

# XIV WORKSHOP PRODUÇÃO ESCRITA E PSICANÁLISE

---

## MULTICULTURALISMO NA CIDADE E NO CAMPO

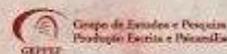
**17 e 18 de outubro de 2018**  
no Auditório da FEUSP

### CADERNO DE HANDOUTS

*O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos.*

**Sigmund Freud, 1930, p. 21**

Inscrições somente online:  
[www.fe.usp.br](http://www.fe.usp.br)



**FEUSP**  
Faculdade de Educação da USP



Universidade de São Paulo

## XIV WORKSHOP PRODUÇÃO ESCRITA E PSICANÁLISE: MULTICULTURALISMO NA CIDADE E NO CAMPO

O sofrer nos ameaça a partir de três lados: do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos.

Sigmund Freud, 1930, p. 21<sup>1</sup>

Com as conquistas tecnológicas e científicas que vimos fazendo, aumentam, exponencialmente, as chances do contato com realidades alheias às nossas. Crescem, no mesmo ritmo, as tentativas de domá-las, tornando-as reflexo daquilo que julgamos ser ideal. Na medicina estética, as intervenções tendem a homogeneizar as aparências, apagando tanto as diferenças geracionais quanto as relativas da proveniência das pessoas. Nas redes sociais, e mesmo na vida comum, os grupos encontram mecanismos de tamanho fechamento que chegamos a questionar se eles percebem a existência de outras realidades discursivas diferentes daquelas já praticadas em seu interior. Nas relações pessoais, ora encontramos toda sorte de desculpas para sequer iniciá-las; ora as rompemos nos primeiros obstáculos.

Nesse contexto, o quanto o projeto de uma educação que permita a coabitação produtiva de diferenças étnicas, culturais, linguísticas e históricas pode se tornar uma realidade concreta? Essa é a questão que direciona os trabalhos do XIV

---

<sup>1</sup> Todas as epígrafes desta programação foram retiradas de FREUD, Sigmund (1930). O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Volume 18. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.

*Workshop Produção Escrita e Psicanálise: Multiculturalismo na Cidade e no Campo*, no qual tomamos como objetos de análise os atos de ler e de escrever propriamente ditos, os seus produtos, as aulas de língua materna onde os participantes são ensinados a ler e a escrever e as políticas públicas de formação de professores.

### PROGRAMAÇÃO

---

*17 de outubro*

---

#### Oficinas concomitantes Sessão 1, das 9h00 às 12h00

##### Oficina 1:

#### A RELAÇÃO DO SUJEITO COM A MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA: *análise de narrativas e textos de opinião*

Não é de admirar que, sob a pressão destas possibilidades de sofrimento, os indivíduos costumem moderar suas pretensões à felicidade [...] (Freud, 1930, p. 21).

Emari Andrade (GEPPEP/UNITAU)  
Mariana Ribeiro (GEPPEP/UFMA)  
Renata Costa (GEPPEP/FEUSP)

A partir da análise de textos narrativos e argumentativos, esta oficina discute a relação que alunos do ensino fundamental II de uma escola rural paulista estabelecem com língua, com a cultura local e a cultura escolar na qual estão

inseridos. Nosso esforço será construir subsídios para um ensino de Língua Portuguesa que levem em conta: a) a singularidade dos contextos nos quais ele ocorre; b) as variantes linguísticas regionais; e c) os modos por meio dos quais os sujeitos se relacionam com a escrita.

## Oficina 2:

### CADERNO DE ESCRITOS: *sobre desejos (d)e linguagem*

As gratificações substitutivas, tal como a arte as oferece, são ilusões face à realidade, nem por isso menos eficazes psiquicamente, graças ao papel que tem a fantasia na vida mental. (Freud, 1930, p. 20.)

Augusto Ângelo Nascimento (GEPPEP/IFMA)  
Nereida Viana Dourado (GEPPEP/IFMA)

Na oficina, pretendemos socializar a nossa análise das produções de alguns alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Maranhão, convidados a participar de um projeto de pesquisa e ensino (*Caderno de escritos*). O projeto foi inspirado, principalmente, na obra *Sketchbooks* (Lourenço MUTARELLI, 2012), mas, também, em *El diário de Frida Kalo* (Frida KAHLO, 2009), *O perfeito cozinheiro das almas deste mundo* (Oswald de ANDRADE, 2014) e *Cahiers d'Ivry* (Antonin ARTAUD, 2011). O objetivo é mostrar como vimos sustentando um lugar de produção no qual os alunos desenvolvem uma relação de intimidade e prazer com a escrita, tomando-a, para além de uma atividade escolar ou acadêmica, como um espaço de elaboração e de organização do conhecimento sobre o mundo e sobre a própria escrita, interferindo na sua relação com a língua.

## Oficina 3:

### MULTICULTURALISMO EM EMBATE: *definições e discussões sobre metodologias de ensino de línguas*

O começo é fácil. Vemos como culturais todas as atividades e valores que são úteis para o ser humano, colocando a terra a seu serviço, protegendo-o da violência das forças naturais etc. Sobre esse aspecto do que é cultural não parece haver dúvida. (Freud, 1930, p. 33).

Milan Puh (GEPPEP/UNICENTRO)

Nesta oficina trabalharemos com diferentes definições que dizem respeito à multiculturalismo e seu campo, bem como as discussões que giram em torno de seu uso no ensino de línguas. Analisaremos a produção acadêmica e institucional/governamental para elucidar as diversas visões que coexistem, com o objetivo de definir estratégias de análise de multiculturalismo. Construiremos um aparelho analítico e teórico que poderá ser utilizado para abordagem de material didático e a escrita da Universidade. Desse modo, espera-se que o participante dessa atividade saia mais bem preparado para lidar com as futuras leituras desse tema na sua vida profissional e/ou na continuação da sua formação na área de línguas/educação.

14h00 – Abertura Oficial

15h00 às 17h30 – Mesa 1: *Estrangeiridades*

A existência desse pendor à agressão, que podemos sentir em nós mesmos e justificadamente pressupor nos demais, é o fator que perturba nossa relação com o próximo e obriga a civilização a seus grandes dispêndios. Devido a essa hostilidade primária entre os homens, a sociedade é permanentemente ameaçada de desintegração. (Freud, 1930, p. 50).

Ana Carolina Barros Silva

Juliana Azevedo de Carvalho  
Sheila Perina de Souza  
Valdir Heitor Barzotto

Debatedor: Fernando Gimo (Universidade Pedagógica de Moçambique)

**Oficinas concomitantes**  
**Sessão 2, das 19h30 às 22h30**

**Oficina 1:**

AS FRONTEIRAS ENTRE O QUE ESCREVO E AS PALAVRAS DO OUTRO:

*análise de textos acadêmicos brasileiros*

[...] também o sentimento do Eu está sujeito a transtornos, e as fronteiras do Eu não são permanentes. (Freud, 1930, p. 12)

Suelen Gregatti da Igreja

Para escrever textos acadêmicos, o redator precisa lidar com a palavra do outro em sua própria escrita. Carece empreender movimentos para inserir-se na cultura que vigora na academia, sem negar as culturas que lhe serviram de base. Na presente oficina, propomos analisar versões de textos de alunos, oriundos de diferentes universidades brasileiras, para investigar os modos como eles estabelecem relações com os textos teóricos utilizados para fundamentar o trabalho e os dados nele analisados. Assim, buscaremos, na materialidade dos textos manuseados durante a oficina, localizar as marcas linguísticas que deem a ver o que a pessoa faz com: a) as citações de autores mobilizados; e b) os dados que se propôs a

analisar ao longo do trabalho. Com o trabalho coletivo, poderemos traçar um mapa dos diferentes modos por meio dos quais as culturas locais estão (ou não) presentes nos textos acadêmicos nas universidades brasileiras.

**Oficina 2:**

ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: *uma forma de acolher o multiculturalismo*

Quando lhe traz vantagem, não hesita em me prejudicar [...]; quando pode satisfazer um prazer qualquer com isso, não se incomoda em zombar de mim, em me ofender, me caluniar, exibir seu poder, e quanto mais seguro ele se sentir, mais desamparado estarei eu, mais seguramente é de esperar essa sua conduta para comigo. Quando se comporta de maneira diferente, quando, sendo eu desconhecido, me poupa e me considera, acho-me disposto a retribuir-lhe na mesma moeda, sem qualquer preceito. (p. 49).

