento ou
 32 o quinhentocento
- 33 A8: Como Deise falou o pré-renascimento ou o trecento trecento como como o
 34 próprio nome já fala é o início do:: Renascimento artístico aí assim ainda tem muita
 35 influencia da pintura medieval isso aqui é uma pintura medieval ((a imagem é
 36 projetada na parede com um retroprojeto)) só que eles já começavam a criticar
 37 mais a Igreja e já tinham uma grande paixão pra:: antiguidade clássica é por isso
 38 que o Renascimento é também chamado por classicismo
- 39 A9: Eles se baseavam bastante nas... nas... eita...nas... eita... como é nas... ((risos dos
 40 alunos)) ((aluna recorre à folha com anotações em suas mãos)) se inspiravam nos
 41 modelos clássicos gregos e romanos
- 42 A8: É valorizava a cultura grega e romana
- 43 A9: do equilíbrio e da elegância
- 44 A8: na pintura no tempo do trecento quem se destacou mais foi principalmente
 45 Giotto de Bondone ele tinha a técnica do afresco que ele fazia pinturas mais em

- 46 paredes e assim ele sempre tentava dar vida emoção essas coisas ao personagem
 47 não era uma coisa morta como () não tem muita vida muita: muita coisa parece
 48 mais festa de criança pequena sabe... aí... foi nesse ano também que começou o
 49 início das idéias humanísticas como Deise falou que como se você o homem a
 50 principal criatura que Deus criou... o quatrocento que é o segundo período do
 51 Renascimento eles já tinham técnicas que se aprox/ é tentavam se aprofundar/ se
 52 aproximar da ciência... eles usavam muito a geometria e:: reproduzia na tala cenas
 53 tridimensionais...
- 54 A9: porque antes era as telas eram mais bidimensionais
- 55 A8: aí no tempo do quatrocento eles começaram a pintar mais em cavaletes aí isso já
 56 deu uma certa liberdade à pintura artística... os grandes nomes artísticos desse
 57 período foi o arquiteto Felippo... Felippo Brunelleschi sua obra mais expressiva foi
 58 a gigantista cúpula da: da Catedral de Florença Florença é a cidade que: tem mais
 59 obras artísticas só que Roma ainda tem mais em segundo lugar fica Florença... e na
 60 pintura destaca-se Brunelleschi também Donatello Márcio Frangélico Sandro Bot/
 61 Sandro Botticelli que é o autor...
- 62 A9: Aqui tem uma uma pintura dele de Sandro Botticelli ((exibe a pintura através do
 63 retroprojeter)) ele é o autor de o nascimento de Vênus...
- 64 A8: Nessa figura aqui ... vocês estão vendo? Essa figura aqui a do meio ela é Vênus...
 65 que também se conhece como Afrodite... que é a deusa a deusa do amor da beleza e
 66 da fecundidade... como ela representa a beleza a harmonia a sensualidade é::... esses
 67 valores eram muito apreciados no Renascimento... e como os valores é gregos...
- 68 A9: greco-romanos
- 69 A8: é as obras clássicas...do Renascimento... aqui tem aqui... é Zéfiro e Flora ((mostra
 70 uma outra pintura através da transparência)) eles são os deuses do/ ele é o deus do
 71 vento e Flora que é sua mulher é a deusa da ventania... já essa aqui com um manto é
 72 Hora... na mitologia grega existiam quatro horas que são as horas da estação essa aí
 73 no caso seria a da primavera como vocês tão vendo as flores... aí aqui tá
 74 significando o seguinte... as flores como no caso seria o amor porque o amor não
 75 tem... não tem só coisas boas como na rosas tem os espinhos e os espinhos no caso
 76 significaria a coisa ruim do amor... a:: a concha tá significando o renasc/ o
 77 nascimento de Vênus e a concha aqui ela significa:: ... o órgão genital da mulher
 78 seria a vagina... e esse como eles usavam muito a geometria se a pessoa pegar uma
 79 régua e fazer aqui o meio daqui e o meio daqui vai cruzar mesmo no no órgão dela
 80 porque é tipo ela representa a fecundidade então se/ eles trabalhavam muito
 81 questões de geometria essas coisas... ((coloca uma outra transparência)) pronto
 82 nesse/ como vocês vêm já há uma preocupação maior da da questão do corpo...
 83 também assim eles usavam muito o contraste porque aqui tem a nudez... tem a
 84 nudez dela mas aqui já tem a mulher com um manto esperando pra cobrir ela...
 85 existia é muitos contrastes e também a natureza se vocês vêm eles não davam muita
 86 importância pra trabalhar a natureza era mais o homem que o homem estava acima
 87 de tudo até mesmo da natureza... pronto aí tem o período do cinquecento... o
 88 cinquecento foi o principal período do Renascimento foi dominado pelos gênios
 89 Leonardo Da Vinci Michelangelo Buonarroti... Buonarroti e Rafae:: [Sânzio
 90 A9: [Sânzio
 91 A8: Leonardo da Vinci é considerado o maior artista do renascimento... além de pintor
 92 ele também era... ele também distinguiu-se nos campos de conhecimento como a
 93 engenharia a arquitetura a matemática e a física mas principalmente como pintor...
 94 ele é conhecido pelo tratamento psicológico que ele dava as suas artes... ((aluna

- 95 exibe uma outra transparência)) aqui é uma das... das obras de arte mais famosas de
 96 Leonardo da Vinci... que ele já tinha uma grande preocupação em definir bem fazer
 97 tipo uma perfeição do ser humano... ele era conhecido pela:: ... pela técnica que ele
 98 mesmo chamava de () que é a questão de claro ou escuro as sombras que ele fazia
 99 nos quadros dele... as suas obras mais famosas foi Santa Ana... Monalisa que é essa
 100 aqui e A Última Ceia ()... Michelangelo era pintor e escultor também foi muito
 101 importante pro Renascimento... suas obras mais importantes são Pietra Moises e
 102 Davi esse daqui...((exibe transparência)) e assim existe uma grande semelhança
 103 entre as esculturas do Renascimento e as esculturas greco-romanas
- 104 A10: O Juliana e essa de Davi tem alguma coisa dos gregos e dos romanos?
- 105 A8: Deve/ eu acho que tem eu não pesquisei a de Davi... mas eles usavam como era ()
 106 que eles usavam ()
- 107 P: Eu acho que não nessa escultura eu acho que não () a questão de simetria na
 108 escultura eu creio que não agora essa escultura aí lembra que/ claro não é é uma
 109 transparência e numa transparência a imagem perde um pouco () como você vê
 110 tem até a veias de Davi sendo retratadas... e é enorme né essa escultura... tá lá em
 111 Florença...
- 112 A8: Outro pintor também muito importante dessa época foi Rafael... ele já trabalhava
 113 mais em Roma e reproduzia temas religiosos... só que assim mesmo quando as
 114 pinturas eram religiosas ele sempre colocava a sensualidade essas coisas na:: nas
 115 pinturas significando alguma coisa da Igreja...
- 116 A9: Um dos projetos de Leonardo da Vinci tornou-se realidade na Noruega uma ponte
 117 () em mil quinhentos e doze ele que vivia na cidade de Noruega de ()...
- 118 A8: Quem tá com o livro de Português? Era Sara que tava
 119 Aí assim os renascentistas eles se ligavam mais a pintura da: Igreja só que aí eles
 120 foram se libertando mais disso e passaram a pinta::r coisas do cotidiano a valori-
 121 zação do indivíduo a mitologia grega como se vê nos ()... ((alunas mostram figura
 122 no livro didático dos projetos de Leonardo Da Vinci))
- 123 A9: Quer ver professor também? ((mostra o livro ao professor))
- 124 A8: Vocês têm alguma pergunta?... vocês têm alguma pergunta?...
- 125 P: Não sei se vocês têm mas eu tenho
- 126 OP: Olha aí pessoal perguntas
- 127 P: Perguntas quem tem perguntas?...
- 128 A8: Bom a gente ia pegar uma parte do texto dum negocinho que tinha no livro de
 129 português mas eu não achei o livro falava assim que no Renascimento... foi a partir
 130 do Renascimento que surgiu é muitas coisas da modernidade de hoje... aí ele falava
 131 de uma análise bem crítica que ele dizia que era o individualismo a questão de o
 132 homem só pensar nele mesmo... a questão da racionalidade...e outras coisas assim
 133 ao invés/ que a gente tava...é ao decorrer né falava mais que o Renascimento trouxe
 134 coisas boas né aí eu queria saber se vocês acham que também trouxe coisas ruins e
 135 as coisas boas que surgiram no Renascimento o que é que foi tipo esquecido por nós
 136 hoje? [Pronto aí é pra vocês/ comentar
- 137 P: [A pergunta de Juliana é quais no caso quais seriam as conseqüências
 138 negativas e o que é que tem de bom que foi esquecido...não é pra mim não viu o
 139 pessoal do grupo...
- 140 A6: é:: ô A8... em relação as coisas que foram esquecida a forma de:: a questão de
 141 opinião porque eu tô dizendo assim hoje dá pra se notar que a sociedade no mundo
 142 o conformismo exagerado porque assim acho que o que impulsionou o Renascimen-
 143 to naquela época foi a forma de pensar diferente né aí hoje é lançado vamos dizer