Diana Schuler (GEPPEP - Colégio Humboldt)

Esta oficina pretende trazer uma diversidade de propostas de “escrita criativa” para o professor que deseja motivar os alunos escritores a produzirem textos significativos nas aulas de línguas do ensino fundamental e médio. Um de seus objetivos é refletir a respeito da necessidade de se convidar os alunos à realização de escritas que tenham significado para seus autores. Vamos praticar atividades nas quais, ao escrever, os alunos encontrem ressonância em seu interior e nas quais possam estabelecer relações com realidades exteriores, acolhendo a multiculturalidade.

---

18 de outubro

---

Mariana Caló  
Maristela Silva de Freitas  
Renata de Oliveira Costa  
Sabrina Leonzi D'Alessandro

8h00 às 9h45 - Mesa 2: *A estranheza da palavra do outro que me habita*

A pista nos pode ser fornecida por uma das chamadas exigências ideais da sociedade civilizada. “Ama teu próximo como a ti mesmo”, diz ela; [...]. Vamos adotar uma atitude ingênua diante dela, como se a ouvíssemos pela primeira vez. Não poderemos então suprimir um sentimento de estranheza e surpresa. Por que deveríamos fazer isso? Em que nos ajudará? Sobretudo, como levar isso a cabo? Como nos será possível? (Freud, 1930, p. 47)

Carlos Henrique Rizzo Pereira  
Larissa Gonçalves Forster  
Luis Venâncio Rodrigues Aiello

Debatedor: Julian Konopelski  
Universidade de Varsóvia (Polônia)

10h00 às 12h30 - Mesa 3: *O infantil à margem da interpretação*

O melhor resultado é obtido quando se consegue elevar suficientemente o ganho de prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual. Então o destino não pode fazer muito contra o indivíduo. (Freud, 1930, p. 24)

Debatedor: Derly Vanessa Vásquez  
Institución Universitaria Antonio José Camacho – UNIAJC (Colômbia)

14h30 às 16h30 – Mesa 4: *Sociedades, as nossas, as deles: há encontros?*

[...] surge-nos o perigo de um estado que podemos denominar “a miséria psicológica da massa”. Tal perigo ameaça sobretudo quando a ligação social é estabelecida principalmente pela identificação dos membros entre si, e as individualidades que podem liderar não adquirem a importância que lhes deveria caber na formação da massa. (Freud, 1930, p. 53)

Ana Silvia de Morais  
Claudia Rosa Riolfi  
Felipe de Souza Costa

Debatedor: Marcello Alexis Vargas Cardenas (Universidad Mayor de San Marcos/Peru)

16h30 – Atividade de encerramento

## **Mesa 1: *Estrangeiridades***

17/10, Das 15h00 às 17h30

*A existência desse pendor à agressão, que podemos sentir em nós mesmos e justificadamente pressupor nos demais, é o fator que perturba nossa relação com o próximo e obriga a civilização a seus grandes dispêndios. Devido a essa hostilidade primária entre os homens, a sociedade é permanentemente ameaçada de desintegração. p. 50*

Ana Carolina Barros Silva  
Juliana Azevedo de Carvalho  
Sheila Perina de Souza  
Valdir Heitor Barzotto

Debatedor: Fernando Gimo (Universidade Pedagógica de Moçambique)

**A colonização, a formação dos estados e as políticas linguísticas em contextos multilíngues: *Estrangeiridades* angolanas e francesas**

Ana Carolina BARROS SILVA  
acbarrossilva@usp.br

**Questão de pesquisa:** 1) É possível encontrar marcas do processo colonizatório e da formação dos Estados nacionais nos documentos oficiais angolanos e franceses? 2) Que políticas linguísticas se delineiam a partir destes documentos em relação as pessoas não-falantes da língua oficial do país?

**Objetivo:** 1) Analisar documentos oficiais em busca de eventuais marcas das histórias francesa e angolana; e 2) Refletir acerca das particularidades de França e Angola, no que tange às políticas linguísticas.

**Hipótese de trabalho:** Trabalhamos com a hipótese de que o discurso presente no processo de colonização e no processo de formação dos estados nacionais deixa marcas históricas e subjetivas que podem transparecer nos documentos oficiais, bem como na posição dos sujeitos frente a sua língua e a língua do outro.

**Material de análise:**

Recortes de textos oficiais angolanos:

Ano	Trecho do texto oficial
1930	...elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos à população autóctone das províncias ultramarinas
1963	Nas escolas primárias é autorizado o emprego do idioma local como instrumento do ensino da Língua Portuguesa

1964	...a classe pré-primária visava à aquisição correta da língua nacional (Língua Portuguesa)
2001	- O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa. - O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais. - Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.
2010	1.A língua oficial da República de Angola é o português; 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional
2011	Definir as regras gerais para a valorização, fomento e divulgação das línguas nacionais

Recortes de textos oficiais franceses:

Ano	Trecho do texto oficial
1992	A língua da República é o francês
1994	Lei Toubon
2001	preservar e valorizar as línguas da França, à saber as línguas outras que não o francês que são faladas no território nacional e fazem parte do patrimônio cultural nacional
2008	as línguas regionais pertencem ao patrimônio da França

**Considerações finais:** As realidades particulares de Angola e da França nos chamam atenção para *estrangeiridades* diferentes. Em Angola, nos deparamos com a *estrangeiridade* do angolano dentro de seu próprio país. Na França, ao contrário, a *estrangeiridade* continua sendo do imigrante. Essas diversas formas de ser estrangeiro, refletem também nos documentos

oficiais produzidos pelos dois países, assim como parecem transparecer os processos políticos, sociais e históricos de cada povo no que tange a sua língua oficial e as línguas “outras”.

### **Referências Bibliográficas**

CALVET, Louis-Jean, As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola, 2007.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

## Integração e desintegração em uma sala de alfabetização

Juliana CARVALHO

Juliana.azevedo.carvalho@usp.br

**Questão de pesquisa:** A pesquisa interroga a respeito das possíveis vicissitudes que a conquista da alfabetização pode ter em uma sala de aula com a presença de crianças imigrantes.

**Objetivos:** 1) Investigar a possível existência de conflitos linguísticos em uma sala de aula de alfabetização, em uma escola pública da cidade de São Paulo; 2) Analisar as eventuais dificuldades de adaptação à escola brasileira por parte de crianças imigrantes lá matriculadas; 3) Averiguar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 2º ano B; e 4) Ponderar se seus eventuais impasses para ler e escrever parecem podem ser associados com a situação linguística da escola.

### Conceitos:

1) *Análise etnográfica*: o ponto de partida é a compreensão de como as crianças constroem suas relações sociais na escola (JORDAN; YEOMANS; 1995); 2) *Diglossia*: situação de coexistência de duas variedades numa mesma comunidade, com dominação de uma língua sobre outra, dados os aspectos de organização social (GRADÈS-MADRAY; BRÈS, 1989); 3) *Sentimento de pertencimento a um país*: afeto desencadeado a partir das interações verbais, que firmam o sentimento de pertencimentos a uma nova nação (DAURE, REVEYRAND-COULON, 2009), e 4) *Ordens de erros*: propostas por Lemle (1987), servem para fins didáticos, ou seja, para declarar alguém alfabetizado ou não.

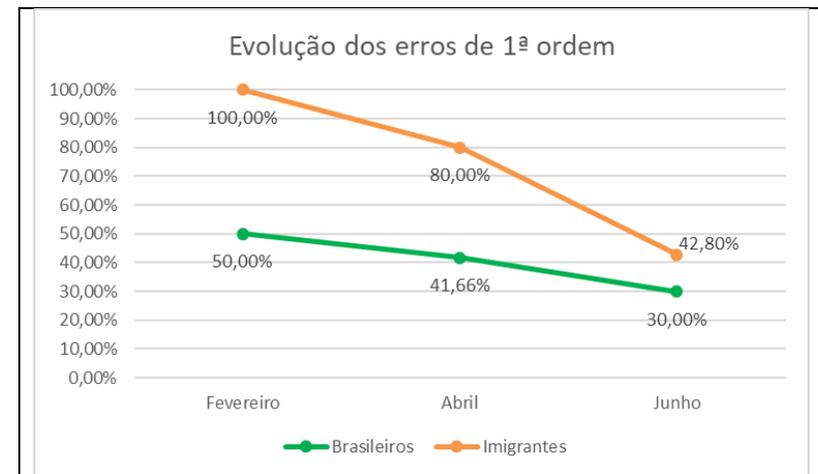
**Hipótese de trabalho:** No período de alfabetização, o sentimento de pertencimento a um país (DAURE, REVEYRAND-COULON, 2009) pode

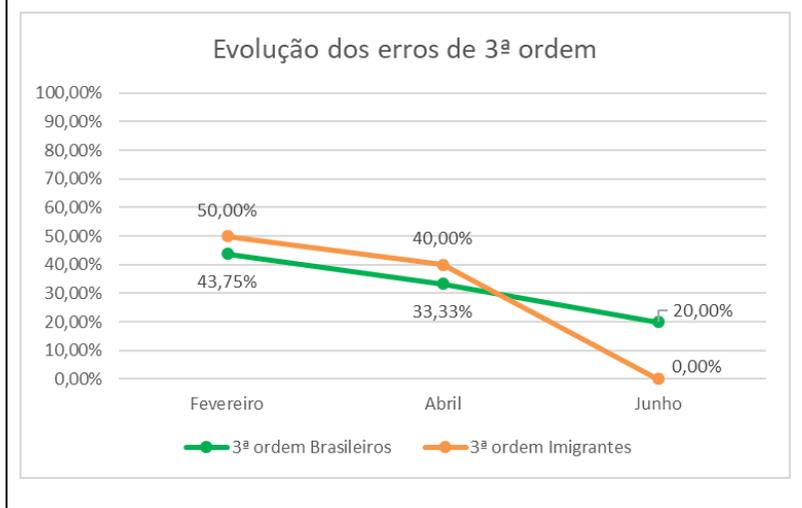
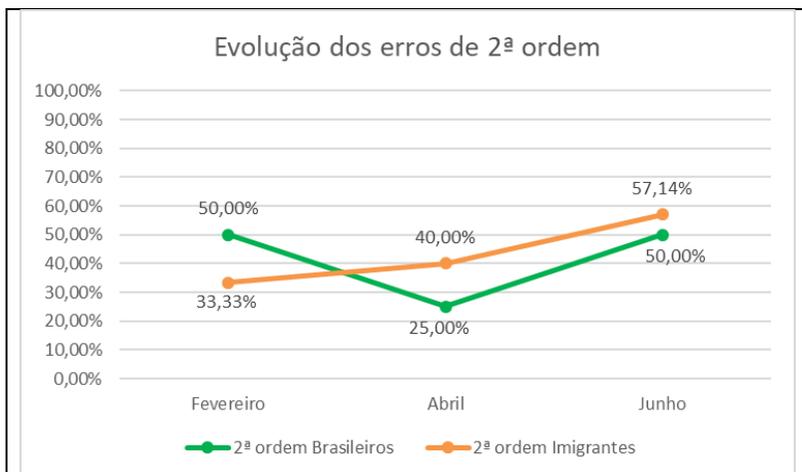
ser reafirmado por meio da aquisição da modalidade escrita da língua do país de imigração.

### Material de análise:

a) registros em diário de campo, compreendendo um período de 150 horas de observação participante, distribuídas ao longo de 13 meses (setembro de 2017 a 2018); b) produções de escritas espontâneas feitas em sala de aula pelas crianças; e c) gravações, em áudio, das crianças realizando tarefas de leitura em voz alta.

### Alguns dados numéricos:





**Resultados parciais:**

a) Ao contrário do que se poderia esperar, as crianças imigrantes não utilizam as suas línguas maternas, nem mesmo para conversar com os

pares da mesma proveniência; b) Crianças imigrantes e crianças brasileiras tendem a limitar suas relações sociais com outras crianças do mesmo *background* étnico. c) Crianças imigrantes parecem ter dificuldades específicas nas tarefas de escrita e leitura. Por exemplo, no primeiro semestre de 2018, 100% das crianças imigrantes do segundo ano da alfabetização cometiam erros de primeira ordem (erros pré-alfabéticos), não conseguindo escrever palavras e nem ler textos.

**Considerações finais:** *Próximos passos:* Estudar comparativamente os alunos imigrantes que obtiveram uma maior melhora e os que continuaram apresentando dificuldades de aprendizado. Investigar como esses alunos se relacionam com sua língua materna e com o português.

A sociedade que acolhe o imigrante parece estabelecer uma identidade padrão que deve ser alcançada por ele. A escola dar ares de só reforça a repressão imposta pela sociedade e não considerar a situação linguística das crianças imigrantes. Com isso, essas crianças são quase obrigadas na escola a negarem suas línguas maternas e adotarem o português. Criando, portanto, um cenário de desintegração.

**Referências Bibliográficas:**

DAURE, Ivy, REVEYRAND-COULON, Odile. *Transmissão cultural entre pais e filhos: uma das chaves do processo de imigração*. Psic. Clin. Rio de Janeiro, vol. 21, n. 2, pg. 415 – 429, 2009.

GRADÈS-MADRAY, François; BRÈS, Jacques. Conflitos de nomação em situação diatlóssica. In: VERMES G.; BOUTET, J. (orgs.). *Multilinguismo*. São Paulo: Editora Unicamp. 1989. P. 155 – 171

JORDAN, Steven; YEOMANS, David. Critical Ethnography: Problems in Contemporary Theory and Practice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16, No. 3, 1995. pp. 389-408.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. Série princípios. São Paulo: editora Ática. 1987.

**Desafios para o ensino contextualizado de língua portuguesa: Entre o português angolano e o português europeu.**

Sheila Perina de SOUZA  
sheilaperina@hotmail.com

**Questão de pesquisa:** Em que medida a singularidade do contexto local é inserida nas aulas de língua portuguesa.

**Objetivo:** Refletir a respeito do espaço ocupado pela cultura do aluno nas aulas de língua portuguesa.

**Hipótese de trabalho:** A inserção da cultura do aluno nas aulas de língua portuguesa perpassa, também, pela normatização da variante do português angolano.

**Material de análise:** Ponto de partida: observações das aulas de língua portuguesa da 9º classe de uma escola pública no município de Caxito, província do Bengo em Angola. Documento auxiliar: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, a atual (2016) e a de 2001, nos artigos que versam a respeito das línguas de ensino.

**Quadro 1: Comparação entre as duas versões da Lei.**

(os grifos são nossos).

<i>Lei de Bases do Sistema de Educação 2001</i>	<i>Lei de Bases dos Sistema de Educação e Ensino 2016</i>
Artigo 9º 1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.	Artigo 16 1º O ensino deve ser ministrado em português
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a <u>expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.</u>	2º O estado promove e assegura as condições humanas científico-técnicas, materiais e financeiras para <u>expansão e generalização da utilização no ensino das demais línguas de Angola</u> , bem como a da linguagem gestual para os indivíduos.

**Discussão:**

A construção de uma norma padrão do português angolano, que se diferencia do sistema lexical, fonético e fonológico da norma do português europeu, mas ainda não há previsão de normatização do português angolano (BERNARDO, 2017 e UNDOLO, 2014).

A atual Lei de Bases da Educação parece considerar, pela primeira vez, o português como uma língua de Angola.

Enquanto isso, a escola analisada usa livros didáticos com termos desconhecidos para alunos e professores angolanos, mais próximos do contexto do português europeu.

## **Considerações finais**

Por meio da exclusão da língua do aluno em sala de aula, neste caso o português angolano, observamos a exclusão de sua cultura.

## **Referências Bibliográficas**

BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. Revista Internacional – África em Língua Portuguesa: Variação no português africano e expressões literárias. AULP, IV Série, Nº 32. p. 37-52.2017

REPÚBLICA DE ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda: Assembleia Nacional. 2001

REPÚBLICA DE ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação. Luanda: Assembleia Nacional. 2016

UNDOLO, Marcio. Caracterização da norma do português em Angola. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Évora. Évora, p.330.2014

## Desafios para os medos: acolhimento e igualdade

Valdir Heitor BARZOTTO  
barzotto@usp.br

**Questão de pesquisa:** Para onde pende nossa agressividade se desviamos do difícil trabalho de entender quando: a) duas culturas se encontram e se influenciam mutuamente, b) nesse encontro, uma cultura é mais forte e se sobrepõe a outra, c) uma instância de poder determina o que será a cultura do grupo?