- 144 tal coisa aí todo mundo pensa da mesma forma todo mundo vai do mesmo jeito
 145 nunca ninguém pensa uma coisa diferente assim... aí fica aquele negócio todo
 146 mundo conformado....
- 147 A3: Assim até essa parte de Salomão aí que até a gente assistiu o filme de Martinho
 148 Lutero... a idéia de Lutero era legal... eu acho que foi uma das coisas boas é do Re-
 149 nascimento eu acho que foi uma das coisas boas porque era a a a forma de protestar
 150 contra da igreja eu acho que era excelente aquela idéias mas infelizmente eu acho
 151 que foi como se entrasse no esquecimento porque hoje a gente percebe que as que
 152 as igrejas as evangélicas não pregam mais aquilo que [Martinho Lutero pregava...
 153 A6: [É totalmente diferente
- 154 A10: é totalmente adulterado
- 155 A3: caiu no esquecimento... totalmente eu acho que isso foi uma coisa ruim... esse
 156 esquecimento do que era pregado
- 157 A8: eu tinha esquecido da questão do homem acreditar em si mesmo porque os gênios
 158 eles eram um monte de coisa hoje em dia é difícil achar alguém que seja
- 159 A6: Era o gênio Da Vinci
- 160 A8: ele era matemático físico engenheiro um monte de coisa
- 161 A6: aí o pessoal diz até assim é porque tem mais coisa pra descobrir mas se a gente for
 162 ver a gente não sabe nem metade do que o mundo tem a oferecer hoje a questão de
 163 () até me/ a gente nunca conseguiu se descobriu ainda quanto mais a natureza...
- 164 P: como dizia Raul Seixas né que o homem só usa dez por cento de sua cabeça animal
- 165 A6: é A10?
- 166 A10: É é
- 167 A6: Ele dizia isso?
- 168 P: mais alguma provocação ao grupo? Ou vocês têm alguma pergunta ao grupo?... Isso
 169 se ninguém quiser comentar mais sobre a arte () ((Joseílton conversa reservada-
 170 mente com o professor)) pergunte ao grupo por que eles ()
- 171 A2: por que Juliana a/ ... não porque o professor não perguntou?
- 172 P: Eu não.... Você me perguntou e eu disse pergunte para o grupo
- 173 A2: Por que assim a a quando vocês tavam começando aí a falar sobre a arte P disse que
 174 era () ficarem mais conhecidos
- 175 P: Antes da () você já disse que é o aspecto mais conhecido do Renascimento aí a
 176 pergunta de Joseílton é... o artístico é aquilo que ficou muito conhecido no
 177 Renascimento aí a pergunta de Joseílton é essa
- 178 A8: Porque acho que foi a forma de/ porque assim foi a forma de eles botarem a idéia
 179 deles de Renascença... a forma de se expressar não é a arte então tudo o que tava
 180 acontecendo naquele momento a forma que eles achavam de se expressar no caso
 181 foi a arte... eu acho que é isso
- 182 P: É essa a tua pergunta?
- 183 A3: ()
- 184 P: a pergunta de Joseílton é por que é que o artístico é o que acabou sendo o mais
 185 conhecido durante o Renascimento? Porque a gente chegou aqui diante de outros
 186 deslocamentos mas geralmente quando você pensa no art/ no Renascimento se você
 187 pegar qualquer pessoa que não fez por exemplo o estudo que vocês fizeram e você
 188 disser o que é o Renascimento ela vai dar uma definição do aspecto artístico... a
 189 pergunta de Joseílton é por que esse aspecto artístico aparece mais do que os
 190 outros...na opinião do grupo?... por que o aspecto que aparece mais no Renascimen-
 191 to é o artístico?
- 192 A9: Porque parece que nem todo mundo na época sabia ler uma coisa assim não era aí

- 193 eles faziam pinturas pra o pessoal entender... aqui da bibliografia do outro livro
 194 ((aluna entrega ao observador participante a referência de um livro que não consta
 195 na bibliografia presente no roteiro))
- 196 P: O objetivo digamos seria popularizar as idéias... popularizar de uma forma que
 197 fosse assimilada pelos analfabetos
- 198 A6: ô professor... é como se diz... o Renascimento vai ter que pegar alguns resquícios do
 199 da própria cultura que a Igreja fazia naquela época porque a gente sabe que a
 200 sociedade naquela época era ignorante nesse ponto e se não fosse eu acho que nem/
 201 se o pessoal não soubes/ já soubesse ler aí eu acho que nem tinha existido o
 202 Renascimento porque eles já iam identificar várias coisas mas assim até naquele
 203 filme Lutero mesmo ele mostra a Igreja usando aqueles quadro aquelas foto lá com
 204 o pessoal no inferno pegando fogo justamente pra induzir o pessoal a comprarem a
 205 Inquisição sei lá... aí o Renascimento... os pintores daquela época só fizeram
 206 aprimorar essa coisa colocando ()
- 207 P: Puxa vida pegando aí pelo que Salomão falou Salomão disse uma coisa aí que eu
 208 quero lançar como provocação não é só pro grupo não é pra vocês todos vocês
 209 partilharem também é pra vocês todos... Salomão disse... eu acho que se as pessoas
 210 já soubessem ler talvez o Renascimento não tivesse acontecido ou teria acontecido
 211 de outra forma não teria tido digamos a ênfase que teve... vocês concordam com
 212 isso? Se a sociedade européia fosse letrada o Renascimento poderia não ter
 213 acontecido ou teria sido diferente?
- 214 A9: Teria acontecido só que seria diferente...
- 215 A6: Não eu acho que/ eu acho que tinha acontecido agora como eu disse qualquer/ um
 216 atraso assim por exemplo um segundo a menos vamos dizer no passado vamos dizer
 217 qualquer coisa que se alterar um pouco você sabe que desencadeia () é tem até
 218 pronto já assistisse aquele filme efeito borboleta?
- 219 P: Não já ouvi muito falar mas não vi
- 220 A6: Pronto... é pronto tem até um filme que fala assim o nome do filme é sobre meninos
 221 e lobos eu acho que alguém já assistiu
- 222 P: Já assisti
- 223 A6: Aí aí o cara aí o cara fala uma uma uma provocação assim parecida com a que P
 224 disse ele disse assim a mãe de Hitler quando tava grávida dele sempre pensou em
 225 abortar ele não foi aí ele disse você já imaginou se Hitler tivesse sido abortado
 226 quanto milhões de vidas teria sido salvas ou mesmo que ele nascesse fosse mais
 227 disciplinado como era que taria a humanidade hoje então é como eu tô dizendo eu
 228 acho que podia até acontecido o Renascimento mas eu acho vamos dizer é que a
 229 Igreja teria que ter mais trabalho vamos dizer pra ter botado pressão no pessoal
 230 [porque é como
- 231 A8: [Eles teriam que ter sido mais intenso né
- 232 A6: É muito mais intenso... por exemplo a Igreja antigamente só era botar uma foto de
 233 um cara pegando fogo lá que não sei quantas mil pessoas entrava na Igreja dando
 234 dinheiro mas só que se eles tivessem ler aquelas indulgências por exemplo será que
 235 eles ia dar o dinheiro que deu... e aconteceu o fato tava lá que tinha/ o tempo tinha
 236 que ser preenchido por alguma coisa... só não sabe o que né... pelo uma guerra não
 237 sei
- 238 P: O que eu senti ali é que as pessoas ficaram meio travadas assim um dizia não outro
 239 dizia talvez fosse diferente... não tenha medo de desconstruir o que tá aqui não viu
 240 Salomão tá lançando aí uma hipótese... que a gente pode trabalhar sim essa idéia...
 241 eu posso dizer que se as pessoas da sociedade européia fossem letradas antes do

- 242 Renascimento ele não teria acontecido talvez não talvez sim talvez fosse diferente
 243 eu não sei a provocação é justamente essa teria ou não se fosse diferente que
 244 diferença teria... se fosse o Renascimento diferente que diferença seria Joseilton já
 245 disse aqui que já tava discordando até da posição de Deise... quando Deise teria
 246 acontecido mas teria sido diferente aí você disse sei não
- 247 A3: Foi?
- 248 P: Não se omita não você falou... você falou...
- 249 A1: Tais nervoso cabra ((risos))
- 250 A3: Não eu
- 251 P: você acha que teria acontecido não teria acontecido teria sido diferente?
- 252 A3: Eu acho que teria sido diferente... tinha sido diferente pelo seguinte eu acho que não
 253 teria tido esse esse esse essa repercussão que até hoje a gente conhece do
 254 Renascimento né tecnológico () Da Vinci na arte... essas coisa por que? porque eu
 255 acho que se as pessoas soubesse soubessem ler não só () acho que poderia ser
 256 assim uma idéia vamos dizer se só eu sei ler daqui e o resto da maioria não sabe ler
 257 ele lê vários livros e tem uma idéia é só ele que vai defender essa idéias dele e ele
 258 que vai expor essa idéia dele a idéia que ele acha que leu ali fez o resumo é isso
 259 aqui agora se todo mundo já souber quando ele chega com o resumo alguém vai
 260 discordar é ele que vai discordar quando começa o povo discordar com certeza ia
 261 mudar essa estória do Renascimento ou talvez sei não eu não estudei nada sobre
 262 isso
- 263 P: A gente pode/ fechou?
- 264 A3: É fechei ((risos dos alunos))
- 265 P: Então a gente pode fazer a comparação digamos com o mito das cavernas de
 266 Platão?
- 267 A6: É... o pessoal que só vê as sombras
- 268 A3: Só vê as sombras tá entendendo
- 269 P: Então seria isso? Digamos a Idade Média... o pessoal só teria visto as sombras ou só
 270 teria visto o que a Igreja quis que as pessoas vissem e aí quando chega o
 271 Renascimento provoca um outro impacto
- 272 A6: É
- 273 P: Se tivesse sido diferente o impacto talvez tivesse sido menor é isso que vocês estão
 274 propondo
- 275 A6: É pode ser
- 276 P: ah-han é uma discussão que eu acho importante
- 277 A6: agora professor uma coisa que eu falei até/ que eu falei até no começo que Juliana
 278 perguntou né o que tinha/ o que tinha acontecido no começo e hoje não tá se
 279 repetindo quando eu falei que o pessoal tá assim deixando ao Deus dará não tá mais
 280 tendo idéia tem tem um livro assim ele não é livro assim do cara ler não na verdade
 281 é um:: é o cara ele é cristão evangélico sei lá ele segue alguma denominação... o
 282 nome desse livro é moldado por Deus mas assim tem muitas coisas dele que se
 283 aplica bastante a vida da gente aí teve um capítulo desse livro que ele foi falar
 284 sobre:... complacência sabe... complacência pra quem não sabe é tipo assim e o cara
 285 deixar as coisas acontecer você vê vamos dizer um carro se jogando do penhasco e
 286 você não se pergunta mas por que ele tá fazendo aquilo entendeu? é uma coisa que
 287 eu tô percebendo que tá acontecendo hoje da seguinte forma não em termos
 288 religiosos como a Igreja mas por exemplo... os Estados Unidos uma potência vamos
 289 dizer mundial... hoje hoje a gente tá vamos dizer vestindo calça jeans e calçando
 290 tênis não é porque teve um cara que inventou o tênis não foi porque os Estados

- 291 Unidos um dia um cara pensou vou botar o o/ inventar o tênis e o pessoal vai gostar
 292 inventou e tá aí por exemplo o papai Noel que a gente gosta de fazer como tá aí no
 293 dia de Natal pra vocês que não sabem vamos dizer não foi um cara que um dia
 294 inventou não foi o próprio o o os cara de marketing da coca-cola que em mil
 295 novecentos e foi no comecinho desenharam o...
- 296 P: [() a coca-cola transformou
- 297 OP: [nos anos trinta
- 298 A6: foi... mil novecentos e trinta e um
- 299 P: o Santa Claus que o Santa Claus era era usava uma roupa verde o Santa Claus era
 300 um camarada que realmente existiu que costumava na época de natal distribuir
 301 presentes
- 302 OP: pras prostitutas pra que elas [não se prostituíssem na época de natal
- 303 A6: [não se prostituísse no dia de natal aí ele inventou nas
 304 cores da coca-cola vermelho e branco aí a gente tá tudo aí na é vermelho e branco
 305 dia de natal árvore de natal aí assim a gente tá como é que eu posso dizer ficando
 306 complacente até um certo ponto porque se os Estados Unidos lança hoje vamos
 307 dizer um celular bem tec/ sofisticado aí a gente compra se ele lança um modelo de
 308 roupa cai na moda a gente compra
- 309 P: Não há questionamento
- 310 A6: É não há questionamento mas rapaz foi uma coisa que eu falei até com um menino a
 311 gente tava lá em Campina Grande é um pessoal todo cheio de cultura e tal mas
 312 assim a gente percebeu entre os garotos de lá por exemplo todo mundo se veste
 313 calça jeans tênis blusa assim de boyzinho cabelo batendo aqui todo menino quase
 314 tudinho lá... aí o cara quando vê um diferente é raridade aí o cara não se pergunta
 315 mas por que professor eles fazem isso? Faz porque tá na moda entendeu? Aí queira
 316 ou não queira daqui a vamos dizer se a gente continuar nesse ritmo daqui a uns
 317 cinqüenta sessenta anos pronto vai ter que ter outro Renascimento pra a gente
 318 acordar de novo entendeu?
- 319 A10: Não é só lá não a cultura aqui é do mesmo jeito
- 320 A6: é a é aqui também é a mesma coisa qualquer canto tem sempre seu aspecto assim tá
 321 precisando tipo de um Martinho Lutero nascer de novo pra ir lá meu irmão lembra
 322 aí vamos
- 323 P: ah-han eu diria que isso é mais perigoso ainda Salomão tudo isso que você falou aí
 324 é como se fosse sintomas desse problema eu diria que isso é mais perigoso ainda o
 325 mundo produz uma quantidade de alimento que seria suficiente... o mundo produz
 326 uma quantidade de alimento que seria suficiente pra alimentar cinco vezes a
 327 população mundial ()
- 328 A6: é e a gente nem se pergunta mas rapaz por que?...
- 329 OP: tem uma frase de Chomsky Noam Chomsky que é um escritor crítico ele é norte
 330 americano e ele é crítico da política norte-americana do da política de Bush
- 331 P: ele tem inclusive um livro chamado o dinheiro ou as pessoas
- 332 OP: pois é ele tem uma frase interessante que diz o seguinte que parece muito com o que
 333 tá sendo discutido aqui das pessoas... é absolverem as coisas não se questionar não
 334 perguntar só imitar porque é bom porque é tá na moda é a propaganda... tem uma::
 335 uma frase dele é interessante tem muito a ver com isso ele diz o seguinte “a
 336 violência é pra o totalitarismo aquilo que a propaganda é para as democracias”...
 337 então no totalitarismo pra você convencer as pessoas você usa de violência não
 338 pode falar isso do governo se não a gente é punida a gente e preso leva uma pisa
 339 assim e assim a democracia () que a lógica do mercado quer né então vai lá faz a

- 340 propaganda o marketing e convence milhares de pessoas... foi o que aconteceu com
 341 a coca-cola quando lançou aí o papai Noel com as cores da logomarca não é e::
 342 transformou uma data cristã que era uma data onde se comemorava o nascimento de
 343 Jesus numa data comercial... né houve uma uma troca de valores aí espera aí antes
 344 uma data pra refletir [sobre o nascimento de Jesus quem foi
 345 P: [refletir confraternizar-se solidarizar-se
 346 OP: pois é a confraternização e depois transformou-se numa data comercial espera aí
 347 mas quem fez com que a coisa tomasse esse rumo... se transformasse assim?
 348 Propaganda o marketing o comercio a necessidade de vender então viram aí nessa
 349 data uma oportunidade de aumentar os lucros
 350 A6: eu falei até a A3 aqui no Alexandre Garcia aquele comentarista do Bom Dia
 351 Brasil ele fez um comentário bem parecido com isso porque o Papa Bento dezesseis
 352 foi ontem que saiu essa matéria na internet até foi assim diretamente não tô falando
 353 isso por questão de religião não mas assim diretamente ele falou pra dar uma
 354 chamada tipo nos católicos só tô tem/ fiquei impressionado eu me lembrei da/ outro
 355 trabalho que a gente tava fazendo sobre Renascimento que a Igreja Católica
 356 começou a/ com dez e ficou com um no final mudou muita coisa e tal aí ele falou
 357 assim... e/ ele disse assim pra o mundo em geral mas quis pegar principalmente os
 358 católicos que são dele ele é o papa né porque ele disse assim no natal a gente
 359 celebra o nascimento de Cristo né mas ele disse que ficava indignado ao ver os
 360 católicos o povo dele usando árvore de natal e tipo assim só dando presente no final
 361 do ano porque ele disse assim porque na antiguidade aquele povo celta os celtas eles
 362 não adorava nem a Deus e sim adoravam a árvore nessa mesma época que os cristão
 363 adoravam o nascimento de Cristo... aí se popularizou tanto que hoje os cristãos os
 364 católicos tão tudinho na data de natal celebrando não mais o nascimento de Cristo e
 365 sim o amigo secreto a árvore de natal e o papai Noel entendeu? aí assim eu eu
 366 mesmo por mim né eu não sou católico eu deixo mas eu fico assim impressionado
 367 porque eu sei é claro cada um faz o que quer mas eu disse você tem uma tem um
 368 ponto de vista você tem que defender aquele seu ponto de vista né mas é como você
 369 viu os próprios seguidores dessa religião ficou tão pop o natal que eles acabaram ad/
 370 é vamos dizer o que o pessoal faz eles também foram fazer igual adorar árvore de
 371 natal e tal assim é claro que né que o cara vai ser um católico o cara vai dizer num
 372 árvore de natal não entra na minha casa você também não pode ser radical né mas
 373 assim é só um [ponto pra se questionar
 374 P: [o próprio Vaticano tem árvore de natal
 375 A6: é o próprio Vaticano tem
 376 P: recebeu essa semana da Áustria uma doação da Áustria
 377 A6: Assim tá entendendo é uma coisa que o cara fica uma contradição bem
 378 P: Essa questão de não questionar que é um fator dessa exposição de Salomão se
 379 completa com o que foi exposto por Marcelo
 380 A3: Mas eu sei lá professor () se for pensar assim também acho que vai pra/ o Renas-
 381 cimento o negócio do Renascimento esse que a gente falou até aí () o negócio do
 382 capitalismo né
 383 P: uhm
 384 A3: é ou não?
 385 P: () que é até a tua pergunta
 386 A8: tem até um pedaço () diz que o Renascimento foi tipo o começo do capitalismo
 387 A3: ai eu acho [também
 388 P: [que é inclusive a sua pergunta que você fez aqui semana passada