**Objetivo:** Problematizar noções apaziguadoras presentes em textos do campo da mídia e da educação e confrontá-las à hostilidade cotidiana.

**Hipótese de trabalho:** A naturalização das diferenças, antes mesmo de encontrar os pontos de coincidência e de igualdade, pode forjar uma homogeneização, sob cuja aparência subjazem hierarquias que mantém latente a agressividade.

**Material de análise:** Enunciados extraídos de corpus formado por textos que se pautam por termos e expressões como tolerância, inclusão, aceitação da diferença, aceitação da diferença, entre outros, dos quais se pode depreender significados próximos das definições mais comuns em dicionários como *ato ou efeito de tolerar; indulgência, condescendência*.

**Considerações finais:** O resultado das análises dos textos que propõem apaziguamento por meio de noções que, na superfície textual, se opõem ao “pendor à agressão”, nem sempre problematizam a base de uma discursividade que o mantém intacto, uma vez que não toca nos pontos de

igualdade que unem os seres humanos. Esse resultado indica a necessidade de maior explicitude dos motivos que dificultam a manutenção dos pontos de igualdade.

## Referências Bibliográficas

BARZOTTO, V. H. *Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas*. **Ecós Revista**, Cáceres - MT, v. 02, 2004.

BARZOTTO, V. H. *Lições das fúrias: delitos e castigos inevitáveis*. In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Org.). **O Inferno da Escrita** - Produção Escrita e Psicanálise. 1ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011.

POPPER, K. **A sociedade aberta e seus inimigos**. São Paulo, EDUSP, 1974.

ZIZEK, S. **Em Defesa Das Causas Perdidas**, São Paulo, Boitempo, 2011.

## Mesa 2: A estranheza da palavra do outro que me habita

18/10, Das 08h00 às 09h45

*A pista nos pode ser fornecida por uma das chamadas exigências ideais da sociedade civilizada. “Ama teu próximo como a ti mesmo”, diz ela; [...]. Vamos adotar uma atitude ingênua diante dela, como se a ouvíssemos pela primeira vez. Não poderemos então suprimir um sentimento de estranheza e surpresa. Por que deveríamos fazer isso? Em que nos ajudará? Sobretudo, como levar isso a cabo? Como nos será possível? p. 47*

Carlos Henrique Rizzo Pereira

Larissa Gonçalves Forster

Luis Venâncio Rodrigues Aiello

Debatedor: Julian Konopelski - Universidade de Varsóvia (Polônia)

## BAGAGENS DO IMIGRANTE: as imagens de uma travessia

Carlos Henrique RIZZO  
carlos.henrique.pereira@usp.br

**Questão de pesquisa:** De que forma imigrantes, estudantes em uma escola brasileira, representam discursivamente a sua viagem ao Brasil?

**Objetivos:** Analisar as marcas linguístico-discursivas que formam o imaginário desse aluno a respeito de sua travessia para o Brasil presentes nos textos de alunos imigrantes.

**Conceito operacional:** representações imaginárias (PÊCHEUX, 1969; OSAKABE, 1979).

**Hipótese de trabalho:** 1) Ao escrever um relato de viagem, recontando sua vinda ao Brasil, o imigrante é parasitado por formações imaginárias (PÊCHEUX, 1969) a respeito do país de destino, dando um caráter de esperança de melhora de vida e acolhimento em seu relato. 2) Devido à dificuldade de manejo da língua portuguesa, os alunos recorrem a determinadas estratégias de preenchimento (LEMOS, 1977) que corroboram na construção dessas imagens.

**Material de análise:** Manuscritos, escritos em língua portuguesa, por alunos imigrantes do curso de Português para Estrangeiros do programa “Portas Abertas” da prefeitura de São Paulo (SP).

QUADRO 1 – Manuscrito 1 - Aluno peruano, 24 anos de idade, Auxiliar de limpeza.	
5	Eu vim pra o brasil , a se 4 ano era
6	muito jovem me ofereceram ofereceram pra vir no Brasil
7	ali aseite tinha 20 anos quise conhese o Brasil
8	o pais mais grande do mundo sabia que ia ser
9	a última oportunidade e não quis perder mais gostei

10	muito do <del>maravijoso</del> maravilhoso Brasil. Eu vim em onibus
11	fuerom 5 dias de viagem do centro do Perú a o centro
12	de São paulo.

<b>QUADRO 3 – Manuscrito 3 – Aluna haitiana, 26 anos de idade, desempregada.</b>	
6	Hoje eu estou muito Feliz aqui no Brasil
7	Aqui no Brasil e muito frio em outono
8	um pais aberto Para todo os imigrantes
9	ele Da possibiliter a todo imigrante
10	a falam português. então um bom pais.

<b>QUADRO 3 – Manuscrito 3 – Aluna haitiana, 26 anos de idade, desempregada.</b>	
5	Boa noite, meu nome é Daril eu so do haitian
6	eu vem brasil em decembre 2017. Por vem do brasil eu fazer
7	uma demanda visa já récébé depois eu comrpo billet ai lá
8	funcional. Eu pega avian do port-au-prince por panama depois
9	Eu pega outro avion do panama por Brasil
10	Chego brasil eu muito feliz brasil é muito bonito
11	Muito obrigado.

**Considerações finais:** A partir da análise da escrita de alunos imigrantes, percebemos que, em seu processo de escolarização básica no Brasil, denotam desejar inscrever-se subjetivamente numa nova história, em um novo país. Ao fazê-lo, imaginam o país receptor como um espaço acolhedor, democrático e agradável. Esse imaginário tem força suficiente para tornar opaco o discurso do preconceito, da intolerância ou, mesmo, da ausência de políticas públicas voltadas para essa população. Uma linha de pesquisa instigante seria verificar se, com maior possibilidade de expressão na língua portuguesa, esse estado de forças se manteria, ou se, ao contrário, haveria maior espaço para a expressão de conflitos linguísticos e culturais.

## Referências Bibliográficas

ARROYO, Migual González. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

FREUD, Sigmund (1930). O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Obras Completas**. Volume 18. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-122.

LEMOS, Claudia T. G. “Redações de Vestibular: Algumas Estratégias”. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977, p.61-72.

OSAKABE, Haqira. (1979). **Argumentação de discurso político**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise automática do discurso. GADET, Françoise; HAK, Tony; MARIANI, Bethania S. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1993.

PEREIRA, Antonio. Os novos sujeitos da EJA e da Educação Social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. In: **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Paraná. XII EDUCERE. Curitiba: PUC-PR, 2015. v. 1. p. 31961-31977. Disponível em: [http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21013\\_8371.pdf](http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21013_8371.pdf). Acesso em: 02 ago. 2018.

ROSA, Miriam Debieux; PENHA, Diego Amaral; DO PRADO FERREIRA, Patrícia. Intolerância: Fronteiras e Psicanálise. **Revista Subjetividades**, v. 18, n. Esp, p. 105-113, 2018.

## Vítimas e algozes: as formações imaginárias em narrativas sobre racismo

Larissa Gonçalves FORSTER  
larissagforster@usp.br

**Questão de pesquisa:** Como crianças representam o racismo em produções escritas?

**Objetivo:** investigar e analisar como se presentificam as formações imaginárias nas personagens de narrativas sobre racismo.

**Hipótese de trabalho:** As crianças estão mais propensas a representar o racismo tradicional.

**Teorias mobilizadas:** As formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997); Racismo moderno e tradicional (LIMA E VALA, 2004); Pulsão e civilização (FREUD, 1930/2010); Atos de fala (AUSTIN, 1990).

**Material de análise:** Duas narrativas produzidas a partir de sequência didática para alunos do 5º ano de uma escola municipal em 2018. A sequência didática se pautou no trabalho realizado com a obra “O mundo no *black power* de Tayó” (2013) de Kiusam de Oliveira.