- 389 lembra? () provocação
- 390 A3: aí eu acho que também se a gente for ver não assim... não que o capitalismo é ruim
 391 é uma coisa ruim não mas eu acho que o capitalismo ele é também que faz isso...
 392 sim aí eu acho que o Capitalismo... eu acho que ele fez assim acho que ele fez assim
 393 a gente ser como esse negócio que a gente tava falando do conformismo por que
 394 porque se eu entre o capitalismo se nesse negócio do capitalismo eu sempre quero
 395 mais se eu chego agora se sei eu descobri esse negócio de Salomão que eu nem
 396 sabia desse negócio da árvore mas o capitalismo ele vai fazer que eu fale eu não vou
 397 falar não véi eu agora sei que não é pra fazer a Igreja vamos dizer mas até a Igreja
 398 mesmo eu digo que a Igreja é meio safada nesse ponto agora o que ela vai dizer
 399 agora não bote mais árvore não sei o que aí ó povo que vai fabricar árvore vai se
 400 lascar
- 401 A6: a metade do povo esquecia porque a metade vende árvore de natal é ta ligado agora
 402 que ()
- 403 P: Juliana diz tua pergunta
- 404 A8: Oi
- 405 P: Diz tua pergunta
- 406 A8: A dos mecenas?
- 407 P: Sim
- 408 A8: Porque assim os mecenas eram os burgueses aí qual era o interesse deles em
 409 patrocinar as artes por que eles patrocinavam pegara o dinheiro deles e ia patrocinar
 410 as artes? ((alguns segundos de silêncio))
- 411 P: a pergunta de Juliana é por que os mecenas ou os burgueses decidiram patrocinar a
 412 arte?
- 413 OP: Será que era porque a arte dava lucro pra eles?
- 414 A5: Se os burgueses tava no meio dava lucro né?
- 415 OP: Não sei
- 416 P: Hoje a gente sabe porque é que uma empresa por exemplo patrocina um evento
 417 cultural
- 418 A5: divulgação
- 419 P: Né agora pra época por que é que a burguesia patrocinaria ou patrocinava a arte?
 420 ((alguns segundos de silencio, alguns alunos cochicham entre si))... Priscila diz
 421 lá Priscila tu tá aí eu creio que tu tá concatenando alguma coisa
- 422 A7: É claro concatenando... não não era pra ter *status*?
- 423 P: Priscila tá dizendo que os mecenas patrocinavam um pouco
- 424 A7: Pra ter *status*?
- 425 P: Por uma questão de *status*
- 426 A10: Seria porque () Igreja não era tava o começo do Renascimento e a Igreja que
 427 tomava conta da () eles teriam que dar o dinheiro pra Igreja aí como o:: a arte já
 428 tava:: ()
- 429 P: () patrocinava a contestação no caso ()... minha pergunta pra o grupo é a
 430 seguinte... na realidade é uma pergunta e tem um desdobramento... quais as
 431 inovações trazidas pelos artistas renascentistas em que é que eles inovaram e como
 432 isto refletia a sociedade da época?
- 433 A8: Eu acho que eles inovaram a questão do sensualismo essas coisas a questão das
 434 artes serem geralmente pessoas nuas até mesmo até mesmo na na Igreja era pessoas
 435 nuas essas coisas... a gente viu isso
- 436 P: E como isso refletia essa sociedade da época?... Vocês disseram aí na fala de vocês
 437 que a [arte era

- 438 A8: [Eu acho que foi devido a eles contestar que a Igreja pregava uma coisa e a
439 cultura mostrava... mostrava algumas coisas da Igreja mas também mostrava outra
440 certo ()...
- 441 OP: Mas tinha um motivo pra que a nudez passasse e fosse aceita tinha um motivo
- 442 A9: Eita passou até hoje em Ana Maria Braga uma igreja que incendiou () na época
443 que ela no tempo que ela foi construída o Bispo parece ou foi o Papa não permitiu
444 que ela fosse inaugurada aí por causa de uma escultura que tinha parece que era de
445 São Francisco até ele nu sem as vestes () não sei só sei que ele era sem as vestes aí
446 depois de quatorze anos foi que a Igreja foi inaugurada
- 447 P: Denis disse o () foi você que disse? ()
- 448 A10: () quando a gente vai estudar biologia do corpo sempre mostra como é ...
- 449 A8: Apesar de que muitas artes foram queimadas tinha umas artes que eles não
450 deixavam não
- 451 OP: Mas aí tinha uma grande diferença tinha a gente pode dizer que... eu vou dizer
452 aqui... tinha dois grandes tipos de arte duas categorias de arte... tinha a arte pra
453 Igreja e tinha a arte pra sociedade pra burguesia
- 454 P: Pra os mecenas
- 455 OP: Isso a arte pra burguesia a nudez poderia passar tranqüilamente agora o estranho é a
456 nudez passar pra a arte sacra a arte religiosa... o que é que explica a nudez passar ser
457 aceita e até fazer parte de um teto de uma grande igreja de uma grande catedral?
- 458 A10: Seria a inocência do homem sobre a ()
- 459 P: Você vê Davi por exemplo...
- 460 A10: Isso você vê nos anjos até hoje os anjos são... sem nada né
- 461 P: Davi que era uma figura lendária mitológica da tradição judaico-cristã ocidental ()
462 é: ele tá lá inteiramente nu ()... por que passa se a gente pegar a Capela Sistina A
463 Criação Adão e Eva todo mundo lá... à vontade digamos assim... e aí é o
464 questionamento de Marcelo... pra burguesia era até aceitável que um cara pinte um
465 quadro o nascimento de Vênus.... eu tô tô supondo claro... pintou pra um burguês...
466 é aceitável mas e pra Igreja até Deise aqui citou um exemplo da igreja que não foi
467 inaugurada de imediato pelas imagens de um homem nu... mas aqui eles
468 conseguiram driblar digamos ou por que eles conseguiram driblar essa situação?
- 469 A6: Hein professor... o negócio que eu falei a Dênis aqui essa questão de o cara entrar
470 numa igreja e ver... tudo bem mas sabia que a arte até hoje os artistas ainda ganham
471 dinheiro com nomes de coisas da Igreja eu falei até uma aquela banda de forró
472 Calcinha Preta ela fez uma música recentemente com o nome de Adão e Eva eu
473 caho que vocês já escutaram essa música tá vendo Adão e Eva... e é uma figura
474 bíblica queira ou não queira não é não... aí a pessoa pode [dizer não é uma música
475 P: [A Banda Eva né
- 476 A6: é a Banda Eva
- 477 P: a Banda Eva surgiu pra acompanhar o bloco ou o trio Adão não é isso?
- 478 A6: É isso aí
- 479 P: () por isso que ela tem o nome Banda Eva... não é estranho não? Você pegar uma
480 música de uma banda de axé porque ela pode se chamar de Banda Eva se nunca
481 teve uma cantora Eva tal () porque tinha um bloco ou um trio chamado Adão que
482 alguns tocaram em pleno carnaval aí a Banda Eva surgiu por isso
- 483 A5: e por que na Igreja era liberado a nudez?
- 484 P: É a pergunta de Marcelo... por que a nudez na Igreja passa? Mesmo o papa com
485 restrições como Juliana disse e como Deise viu né
- 486 A6: Dinheiro

- 487 P: Eu não sei é a provocação de Marcelo
- 488 A6: Dinheiro professor porque hoje não passa também as músicas ()
- 489 P: Será que os artistas pagavam à Igreja pra ter suas obras liberadas?
- 490 A8: Não mas era os papas que pagavam
- 491 P: Os papas que financiavam por exemplo as pinturas das capelas...os afrescos...
- 492 A3: Sim mas pintava os nu não pintava os anjos não era na época?
- 493 P: Não na Capela Sistina o pessoal tá nu lá por exemplo Adão tá lá peladão
- 494 A3: Mas será que... cadê tem um papel comprovando pelo fato ((em tom de brincadeira))
- 495
- 496 P: Tu acha que o cara vai pintar lá no teto do Vaticano sem o para autorizar?
- 497 A3: Não mas você disse que foi o papa que o papa que pagou não foi o artista não
- 498 P: Seu Pedro Pedreira
- 499 A3: É eu só acredito se tiver a prova assim no papel
- 500 P: Não me venha com chorumelas viu... e aí que é que vocês acham... como é que os
- 501 artistas conseguiram driblar essa posição? Ou porque eles conseguiram driblar isso ...
- 502 pintou o cara nu lá e agora vou ter que mostrar pro papa vou ter que mostrar pro
- 503 Cardeal vou ter que mostrar pra o bispo e ele vai ter que aprovar
- 504 A5: Senão
- 505 P: Senão eu vou ter que mudar minha pintura
- 506 A3: Mas assim () entrando nessa parte aí de Martinho Lutero.... essa época mesmo
- 507 dessa dessas parte que eles começaram a fazer essas esculturas Martinho Lutero já
- 508 tava já tava com as idéias ()
- 509 P: Já... O Renasc/ o o a Reforma Protestante é de mil quinhentos e treze
- 510 A3: Pronto aí pronto aí já tinha já tinha aí já tinha várias pessoas se desligando da Igreja
- 511 não era indo pra lá...será também que isso não já foi um negócio da Igreja pra Igreja
- 512 não perder já tantos fiéis também viu essa parte aí e o Império Romano [também ()
- 513 A6: [fiquei
- 514 pensando assim também
- 515 A3: é aí o cara chega aí diz se eu não colocar isso Lutero vai cair em cima de nós é
- 516 melhor nós deixar rapaz... aí a gente vai e manda ele fazer
- 517 P: eu não sei () será que é por isso?
- 518 A3: Tá ligado... já entra na [parte do Capitalismo aí em cima
- 519 A6: [É e também tem a questão do capitalismo então pro
- 520 exemplo não teve é mês passado não sei teve um arrastão um bloco aí vinha uma a a
- 521 eu sei que era música que falava do nome de Deus mas era praticamente uma banda
- 522 de axé que tava tocando em cima do palco no arrastão e foi pago que eles não faz
- 523 isso de graça aí será que foi pra glorificar realmente o nome de Deus ou chamar
- 524 gente... também tem isso
- 525 P: é mas também levando por aí a questão do humanismo será que é pela valorização
- 526 do homem? São situações aí...
- 527 A3: diga aí qual a verdadeira vá
- 528 P: Eu eu não a gente tá... [estamos todos no meio de uma discussão
- 529 A10: [Salomão aquela música de... Asa de Águia é: na casa do
- 530 senhor não existe satanás
- 531 A6: tá vendo é é só que naquela época podia ser através de pintura só que hoje a coisa já
- 532 é através de um trio elétrico não é não... daqui a uns dias é um circo ()
- 533 A1: os pobre os pobres vão montar um um bloco... os funkeiros da Igreja ((risos)) é
- 534 ibope até umas horas
- 535 P: não sei eu acho que () tem essa variedade de idéias que estão surgindo aí alguém

- 536 argumenta que pode ser por isso por aquilo ... é:: Joseílton e Denis aqui Joseílton e
537 Salomão defendem a idéia de que pode ser pra não perder fiéis... Denis apontou a
538 idéia da questão do humanismo ... Priscila disse que ()
- 539 OP: não... foi:: ...
- 540 P: ... Rosana
- 541 OP: sim Rosana também levantou uma hipótese que eu acho bastante interessante a
542 hipótese que ela levantou
- 543 P: que foi ... você disse que achava que era como?
- 544 A10: Que:: ((aluna parece não lembrar o que disse anteriormente))
- 545 OP: Pra mostrar... a inocência
- 546 A10: Sim pra mostrar a inocência assim como ele falou da de Adão não era a inocência
547 dele que era o pecado
- 548 OP: Não existia pecado...
- 549 A10: Não existia pecado aí assim...
- 550 A1: Eva e Adão é ((em tom jocoso))
- 551 A6: Eva e Adão é massa Eva e Adão ()...
- 552 P: São consideração aqui que eu acho muito importantes acho que são importantes
- 553 OP: Outra questão que pode surgir é... quais os temas das artes? Pintava-se sobre o que
554 no Renascimento... foi falado aqui né
- 555 P: Exatamente... o cara tinha qualquer idéia e sentava diante de uma tela e... ou eles
556 geralmente tinham temas recorrentes temas [culturalmente ()
- 557 A8: [() da Igreja não era... os deuses que
558 tão lá
- 559 A10: os deuses () eu acho que era já pra:: como se diz é::
- 560 A7: pra o homem assim a questão do homem não era?
- 561 P: Os deuses como Rosana tava dizendo os gregos romanos... Priscila tá dizendo
562 homens e tem pelo menos outro elemento que aparecia muito nas pinturas ...vocês
563 disseram dois tem pelo menos mais um... os temas mais recorrentes Rosana falou
564 os deuses gregos e romanos ou a mitologia greco-romana... Priscila falou alí o
565 homem o valor () do homem mas tem outro tema que aparecia frequentemente nas
566 pinturas
- 567 A8: A questão religiosa também vai aparecer
- 568 A10: o homem no centro né das artes
- 569 P: foi o que Priscila levantou né do humanismo... são realmente os três digamos...
570 caminhos ou três temas mais usados ... o homem... e aí o homem vai aparecer em
571 todos esses momentos porque quando ele pinta um deus grego romano () as
572 feições humanas e procura fazer o homem o mais perfeito possível () o próprio ser
573 humando que é pintado frequentemente pintores renascentistas pintavam a si
574 próprio pintavam os mecenas pintavam cenas do cotidiano e sempre dando destaque
575 ao humando... o humano sempre como elemento essencial ... e como Juliana
576 levantou ali o religioso... que vale lembrar o Renascimento ele se separou
577 totalmente da Igreja?... Ele grita a independência definitiva a partir de agora
578 estamos independentes a Igreja pra lá e nós pra cá?... não não... a própria Igreja foi
579 uma das ou uma ou um dos grandes mecenas do Renascimento ... muitos artistas
580 trabalhavam exclusivamente pra Igreja... então a pintura sacra ou religiosa ela
581 também aparece também é um dos elementos que aparecem muito aí na arte
582 renascentista... eu quero ouvir agora os questionamentos que vocês partilharam
583 desses saberes dessas experiências só falta um grupo né... os grupos já partilharam
584 muitos saberes vejam que as informações elas se completam... muito... vejam que já

585 hoje por exemplo e em outras falas também apareceram aspectos do científico e o
586 científico será o ultimo grupo a falar... eles se completam por demais...
587 OP: mais perguntas mais questionamentos ou... podemos liberar as meninas?...
588 ((alunos batem palmas e marcam o fim do seminário))

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ORAIS DO SEMINÁRIO 4

Seminário 4 – Renascimento científico e tecnológico

- 01 A6: Boa tarde
 02 As: Boa tarde
 03 A6: A gente vai falar do Renascimentos dos aspectos científico e tecnológico... assim
 04 a princípio a gente não vai nem se prender a nomes e a datas que não importa
 05 mas assim os principais aspectos... o que impulsionaram o Renascimento
 06 científico e tecnológico e assim quais foram as suas contribuições pra
 07 humanidade e alguns conflitos que houveram entre a Igreja e alguns cientistas da
 08 época e por aí vai...
 09 A11: É o Renascimento tecnológico ele começou é:: com as primeiras navegações por
 10 aí onde eles também precisavam de/ nas navegações eles precisavam de algo
 11 como: a bússola foi que incentivou também a tecnológico e também começou a
 12 partir das observações do:: ...
 13 A6: Da natureza
 14 A11: como é?
 15 A6: da natureza... das estrelas
 16 A11: a observar a natureza e as estrelas aí da das estrelas por exemplo foi quando
 17 nasceu o:: [telescópio
 18 A6: [telescópio
 19 A11: telescópio os grandes é::
 20 A6: Galileu Galilei
 21 A11: Galileu Galilei e Copérnico...
 22 A6: Olha essa figura aqui na/ deixa eu ver... tem uma figura... engraçada () é a
 23 apresentação de:: ... que::... Galileu Galilei fez do telescópio... logo quando ele
 24 tinha inventado na época do Renascimento... vocês vão fazendo as perguntas ele
 25 fez a apresentação do telescópio...
 26 A12: Claro que com o Renascimento tinha que ter a evolução essas coisa assim... eu
 27 vou dar alguns tipos de avanço tecnológico e depois científicas... os tecnológicos
 28 por exemplo a bússola que serviu muitos para as navegações deles pra eles se
 29 guiar essas coisas... o relógio... que antigamente eles era:: conduzido assim pelo
 30 pela Igreja pelo sino da Igreja hora de almoçar essas coisas... aí agora com o
 31 relógio eles foram tendo sua própria hora sabe fazendo suas coisas...deixa eu ver
 32 um negócio... ((olha uma folha com anotações está sobre a mão)) a imprensa...
 33 que daí aumentou a aprendizagem que era estilo um jornal ... que fizeram
 34 máquinas de imprensa pra coisa política clássica modernas... os avanços
 35 científicos... Miguel de Servet ... médico e humanista... descobriu a pequena
 36 circulação... a circulação pulmonar ... William Harvey... fisiologista ... descobriu
 37 a circulação do sangue... [Nicolau Co/
 38 A9: [Como é o nome?
 39 A12: oi?
 40 A9: o nome...ou outro nome
 41 A12: William Harve Harvey sei não um negócio assim... Nicolau Copérnico era um
 42 astrônomo...desenvolveu a teoria heliocentri/ quem sabe o que é isso alguém
 43 pode dizer?
 44 A1: Heliocêntrica
 45 A12: Sim... era que ele descobriu que o sol era o centro do universo que os planetas