### Texto 1 - Y. F. dos S. G., 10 anos

1	Na Índia existia uma menina chamada
2	Tayó ela era linda não reconhecia sua
3	beleza, mais seus colegas não ajudam.
4	

5	- Tayó Tayo Tayó cabelo duro de escama se
6	colocar a mão seu cabelo até arranha há há há há
7	E toda a sala ria. Um dia Tayó ficou muito
8	triste pela morte de sua avó por conta de que
9	sua vó a apoiava fasia ela sorrir, então no
10	próximo dia:
11	Tayó Tayó Tayó cabelo duro de escama
12	se colocar a mão no seu cabelo até arranha há há
13	Tayó tomou coragem e disse:
14	se vocês não gostão problema de vocês
15	gosto do meu cabelo do jeito que ele é.
16	Depois desse dia ninguém mais zuou ela

**Texto 2 - F. H. B. de O., 10 anos**

1	O rassismo de Tayo
2	Tayo acordo com aquele cabelo dela
3	grande ela pidiu pra mãe decora com
4	flores muitas e foi toma seu café da manhã
5	e a vâ passou para pegar ela e foi pra
6	escola e chego para tomar seu lanche
7	ela foi sentar e tiraro a cadeira pra
8	ela cai e todo mundo riu dela quando
9	ela foi brinca pegarão ela e tacaram
10	muita coisa nela falaram que o lugar
11	dela não era nessa escola e chingaro
12	muito ela macaca, feia, cabelo duro,
13	e muitas outras mas ela continuou com
14	seu cabelo e foi fala pra diretora
15	e si resouvero as meninas foram
16	expulsas mas a menina Tayo falo que

17	não precisava expulsa elas só da uma
18	detenção e já tava bom e todo mundo
19	saiu ganhando

### **Discussão:**

Um conjunto de ofensas verbais, fruto de sua experiência relativa ao racismo, e das formações imaginárias às quais foram expostas, ocorrem nos textos das crianças para representar as complexas relações entre A e B.

O sofrimento é evidenciado nas protagonistas (A) dos textos (1) e (2), uma vez que sofrem agressão física (texto 2) e ofensa verbal (textos 1 e 2).

Com isso, as crianças nos mostraram que as formações imaginárias relativas ao opositor racista (B) dizem respeito a alguém que utiliza ofensas verbais para manifestar seu desprezo por pessoas negras, no caso, Tayó.

A análise das formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997) também nos permitiu concluir que a imagem que os opositores têm da protagonista é bastante semelhante nos dois textos: ela é diferente e essa diferença a torna, necessariamente, inferior, alguém que está fora de seu lugar. Esse deslocamento justificaria as perseguições.

### **Considerações finais:**

As crianças representam predominantemente o racismo tradicional, exemplificado pela ofensa verbal (LIMA e VALA, 2004).

Será que as manifestações modernas do racismo não entrem nas formações imaginárias relativas ao tema? Em outras palavras: haveria uma série de comportamentos racistas que não são encarados como tais pelas crianças?

Essas questões abrem uma linha de investigação promissora para o estudo a respeito da interpretação e podem possibilitar fazer novas reflexões para fundamentar novas práticas para o trabalho relativo ao tema em nossas escolas.

### **Referências Bibliográficas**

LIMA, M. E. O. et VALA, J. “As novas formas de expressão do preconceito e do racismo”. In: *Estudos de Psicologia*. Natal: Programa de Pós-graduação em Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2004, pp. 401-411.

PECHEUX, M. Análise automática do discurso. In GADET et HAK (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp. 3.ed., 1997.

**SINTOMÁS: singularidade e proximidade real do outro imaginado  
em narrativas ficcionais curtas: possíveis correlações**

Luiz Venâncio AIELLO  
luiz.aiello@usp.br

**Questão de pesquisa:** Em que medida é possível identificar correlações entre a singularidade de expressão em textos narrativos de alunos do Ensino Médio e a proximidade histórica e sociocultural do outro imaginado enquanto personagem?

**Objetivo:** verificar – e, se possível, “cartografar” – as correlações supracitadas.

**Material de análise:** quatro contos escritos a partir de proposta de produção textual formulada para alunos da 2ª série do ensino médio de uma escola particular de São Paulo nos anos de 2017 e 2018.

**Método:** comentários analíticos dos textos do *corpus*, calcados na noção de *quatro posições subjetivas* – RIOLFI e MAGALHÃES (2008) – construídas a partir de diferentes graus de instalação do *trabalho da escrita*

**Conceitos:** a) *singularidade*: Ligado à noção de originalidade e estranhamento, o conceito apareceu motivado pelo desejo de falar do antigo e do habitual como do novo e do não-habitual quando o usual deve ser tratado como insólito. (TOMACHEVSKI, 1971, p. 191). A “singularidade da expressão” é reflexo de uma subjetividade singular; e b) “*trabalho da escrita*” o objetivo primeiro do ensino de língua materna, que porta a seguinte ambiguidade: a) o sujeito trabalha efetuando operações discursivas para construir o texto escrito; e b) é a escrita quem trabalha no sujeito, fazendo com que, ao reescrever, ele mude de posição (RIOLFI, 2002, p. 47)

**Hipótese de trabalho:** se todo “outro” é tematizado em textos narrativos segundo certo princípio antropofágico – ou seja, incorporado, digerido e transformado – , maior será essa “digestão” quanto mais próximo do universo histórico e sociocultural do aluno-redator os personagens representados forem; com a “antropofagia” traduzindo-se em elementos estilísticos associados à singularidade (e que, enquanto forma, significam a emergência de um escritor capaz de “dizer” em nome próprio).

#### Excerto 1

01 **O Policial e seus amigos**  
02 Em São Paulo, John um homem com aparência de um jovem formal, tem 28 anos,  
03 casado com uma mulher, chamada de Ana, vivem felizes no seu apartamento um pouco  
04 afastado do centro.  
05 Em um Sábado de tarde, os dois que permanecem a classe média, saem para fazer  
06 compras, John com seu hábito vingativo mas muito pouco atencioso as coisas, empurra  
07 sua mulher, ela acaba caindo de uma escada pequena, Ana levanta irritada e grita com ele:  
08 Ana - Seu corno!  
09 John - Repita isso, e eu te dou um tiro!  
10 Os dois, se calam por alguns minutos e começam a rir, Ana ajuda John a levantar e os dois  
11 saem abraçados e voltam as comprar.

#### Excerto 2

01 Após a primeira benção do dia, antes mesmo de qualquer galo carcarejar, as duas  
02 puseram-se a costurar. Isabel, já no primeiro ponto, furou o dedo e reagiu a picada.  
03 - Oxi cabrita! Sai com essas mungangas do rosto – disse Tereza – não temo tempo pra  
04 isso não, visse? Deixa de moleza!  
05 Rapidamente a cabrita tirou qualquer expressão do seu rosto. Mais do que todo o esforço  
06 já feito, o suor, de imediato, escorria pelo rosto das moças. (...)  
07 Isabel, abuticada, estava dando o último pesponto de bainha no casaco de couro que  
08 fazia. Bate à porta. Um cabra de lenço vermelho imburacou a casa das moças. Era Corisco.

### Excerto 3

01 “Obrigada, senhora Müller”, eu respondo enquanto ela me entrega um envelope com o  
02 meu salário. “Você é sempre tão tímida! Tire as mãos da frente da boca enquanto fala, não te  
03 escuto!”. A senhora Müller utiliza o mesmo tom degradante que usa com seus poodles  
04 perfeitamente tosados. Eu tenho escondido meus dentes dela por mais de sete anos, pontudos e  
05 amarelos como os marfins que ela expõe em seu piano Steinway.

### Excerto 4

01 Então  
02 Eu não devia ter ido praquela festa  
03 Eu não devia ter ficado duas horas num canto sem fazer absolutamente porra nenhuma  
04 Eu não devia ter tomado Aperol  
05 Eu não devia ter tomado mais Aperol  
06 Eu não devia ter feito amizade com um bando de moleque alterna do caralho que não  
07 faz nada da vida a não ser fumar maconha  
08 Eu não devia ter aceitado ler em voz alta um trecho do Necronomicon com um bando de  
09 gente alterna que eu nem conheço  
10 Eu não devia parado no meio pra tomar mais Aperol  
11 Eu não devia ter acidentalmente cortado a garganta de um dos caras alternas que ficou  
12 poucas porque eu tinha parado pra tomar mais Aperol  
13 Eu não devia ter deixado o sangue cair nas páginas do Necronomicon  
14 Eu devia ter corrido junto com a multidão em pânico para fora da casa conforme os  
15 muros começaram a se deformar, formando olhos nas paredes enquanto um cheiro de enxofre  
16 enchia o ar e um líquido escuro vazava de rachaduras no chão ao invés de ir pegar mais Aperol  
17 Eu devia ter me declarado pra crush enquanto nós éramos envolvidos em um mar de  
18 dentes afiados e fogo frio, que nos corroía até o fundo de nossas almas  
19 Mas agora já foi  
20 Agora eu estou aqui  
21 Em uma dimensão paralela, fora do alcance do tempo e do espaço  
22 Jogando contra o deus lovecraftiano Macha-Tchalkjuna uma partida de xadrez-roleta-  
23 bilhar-paradoxal-Vostroniana-quadridimensional-hypercubênica-strip-poker  
24 É basicamente yu-gi-oh

**Considerações finais:** depreende-se, dos quatro excertos, as quatro posições subjetivas relacionadas à escrita e identificadas por Riolfi e Magalhães:

Há, portanto, uma aparente relação entre a proximidade do “outro cultural” tematizado pelos alunos-redatores em seus textos e as qualidades literárias por eles apresentadas, proximidade esta traduzida em *trabalho da escrita e indícios de autoria*.

### **Referências bibliográficas**

CANDIDO, Antonio. A literatura e formação do homem. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002, p. 77-92.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: Edusp, 1989.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, nº 01, p.105-124, jan. 2002.

RIOLFI, Claudia Rosa. *A Língua Espreada*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura, Teoria & Prática* - Revista da Associação de Leitura do Brasil, 2003, 40, p. 47-51.

RIOLFI, Claudia Rosa; MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. *Estilos clin.*, Jun 2008, vol.13, no.24, p.98-121.

TOMACHEVSKI, B. Temática. *Teoria da Literatura. Formalistas russos*. Tradução de A. M. Ribeiro, M. A. Pereira, R. L. Ziberman e A. C. Hohlfeldt. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.

## Mesa 3: O infantil à margem da interpretação

18/10, Das 10h00 às 12h30

*O melhor resultado é obtido quando se consegue elevar suficientemente o ganho de prazer a partir das fontes de trabalho psíquico e intelectual. Então o destino não pode fazer muito contra o indivíduo. p. 24*

Mariana Caló  
Maristela Silva de Freitas  
Renata de Oliveira Costa  
Sabrina Leonzi D'Alessandro

Debatedor: Derly Vanessa Vásquez  
Institución Universitaria Antonio José Camacho – UNIAJC (Colômbia)

## Interpretação de textos por crianças do ensino fundamental i: a insistência do mesmo

Mariana CALÓ  
mariana.calo@usp.br

**Questão de pesquisa:** Como 30 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I executam atividades de interpretar textos, presentes em avaliações de Língua Portuguesa?

**Objetivos:** Analisar: a) os processos por meio dos quais a significação da língua é mensurada em provas escolares; e b) o desempenho dos participantes nas atividades de interpretação de textos.

**Material de análise:** 90 avaliações, produzidas em abril, agosto e novembro. Foram recolhidas em uma pesquisa de inspiração etnográfica com duração de 168 horas.

**Estrutura da prova aplicada:** A prova começava por um texto literário, entre duas e quatro laudas, prosseguia com questões de interpretação de texto relativas a ele, e, então, era complementada por exercícios do tipo gramatical.

**Conceitos mobilizados:** Repetição empírica, formal e histórica (ORLANDI, 2007).

**Hipótese de trabalho:** Ao serem convidadas a responderem questões de um texto fonte e a fazerem sua reescrita, os participantes se utilizam de recursos mnemônicos. Conseqüentemente, a predominância é a produção de textos que muito se assemelham ao texto-fonte.

## Primeiro trimestre: predomínio absoluto da repetição empírica

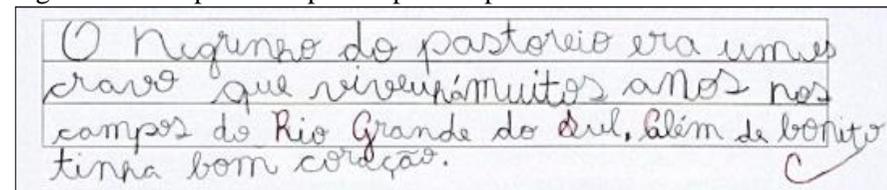
90% do *corpus* é formado por provas cujas respostas apresentam formulações que podem ser classificadas como repetição empírica em relação ao texto-fonte.

Figura 1: Excerto da prova de abril

1. Leia com atenção o texto abaixo.



Figura 2: Exemplo de resposta típica na prova de abril



## Segundo trimestre: repetição empírica mantida

87% de respostas se caracterizam como repetição empírica.

Figura 3: Excerto da prova de agosto

1. Leia o texto abaixo:

**MARIA ANGULA**  
(Equador)

Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para jogá-los uns contra os outros. Por isso tinha fama de leva e traz, linguaruda, e era chamada de moleca fofqueira.

Figura 4: Exemplo de resposta típica na prova de agosto

Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. Era louca por uma fofoca e vivia fazendo intrigas com os amigos para jogá-los uns contra os outros. Por isso tinha fama de leva e traz, linguaruda, e era chamada de moleca fofqueira.

## Terceiro trimestre: repetição empírica conservada

83% de respostas se caracterizam como repetição empírica. Apareceu uma questão diferente, não tão relacionada com o texto: “Quais poderes que você acha que o anel poderia ter além de fazer desaparecer?”

Nessa única questão, 93% dos participantes (28 de 30) produziram respostas a partir do seu repertório, como pode ser observado na figura 5:

Figura 5: Exemplo de resposta atípica na prova de novembro

Futurar, jogar raio, fazer chover, fazer reaparecer a vida, voltar no tempo, e voar e fazer um feitiço.

**Considerações finais:** Conclui-se que as atividades de Língua Portuguesa analisadas não favorecem o trabalho com a memória constitutiva e, portanto, não contribuem para que a língua seja significada (ORLANDI, 2007). Desta forma, os participantes não realizam interpretação no nível do interdiscurso.

## Referências Bibliográficas:

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagens**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

GUSSO, A. M.; DALLA-BONA, E. M. **A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização**. Educ. rev., Curitiba, n. 52, p. 69-84, 2014.

ORLANDI, E. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2007.

**Do olhar do professor à perspectiva acadêmica: como é contada a história de Paraisópolis?**

Maristela Silva de FREITAS  
maristela.freitas@usp.br

**Questão de pesquisa:** Como o contexto social das crianças moradoras da comunidade de Paraisópolis é apresentado em textos produzidos por pesquisadores acadêmicos e professores-pesquisadores?

**Objetivos:**

- 1) Analisar de que modos os textos sobre Paraisópolis apresentam a realidade social dos moradores da comunidade;
- 2) Cotejar textos escritos por professores-pesquisadores e pesquisadores acadêmicos a respeito de Paraisópolis; e
- 3) Verificar que faces se apresentam à sociedade por meio destes textos.

**Hipótese de trabalho:** Partimos da hipótese de que os textos produzidos por professores que atuam na comunidade de Paraisópolis, em relação àqueles produzidos por pesquisadores exclusivamente acadêmicos, abordam a realidade escolar das crianças a partir de uma perspectiva que procura destacar os valores e normas que regem os espaços e a comunidade.

**Material de análise:** a) Textos produzidos por professores-pesquisadores (poema, relato oral, artigo publicado em revista); e b) Trabalhos acadêmicos (duas dissertações de Mestrado, publicadas nos anos de 2009 e 2013).