- 46 arrodiam ele... isso quebrando a teoria de Ptolomeu que dizia que a terra era o
 47 centro e o sol é que coisava ela e a Igreja concordava com Ptolomeu... aí por isso
 48 que daí começou assim os conflitos entre a Igreja e coisa que depois Lucas vai
 49 explicar ((olha uma folha com anotações está sobre a mão))... também
 50 Aristóteles disse que:: as duas o tanto o:: ... deixa eu ver ((olha uma folha com
 51 anotações está sobre a mão)) ... um exemplo... deixa eu ver... ele disse que:: ...
 52 eita agora eu me compliquei ...
- 53 A10: Desenrola... pastel
- 54 A12: que tanto o pesado cai primeiro que o leve pronto ()
- 55 A6: Aquela teoria da queda dos corpos aquele negócio [por exemplo
 56 A12: [aí Galileu ficou com uma
 57 pulga atrás da orelha aí disse não... aí deixa eu ver um exemplo ((olha uma folha
 58 com anotações está sobre a mão))... ele disse que tanto o leve quanto o pesado
 59 caia ao mesmo tempo e ele fez isso com uma moeda de cinquenta e outra de um
 60 real
- 61 A10: Foi? [Naquele tempo já existia o real?
- 62 A12: [por exemplo com uma de vinte e cinco... não de um real não de cinquenta
 63 não sei o que não sei o que era... elas caem ao mesmo tempo ((aluno solta duas
 64 moedas de tamanhos diferentes para mostrar que elas caem ao mesmo tempo))
 65 tanto o pesado quanto o leve... dependendo da forma... isso foi Galileu que disse
 66 que os dois corpos tanto o pesado quando o leve caia ao mesmo... entendeu?...
- 67 P: no caso aí foram usadas duas moedas de tamanhos [diferentes
 68 A12: [foi uma de cinquenta e uma
 69 de um... que eu não o que era real ou alguma coisa não sei... ele descobriu
 70 também o movimento composto... por exemplo se eu tô atravessando um rio
 71 numa balsa... e: vem uma correnteza e leva a balsa aí eu tô sendo afetado pelo
 72 movimento da balsa e da correnteza... aí ele disse que isso era um movimento
 73 composto essas coisas assim... agora Lucas vai explicar um pouco sobre:: os
 74 conflitos da Igreja ... tem dúvida pergunta?
- 75 A5: Calma deixa pro final
- 76 A12: Dúvida pergunta?
- 77 P: Não se preocupe não
- 78 A6: No final ((sorrindo))
- 79 As ((vários alunos falam ao mesmo tempo e de forma descontraída))
- 80 A13: Eu vou falar de alguns conflitos da Igreja com a ciência...com a cria/ com a
 81 criação da imprensa... a Igreja ficou pregando sempre é () digamos assim que::
 82 não pode () diante daquele importante meio de comunicação que foi criado que
 83 era a imprensa aí depois o primeiro livro impresso foi a bíblia e depois eles
 84 começaram... a... publicar também livros de outras/... contemporâneos alguns
 85 contemporâneos e... depois os humanistas eles sempre criticavam a Igreja pelo
 86 fato de eles não concordarem com a forma de poder da Igreja de eles mandar em
 87 tudo...essas coisas aí os humanistas eles fez uma crítica/ prestou críticas diante
 88 da Igreja... e:: depois esses/ alguns desses humanistas.. foram os as pessoas que
 89 deram início à Reforma Protestante... e depois vieram... os avanços
 90 tecnológicos... foram bastante inovadores e foi nesses acontecimentos que a
 91 Igreja passou a ter uma postura: intolerante até o ponto de estes avanços
 92 colocariam em dúvida os dogmas da Igreja...
- 93 A6: Vocês têm alguma dúvida assim escutaram alguma coisa deu pra entender
 94 direitinho?... Aí eu só vou mostrar rapidinho algumas figuras que se relacionam

- 95 sobre é algumas pessoas da matemática que é o que já tinham né mas só que se
 96 aperfeiçoou mais na época do Renascimento... assim é essas pessoa aí já foi
 97 bastante usada mas assim é na arte a influencia da matemática até da regra de do
 98 compasso que é aqui no livro na página noventa e cinco tem a foto de um... de
 99 um geógrafo ((entrega o livro aos alunos ouvintes para que eles possam ver a
 100 figura.)) ((coloca uma transparência no retroprojeto tenta ajustá-lo)) ... a questão
 101 do avanço da matemática da régua do compasso que ajudou/ por exemplo
 102 naquele tempo era a gente distinguia mas assim é fora de lógica é uma pintura de
 103 quadro as pessoas estarem do mesmo tamanho dos prédios das torres é uma coisa
 104 meio... assim um pouco difícil de compreender aí com o avanço da matemática
 105P: como Elifas falou dessas teorias [aí foi que ()
 106 [Nessa situação aí né Salomão você não tem a
 107 noção de perspectiva né
 108A6: é
 109P: você não sabe se as pessoas estão próximas ou distantes por exemplo do castelo
 110 isso aí vai ()
 111A6: ((coloca outra imagem sobre o retroprojeto)) já nessa figura a gente tem aquela
 112 noção de:: de espaço tamanho aquela questão assim sombra... a margem inferior
 113 a margem superior da figura e por aí vai... é uma coisa calculada é como tinha
 114 naquela transparência que Juliana trouxe antes da do nascimento da Vênus não
 115 era
 116A8: ((acena afirmativamente com a cabeça))
 117A6: o nascimento da Vênus... ela disse que se calcular né Juliana assim os lados
 118 iguais aí dá no centro... ((aluno coloca a mesma transparência da Vênus usada
 119 anteriormente por outro grupo e mostra que exatamente no centro localiza-se o
 120 órgão reprodutor da deusa Vênus)) isso significa a: a:: fecundidade e por aí vai...
 121 aí se a gente for observar é claro que ele ele não fez isso usando apenas
 122 polegadas entendeu usou uma régua usou meios matemáticos pra: que
 123 possibilitou calcular isso aí foi essa parte do avanço científico e tecnológico
 124 ajudou a::
 125A1 nas artes
 126A6: no caso as artes... aí pra pra finalizar assim tirando o comentário de cada um da
 127 gente a gente fez uma pergunta preparou uma pergunta sobre a influência da
 128 Igreja na humanidade... aí de que forma a gente quer falar essa pergunta... assim
 129 assim só pra pensar... P já tinha citado essa pergunta há alguns dias e eu já tinha
 130 respondido... assim pra vocês pensar... será que se a Igreja não tivesse existido...
 131 a princípio eu não tô falando da religião Islã mas da Igreja Católica que foi a que
 132 naquela época vigorava se ela não tivesse existido a humanidade estaria mais
 133 desenvolvida ou menos desenvolvida ou taria de nenhum jeito? A gente queria
 134 que vocês comentassem na opinião de vocês até o P pode falar
 135P: é uma provocação... é uma provocação eu acho válido
 136A10: como é Salomão a pergunta de novo aí?
 137A6: assim... se a Igreja não tivesse... assim se a Igreja não existisse é a humanidade
 138 estaria mas desenvolvida ou menos desenvolvida hoje?
 139Hq: Eu acho que ela estaria mais desenvolvida porque naquele tempo... no tempo que
 140 a Igreja Católica tava:: soberana tava um negócio mais retrancado é por exemplo
 141 quase ninguém podia ir atrás de descobertas... sabe um monte/ um bocado de
 142 coisa aí com quando começou haver:: o povo começaram a se afastar mais da
 143 Igreja... tenta::r responder suas próprias perguntas que:: eles tinham durante o