<b>DADO 1</b>	
	<b>PARAISÓPOLIS</b>

	Jussara Carvalho
1	Barulho indescritível
2	Muito lixo entre barracos
3	Gente andando em vielas
4	E ratos por buracos
5	Tanta gente no pequeno espaço
6	Convivendo no aglomerado
7	Onde há vários colchões para dormir
8	Em um quarto apertado
9	Tem o pobre trabalhador
10	Um grande pai de família
11	A lamentar com grande dor
12	O destino de sua filha
13	Depois de muita humilhação
14	A adolescente desiludida
15	Se envolve com drogas
16	Por não ver outra saída (...)
17	Paraisópolis não é só isso
18	Esse é o lado que a sociedade quer ver
19	Aqui também tem gente culta
20	Poetas do bem, pode crer
21	Quem mora em Paraisópolis
22	São pessoas de várias regiões do país
23	Que vieram em busca de trabalho
24	Sonhando com um dia mais feliz
25	Quem mora em barracos
26	São chamados de favelados
27	Ao tentar mostrar o seu potencial

28	Muitos são menosprezados (...)
----	--------------------------------

### DADO 2

#### Relato do professor Antônio

Falar de Paraisópolis é como falar de minha vida. Não por ter nascido aqui. Pelo contrário, vim para cá em 1996, mas antes vivi e cresci em outra comunidade (favela) com pessoas de histórias semelhantes às daqui. Essas pessoas são, na maioria, migrantes do nordeste brasileiro. Pessoas que vieram atrás de melhores condições de vida. Assim nasceu a favela de Paraisópolis e assim ela tem crescido.

A grande maioria dos moradores, por morar em vielas, tem dificuldades de receber suas correspondências, compras e entregas. Isso porque os carteiros não entram em vielas e suas correspondências geralmente são deixadas em um comércio ou casa que fica na entrada da favela.

Os preços cobrados dentro da comunidade, ao contrário das condições dos moradores, são muitas vezes maiores que fora dela. Roupas, alimentos, serviços e, principalmente, aluguel são mais caros. As pessoas se sujeitam a pagar mais caro porque boa parte das ligações de energia elétrica e água são clandestinas; a localização da comunidade também é um ponto que favorece e há também os laços familiares entre as pessoas.

### DADO 3

#### Visões de Paraisópolis: violência, mídia e representações

Autor: Tiaraju Pablo

#### Trecho 1 (*Surpresas no trabalho de campo*)

No mês de outubro de 2003, dando sequência a uma pesquisa etnográfica sobre as redes sociais existentes na favela de Paraisópolis, morei no local durante uma semana, na casa de uma moradora ligada aos trabalhos sociais realizados

no bairro. (...) fui avisado de antemão que “o clima não estava bom”. (...) Após entrevistar vários moradores, antes e durante a minha presença no local, tive uma certa dificuldade de encontrar um nexos, um fio condutor da história (...). Dizia-se que tiros haviam sido escutados, ou que pessoas diferentes haviam sido vistas transitando. (...) Ao menos na minha experiência pessoal naquela semana, em nenhum momento fui surpreendido por tiros, correria ou sensação de pânico.

#### Trecho 2

Ao terminar o trabalho de campo, o pesquisador foi surpreendido por uma avalanche de reportagens (...). O ponto de partida da cobertura realizada pela imprensa foi uma chacina ocorrida em um bar da comunidade (...), onde foram mortas três pessoas. (...) Haveria na cobertura da imprensa uma desproporção com os fatos ocorridos? A referida pergunta impeliu-me a voltar a Paraisópolis. A partir disso, e baseando-me em conversas que tive com a população e com a polícia (...), pude constatar que os acontecimentos ocorridos foram bem distintos do que foi noticiado pela imprensa.

### DADO 4 – Dissertação defendida na FAU (2013)

#### Título da dissertação: A favelização do espaço urbano em São Paulo. Estudo de caso: Heliópolis e Paraisópolis

#### Capítulo 4

##### 4.2.1. Processo de Formação e Caracterização da Área (p. 179)

Paraisópolis teve seu arruamento originado em 1921, com o parcelamento da parte da antiga Fazenda Morumbi, definido com 2.200 lotes com malha viária ortogonal (quadras regulares de 100m x 200m e ruas com 10m de largura), sem considerar a morfologia ondulada da região do Morumbi. (...)

A região passou a ser valorizada a partir da década de 60, com a criação do bairro do Morumbi, abertura da Avenida Giovanni Gronchi, construção do estádio do São Paulo e transferência do Governo Estadual para o Palácio dos

Bandeirantes.

#### 4.2.3. Plano Urbanístico em Paraisópolis (p. 197)

O Plano Urbanístico de Paraisópolis (PUP) foi desenvolvido por SEHAB, com participação das lideranças e Conselho Gestor, consultorias nacionais e internacionais.

#### DADO 5 – Dissertação defendida FFLCH – Geografia (2009)

##### Título da dissertação: Formam-se favelas e ganham importância no cenário urbano São Paulo: Heliópolis e Paraisópolis

##### p. 11

Paraisópolis era uma área particular que fora desmembrada em chácaras e com a chegada, por volta de 1970, de famílias vindas de Estados da região nordeste do Brasil, passam a ocupar o lugar (...).

##### p. 49

Paraisópolis recebeu um contingente populacional da antiga Favela Água Espreada, onde junto à Avenida Carlos Berrini, dá lugar à construção de grandes edifícios de alto padrão abrigando empresas comerciais e financeiras (...).

##### p. 56

Em 1982, foi criada a União dos Moradores da Favela de Paraisópolis e a Prefeitura constituiu intersecretarias com objetivo de propor soluções para a ocupação de Paraisópolis.

**Considerações finais:** Por meio da análise do material coletado, depreendemos que os textos produzidos por professores-pesquisadores caracterizam-se, sobretudo, por destacarem os valores e normas que regem a comunidade, enquanto que os trabalhos acadêmicos

demonstram preocupação, em maior ou menor medida, pela organização física do espaço, histórico de ocupação do local e demais questões relacionadas à infraestrutura e moradia. Deste modo, podemos concluir que a contribuição do professor-pesquisador consiste em oferecer ao meio acadêmico elementos que ultrapassam a mera observação; trata-se de uma contribuição que visa a superar as barreiras do preconceito, por meio de uma produção comprometida com o seu próprio trabalho.

#### Referências Bibliográficas

ETIENNE GRESILLON, FREDERIC ALEXANDRE, BETRAND SAJOLI et alii. **La France des Marges**. Malakoff, Fr: Armand Colin, 2016.

GONDIN, L. M. P. Planeta favela. **Tensões Mundiais**, 3(4), 429-435. 2007.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. Diário de uma favelada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960.

OLIVEIRA, S. D. R., & ANJOS, R.S. A organização de dados de favelas para o planejamento territorial: uma proposta metodológica. **L’Espace Geographique**, 7(1), 99-131. 2004.

ROCHA, João César de Castro. A guerra de relatos no Brasil contemporâneo. Ou: “A dialética da marginalidade”. **Letras**, [S.l.], n. 32, p. 23-70, dez. 2013.

## As vozes do texto: implicações do sujeito em reformulações parafrásticas por crianças

Sabrina Leonzi D’ALESSANDRO  
sabrina.alessandro@usp.br

**Questão de pesquisa:** Para além de conseguirem cumprir com os requisitos concernidos na reformulação parafrástica, quando convidados a reescrever textos previamente lidos, de que formas alunos do Ensino Fundamental I se implicam no que dizem, se é que o fazem, em um processo de reformulação da palavra do outro?

**Objetivo:** a) Analisar as transformações em relação aos textos-fonte em reescritas produzidas por crianças; b) Investigar de que modo essas marcas configuram indícios de autoria; e c) Verificar a possibilidade de relacioná-las ao repertório cultural dos alunos.

**Método:** Cotejamento entre os textos-fonte e as reescritas dos participantes de pesquisa.

### Principais conceitos:

1. Indícios de autoria (POSSENTI, 2002)
2. Memória discursiva (PÊCHEUX, 1999)
3. Repetição empírica, repetição formal e repetição histórica (ORLANDI, 2004)

**Hipótese de trabalho:** Parte-se da hipótese de que, oscilando entre a reprodução do mesmo e a criação do novo, os movimentos que os alunos fazem ao reescreverem textos-fonte revelam indícios de autoria e marcas de interdiscurso. Assim, se não recriam a história que lhes foi contada em sua totalidade, as crianças também não deixam de se implicarem naquilo que dizem quando a reescrevem, historicizando-a.