- 144 dia-a-dia por que acontecia por exemplo quando é que acontecia a fotossíntese...
 145 ninguém sabia aí foi um curioso foi lá sem ser do lado da Igreja e descobriu os
 146 cientistas sempre foram ao contrário da Igreja ... aí taria mais desenvolvido
 147A10: É mas se não existisse a Igreja ele não ia se revoltar... ia ficar com aquela...
 148A5: Mas ia ter mais liberdade não era?
 149A10: Mas eles só fizeram/ as vezes a pessoa só acha uma coisa quando é proibido aí
 150 eles... ((risos))
 151A6: Mas também o Renascimento só aconteceu porque alguém sentia uma [pressão
 152A10: [É alguém
 153 sentia uma pressão
 154A6: pra conseguir se libertar alguém teve/... tem que olhar os dois lados
 155P: São duas argumentações interessantes...
 156A5: [Eu acho que
 157A10: [E também quem começou a escrita foi no lado da Igreja não foi? ((dirigindo-se
 158 ao professor
 159P: Você diz da questão da [escrita ()
 160A6: [é é ()
 161A10: a verdade da escrita tal
 162P: que manteve né
 163A10: é
 164P: manteve o letramento
 165A10: é
 166A6: não tem tem tem sua parte de contribuição [também mas não por ()
 167A10: [teve? é porque só era a parte
 168 deles lá não era pra população mas eles ...
 169A11: [alguém mais?
 170A6: [bora P
 171P: eu? Eu tenho um monte de pergunta aqui mas elas podem sair eu quero ver
 172 outras opiniões () ((vários alunos falando ao mesmo tempo))
 173A2: eu quero saber assim da opinião de vocês se essas descobertas influenciou na
 174 vida dos cervos... dessas pessoas?
 175A6: ah na época se essa essas descobertas? Aí assim é como se diz... naquela época
 176 também/ a gente tem que observar também que tudo aconteceu no seu devido
 177 tempo começou logo aquele negócio assim aquela questão mais política aquela
 178 coisa bem: até chegar no religioso que foi uma coisa que foi mais conhecido
 179 como até fizeram aquela/ por que são mais conhecidos no artístico ou no
 180 tecnológico? Mas assim... eu eu fico em dúvida porque a questão de anos fica
 181 totalmente assim aquela questão dos cervos aconteceu mais no começo mas os
 182 cervos também existiam né quando aconteceu o o Renascimento... se influenciou
 183 na vida deles eu creio que não influenciou diretamente porque naquela época a
 184 maioria das descobertas que tinham só ficavam restritas a um grupo entendeu?
 185 Aquele negócio bem:: questão/ classe a entendeu? Se descobrisse o telescópio só
 186 quem usufruía disso/ é tanto que na figura mostra ele só ta mostrando aos
 187 principais da época entendeu?
 188A2: un-hun
 189A6: é aí assim... eu pelo menos acho que não influenciou na vida deles não agora eu
 190 não sei a opinião dos meninos
 191P: Joséilton tem um comentário aqui diz aí Joséilton ((Joséilton havia dito algo para
 192 o professor em particular))

- 193A3: Diz aí diz aí professor o professor vai dizer
- 194P: [Não... não senhor
- 195A10: [Diz A3
- 196A3: Não professor o comentário é meu
- 197A10: Pronto agora deu
- 198P: Você disse que o científico foi...
- 199A3: foi
- 200As: Vai Joseilton
- 201A3: Não assim porque a gente estudou ontem...foi ontem mesmo?
- 202A6: Sei lá não foi no dia das meninas?
- 203A10: Foi terça
- 204A3: Tipo::: das meninas que até a gente comentou que foi o artístico que:: ...
- 205P: Se tornou mais conhecido
- 206A3: que ficou o mais conhecido no Renascimento mas quando os meninos vêm aí
- 207 com essa com esse negócio do:: ... aí quando vem os meninos agora com esse
- 208 negócio do tecnológico a gente percebe que ele/ graças ao tecnológico que teve
- 209 esse avanço todinho na:: cultura na: em tudo... né? Se não fosse o tecnológico
- 210 não era
- 211A6: Porque à princípio a gente ia apresentar antes do cultural e do artístico né porque
- 212 é um tá ligado ao outro
- 213A3: é
- 214A6: porque só deve os quadros ao avanço da matemática né?... avante Jorge?
- 215P: Eu tenho duas questões aqui pra o grupo... é:: vocês falaram aí um bocado de ()
- 216 avanços de descobertas... não é?... entre elas uma das que vai chegar na Europa
- 217 em fins da Idade Média e no início da Idade Moderna e que vai se tornar
- 218 digamos usual na Idade Moderna é a pólvora.... como é que a pólvora contribuiu
- 219 por exemplo pra formação dos Estados Nacionais?... vocês falaram quando
- 220 estavam falando do político... como é que esse aspecto científico digamos
- 221 contribuiu para a formação dos aspectos políticos no caso os Estados Nacionais?
- 222A6: Porque assim antigamente não era muito de se decidir as coisas no diálogo e sim
- 223 na força na guerra entendeu? aí eu acho que assim a partir de:: ... é como até hoje
- 224 isso predomina essa questão de pólvora entendeu? Como assim entre aspas
- 225 porque é como disse os Estados Unidos é considerado uma grande potência
- 226 mundial não pela sua capacidade econômica e sim pela sua capacidade bélica
- 227 armas mísseis armas nucleares entendeu? Naquela época a maioria das
- 228 conquistas que eram feitas eram na base da espada ou da pólvora entendeu? Aí
- 229 eu acho que com esse avanço científico quem tinha esse domínio tinha o
- 230 privilégio de possuir essa arma que era a pólvora se sobressaía dentre todas as
- 231 outras nações que existiam...
- 232A2: Quer dizer que a ascendência do governo nacional aí quando surgiu o científico
- 233 ele só ia servir as necessidades/ o científico e essas novas descobertas eles só ia
- 234 servir a que tivesse posses e dinheiro?
- 235A6: A princípio sim... porque as primeiras pessoas que tinham lá tinham contato com
- 236 esses avanços
- 237A2: A princípio e quer dizer que depois de algum tempo eles inventaram alguma
- 238 coisa pra os servos é: desenvolver: é: plantações alguma coisa assim?
- 239A6: Não porque é como [eu dizia
- 240A2: [ou eles só pensavam no no nos reis
- 241A6: porque vê só quando/ com o avanço da pólvora por exemplo... queira ou não

- 242 queira todo mundo entrou na na conquista mas vê só... a princípio se/ eu tô
 243 dizendo isso porque vê só quem se privilegiava das primeiras conquistas? que
 244 eles por exemplo...eu tenho a pólvora vou lá mato uma nação lá e conquisto
 245 aquelas coisas deles quem vai se privilegiar daquilo são os reis os que têm
 246 posses... pra que é que os servos vão? Os servos vão ser já tá dizendo vão servir
 247 àquela conquista... não vão usufruir por exemplo do tesouro que esse povo
 248 conseguiu entendeu? Só vão ser usados pra servir as conquistas dele assim
 249 trabalhar naquelas propriedades deles e nada mais do que isso...
- 250A2: sim mas tem é:: () muito tempo assim dessas descobertas tecnológicas e
 251 científica sempre saia alguma coisa pra melhorar::
- 252A6: não
- 253A2: o negócio de plantação essas coisas?
- 254A6: Não até/ não a questão das navegações essas coisas mas pode ter acontecido mas
 255 que eu saiba assim dessa questão de plantações não
- 256A2: Um-hun
- 257A6: Melhorou as navegações questão () o telescópio... até até o filme de Cabral Ca/
 258 Cabral não Colombo apareceu ele perguntando se ele navegava como os mouros
 259 mas aquilo foi uma descoberta que favoreceu as navegações aí a questão de
 260 plantações... entendeu?
- 261A2: Não é por que eu tava comentando assim não tava sabendo () saber se eles
 262 pensava assim no ()...
- 263A6: Vai P
- 264P: A outra questão aí pro grupo um avanço que vocês falaram foi Elifas
 265 demonstrou...o relógio... o relógio mecânico no caso () creio que o relógio
 266 altera as relações humanas como é que esse novo invento vai mudar as relações
 267 humanas?
- 268A12: Eu acho que era/ eles não tinham um relógio...aí só era baseado naquilo tocava o
 269 sino da igreja vamos comer não sei o que eu acho que eles deixa eu ver... sei não
 270 assim se eles quisesse ((ri)) ir comer mais cedo sabia a hora das coisas certas não
 271 precisava da igreja pra dá a situação do tempo
- 272A8: Mas tem a questão do tempo que mudou: a visão deles...
- 273A10: Por que?
- 274A8: Agora com o relógio...não é antes só era só mais a questão do sol não é que eles
 275 se baseavam
- 276P: Um-hun
- 277A8: Então quando surgiu o relógio vai mudar essa questão... até: o hábito mesmo do
 278 dia a dia vai mudar...
- 279A6: Diretamente pode não ter influenciado assim: aquela evolução toda mas pode ter
 280 sido pra desencadear muitas outras porque a princípio a gente vê somente o
 281 relógio... mas se a gente for/ foi o primeiro desprendimento da sociedade da
 282 Igreja... eu quero que eles não saibam dizer as horas...aí eu sei que eles podem
 283 nem ter ligado pra isso né mas foi o primeiro... eles começaram a definir melhor
 284 o tempo que antigamente era um tempo pra trabalhar e ir à Igreja trabalhar e ir à
 285 igreja e eles foram ver espera aí esses dez minutos eu posso usar pra isso
 286 entendeu?...
- 287OP: E a pergunta novamente...é:: ...
- 288A6: Aí também voltando a pergunta que a gente tá fugindo do assunto
- 289OP: Pois é
- 290A6: A influência da [Igreja na humanidade

- 291P: [a influência da Igreja na humanidade nos temos aqui duas
 292 posições... defendidas ferrenhamente por Henrique aí de um lado e Rosana aqui
 293 do outro todas duas bem argumentadas...]
- 294OP: quem concorda com Henrique... de que a Igreja impedia o avanço tecnológico e
 295 científico porque ela impunha a força vamos dizer tinha a Inquisição ameaçando
 296 todo mundo né nin/ todo mundo com medo de certa forma da Inquisição ao
 297 mesmo tempo... existe a o fator do proibido não é? é:: a gente teve por exemplo
 298 uma época muito:: frutífera da arte da literatura no Brasil que foi a ditadura
 299 durante o processo de ditadura então surgiram grandes músicas grandes artistas
 300 grandes escritores... e esse fator foi devido à repressão não é ao proibido...será
 301 que no caso do Renascimento pra o avanço científico esse fator também...
 302 influenciou as descobertas... ou ele foi uma espécie de freio das descobertas?
- 303A5: O professor desde a Idade da Pedra que não tinha nem esse negócio de religião o
 304 ser humano próprio tinha:: curiosidade de descobrir algo novo...nunca quer ficar
 305 no mesmo sempre quer descobrir algo mais
- 306P: Sendo que em determinados períodos essa essa curiosidade ela não era atçada
 307 né?
- 308A11: O exemplo é agora com as células-tronco porque eles defendem não querem usar
 309 as células embrionárias né por ca/ a igreja aí os cientistas estão fazendo de tudo
 310 faz mais descoberta pra provar à Igreja que é ao contrário do que () disse
 311 primeiro então a Igreja nos ajudou também a: a gente provar que:: a gente não
 312 precisava do relógio pra isso a: provou ao contrário que a gente não precisa da
 313 Igreja pra: ... pra viver disso
- 314OP: Quem prova?
- 315A11: Oi?
- 316OP: Quem prova? as
- 317A11: Os cientistas
- 318OP: Ah sim
- 319A5: O fator que tá sendo discutido também é a camisinha... que aquela Daniela
 320 Mércury foi barrada não sei onde danado... no Vaticano...
- 321OP: Que ela defendia né a?
- 322P: É porque Daniela Mércury ia fazer uma apresentação agora né no::
- 323A6: [No natal
- 324A11: [no natal
- 325P: sim no natal eu acho e alguém lançou a idéia ou insinuou que ela iria levar
 326 algumas camisinhas pra durante a apresentação jogar na: no público e isso ficar
 327 um tanto difícil pra Igreja aí a Igreja vetou a Daniela Mércury no evento... só que
 328 ela não disse que ia fazer isso tal...
- 329A5: bora Jorge o senhor agora
- 330A6: hein professor eu falei com os meninos aqui... eu acho que () até assim eu falei
 331 tá dentro do Renascimento científico mas assim eu uma coisa eu disse não passa
 332 de uma mera coincidência pra mim assim as descobertas caírem dentro da: da
 333 temporada do Renascimento... pra mim isso poderia ter acontecido ou bem antes
 334 ou bem depois a Igreja não influenciou em nada eu sei que teve aquela questão
 335 da repressão como ele falou mas assim eu acho que eles já tavam obser/ a
 336 questão é assim o cara nasceu no momento certo na hora certa viu o fato certo
 337 mas eu acho que a Igreja diretamente não influenciou em questões assim do
 338 telescópio é tanto que a Igreja tem o Vaticano tem um telescópio
- 339P: tem a Igreja tem um observatório astronômico

- 340A2: é:: ...
- 341P: oi
- 342A2: eu tenho uma pergunta... sobre sobre aquele negócio aí se fosse é se a Igreja não
343 existisse se o negocio tava é::
- 344A11: tinha avançado
- 345A2: tinha avançado mais eu acho que tinha avançado porque antes de a Igreja
346 dominar é: ocorreu muita coisa é: descobertas muitas descobertas tudo aí aí a
347 Igreja ele chega tão forte que a Igreja ela tornou-se:... a cabeça de tudo de: tudo
348 se centralizou pra ela... e:: ela lançava até mitos pra tá entendendo pra prender o
349 povo...aí teve uma: teve um certo ponto na nossa história que a Igreja ela/ o povo
350 via que precisava de novas descobertas de novo aí a Igreja como é que ela ia
351 segurar isso? Ela sabia que se essas descobertas fosse () ela ia perder seu
352 poder... ela tentou é:: no máximo... não foi? ela tentou prender isso so que aí a
353 partir daí é o nome Renascimento porque a partir de um ponto que o povo se
354 solta da Igreja aí começa renascer de novo aí começa novas descoberta ...
- 355A10: então mas a::conteceu que as descobertas do Renascimento eles precisavam ter
356 como se fosse um poder maior do que a Igreja porque se não tinham que o lutar
357 mais então se não fosse a Igreja talvez eles não tinham [feito
- 358A5: [é como P falou a Igreja
359 tinha uma parcela de tudo mas só que é como eu disse desde a Idade da Pedra o
360 homem tem aquela curiosidade... ele quer sempre avançar não quer ficar no
361 mesmo não... com Igreja ou [com sem Igreja ele quer ir atrás
- 362A6: [é por isso que é por isso que eu acho é tinha:: é
363 considerável essa questão por exemplo aquele negócio da biogênese mesmo
364 aquela geração espontânea tem a ver... agora é como a gente tava falando é como/
365 eu acho que é nessa parte que mostra a interpretação da Igreja porque assim... é
366 porque é esquisito você nascer assim e morrer desse jeito porque a Igreja
367 nasceu...assim agor/ é tanto que a igreja católica antes né de ter aquele negócio
368 do islamismo essas coisa era considerada assim a instituição religiosa que tinha
369 mais poder assim fechado porque qualquer coisa era na fogueira e hoje a gente já
370 vê mais isso hoje a gente vê a Igreja bem mais liberal tá entendendo? Se é pra ter
371 gente ajeita pra eles entrar entendeu?... não porque antigamente como é que a
372 instituição que era mais contra a ciência hoje ter observatório dentro da:: é é
373 incoerente ao que ela prega...é por isso que eu fico um pouco preocupado...
374 ((alunos batem palmas marcando o final do seminário))

ANEXO 5 – Roteiro utilizado pelo professor em aula preparatória para os seminários⁴⁴

(Nome da Escola)	
Componente Curricular: História	Prof.:
1º Ano	
Aluna(o):	
25 de outubro de 2005	

Renascimento

Antecedentes

- Renascimento Comercial e Urbano;
- Ascensão social da burguesia;
- Prática do mecenato;
- Humanismo;
- Invenção da imprensa (1445);

Características

- Valorização da razão;
- Individualismo;
- Rejeição do valores e padrões medievais;
- Valorização da cultura Greco-Romana;

Períodos

- Trecento (século XIV);
- Quattrocento (século XV)
- Cinquecento (século XVI);

Trecento

- Início das idéias humanistas;
- Principais representantes: Dante Aleghieri, Francesco Petraca, Boccacio, Giotto;

Quattrocento

- Destaque para a pintura em tela;
- Representantes principais: Brunelleschi, Donatello, Mascio, Sandro Botticelli, Fra Angelico;

Cinquecento

- Auge do Renascimento;
- Michelangelo, Da Vinci, Rafael de Sanzio, Maquiavel;
- Difusão do Renascimento
- Renascentistas de outras áreas: Jan Van eick e Erasmo de Roterdã (Flandres), Dürer (Sacro-Império Romano Germânico), Tomhas More e Shakespeare (Grã-Bretanha), Rabelais e Montaigne (França), Cervantes (Espanha) e Luis de Camões (Portugal);

Avanços Científicos

- Decobertas: Pequena circulação, grande circulação, lei do movimento dos corpos, heliocentrismo, descoberta da órbita elíptica;

⁴⁴ Os nomes do professor e da escola foram omitidos.