**Corpus:** 4 textos-fonte e 116 textos produzidos por 29 estudantes pertencentes a uma turma mista regular de terceiro ano do Ensino Fundamental I em escola pública estadual da zona oeste da capital paulista. Corpus coletado em contexto de avaliação bimestral de Língua Portuguesa, na qual alunos eram solicitados a reescrever os textos lidos em aula utilizando-se das ilustrações fornecidas pela professora.

### Material de análise

*Quadro 1: cotejamento entre o texto-fonte “A rainha da bateria” e a transcrição diplomática das reescritas produzidas por J. e S.*

Fragmento de texto-fonte	Transcrição diplomática de fragmento de reescrita produzida por J.
Ele [o pai de Maria Luisa] os [discos dos nossos grandes artistas] passou para um iPod e deu de presente para a filha.	1 Seu pai lhe deu um apa- 2 relho que tocava várias músicas.
	Transcrição diplomática de fragmento de reescrita produzida por S.
	1 ENTÃO 2 O PAI DELA PEGOU AS MÚSICAS E COLOCOU 3 NUM CHIPE E DEU PARA ELA.

*Quadro 2: trecho suprimido do texto-fonte “Maria Angula”*

E, num piscar de olhos, estava ela no cemitério, esperando pela chegada do defunto mais fresquinho. Quando já não havia mais ninguém por perto, dirigiu-se em silêncio à tumba escolhida. Tirou a terra que cobria o caixão, levantou a tampa e... Ali estava o pavoroso semblante do defunto! Teve ímpetos de fugir,
---

mas o próprio medo a deteve ali. Tremendo dos pés à cabeça, pegou o facão e cravou-o uma, duas, três vezes na barriga do finado e, com desespero, arrancou-lhe as tripas e o estômago. Então voltou correndo para casa. Logo que conseguiu recuperar a calma, preparou a janta macabra que, sem saber, o marido comeu lambendo os beijos.

*Quadro 3: cotejamento entre o texto-fonte “João-de-barro” e a transcrição diplomática da reescrita produzida por A.*

Fragmento de texto-fonte	Transcrição diplomática de fragmento de reescrita produzida por A.										
A jovem apaixonada chorava e implorava à deusa Lua que o mantivesse vivo.	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>A moça pediu ajuda para a lua</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>mágica.</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>— Lua mágica faça que ele não morra</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>ele é um rapaz inteligente legal e bonito</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>gentil é assim que eu vejo ele.</td> </tr> </table>	1	A moça pediu ajuda para a lua	2	mágica.	3	— Lua mágica faça que ele não morra	4	ele é um rapaz inteligente legal e bonito	5	gentil é assim que eu vejo ele.
1	A moça pediu ajuda para a lua										
2	mágica.										
3	— Lua mágica faça que ele não morra										
4	ele é um rapaz inteligente legal e bonito										
5	gentil é assim que eu vejo ele.										

*Quadro 4: cotejamento entre o texto-fonte “Uma festa muito esperada” e a transcrição diplomática da reescrita produzida por M.*

Fragmento de texto-fonte	Transcrição diplomática de fragmento de reescrita produzida por M.

O grande dia chegou e	1	Ele estava muito ansioso para anun-
Bilbo recebeu	2	ciar que o seu aniversário era hoje aí ele teve
pessoalmente todos os	3	coragem e saiu de sua casa e subiu na cadeira
convidados e distribuiu	4	e gritou: — O meu aniversário é hoje! E todo
presentes para todos.	5	mundo falou: — Parabéns eeeee! De ale-
	6	gria. Ele serviu os convidados.

**Considerações finais:** Os gestos analíticos realizados mostram que movimentos recorrentes surgem nas produções das crianças convidadas a reescrever um texto-fonte. Entre eles, estão a supressão de partes aflitivas da história, a demonstração de afeto pelos seus personagens e o que parece configurar uma tentativa de adequação do texto à realidade do aluno, dando mostras de seu repertório cultural. Assim, entre repetir exatamente o que ouviu, repetir de maneira pouco diferenciada e repetir interpretando, as crianças tendem para o terceiro exercício.

#### Referências Bibliográficas

ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PÊCHEUX, M. (1983) Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.). **Papel da memória**. Campinas/São Paulo: Pontes, 1999, p. 49 – 57.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

## “Eu pratico o preconceito, mas não assim, o básico”: a construção de uma ficção de si através da escrita sobre preconceito

Renata de Oliveira COSTA  
renata.costa@usp.br

### Questão de pesquisa:

Como são construídas, por meio de enunciadores, as imagens relativas à discriminação de determinados grupos por alunos do 6º ano do EF em relatos escritos?

### Objetivo:

Analisar os modos através dos quais os sujeitos da pesquisa constroem imagens de si ao se posicionarem a respeito de situações de preconceito.

### Hipótese de trabalho:

Partimos da hipótese de que, ao relatar situações de preconceito sofrido ou testemunhado, os sujeitos da pesquisa apresentam enunciadores que contribuem para construir uma imagem de si coerente com os valores que julgam condizentes aos da instituição escolar. Essas imagens podem, ao menos potencialmente, evidenciar modos padronizados de enquadrar-se em uma determinada cultura.

### Conceitos mobilizados:

- Formações Imaginárias (PÊCHEUX, 1995)
- Teoria polifônica da enunciação (DUCROT, 1987)
- Preconceito (HUGHES, 2016)
- Pulsão e civilização (FREUD, 1930/ 2010)

### Material de análise:

113 manuscritos produzidos por alunos do 6º ano do EF de uma escola municipal (São Paulo – SP), resultantes de uma proposta de produção textual na qual solicitou-se a escrita de um relato de uma situação (sofrida ou testemunhada) de preconceito.

### Excerto 1

1. [...] Na hora fiquei muito
2. Brava e triste por existir pessoas que
3. fazem esse tipo de coisa.
4. Queria que no mundo não
5. existissem pessoas assim, mais tem
6. infelizmente.

Manuscrito produzido por M.S, 12 anos e 1 mês.

### Excerto 2

1. Em um dia, eu estava na escola tomando o meu
2. café quando eu ouvi uns garotos rindo então
3. prestei atenção, então percebi que estavam
4. me suando por causa do meu cabelo que e
5. afro blak pouer, então eu falei porque vocês
6. estão rindo do meu cabelo então eles falou
7. e essa arapuca que você tem na cabe
8. ça
9. [...] [ele me] chamava de neguinha cabelo duro cabelo
10. de palha de aço e eu inguinorei.

Manuscrito produzido por D.A.S., 12 anos e 7 meses.

### Excerto 3

1.	Um dia eu liguei o som da minha
2.	casa estava ouvindo rap, todos que
3.	estavam na rua falaram que sou poser
4.	quando isso chego aos meus ouvidos
5.	eu almentei o som e falei foda-se
6.	nem me importei mas tem gente que
7.	se importa então isso tem que acabar...
8.	Desculpa por algumas palavras
9.	que usei, Obrigada BJ S2
Manuscrito produzido por A. A. S, 12 anos e 4 meses	

#### Excerto 4

1.	[...] eu sou gordinha
2.	e as vezes eu vejo outra pessoa gorda ai
3.	eu falo nossa que pessoa gorda mais
4.	antes de eu fala eu penso e não
5.	falo.
Manuscrito produzido por R.F.M., 12 anos e 6 meses.	

#### Excerto 5

1.	Eu também presenciei outro fato na escola
2.	que um menino chamou uma amiga mi-
3.	nha de bolão só porque ela era fofinha isso
4.	é um absurdo.
5.	Eu pratico o preconceito mas não assim
6.	o básico.
Manuscrito produzido por E.D.F. M, 12 anos e 6 meses.	

#### Considerações finais:

A análise dos relatos mostrou a recorrência de situações de preconceito direcionada a determinados grupos, sendo os principais: negros, pessoas que não se enquadram em um determinado padrão de beleza, homossexuais e mulheres. Tais relatos de preconceito, direcionados a grupos tradicionalmente marginalizados, evidenciam, também, um modo padronizado de construir uma imagem positiva de si, a saber, alguém que, inserido em uma instituição pautada por valores éticos, não seria favorável à existência do preconceito. Portanto, cabe uma reflexão a respeito de como a educação poderia lidar com a questão do preconceito de modo a construir valores éticos que ultrapassem a adequação dos sujeitos a um discurso politicamente correto.

#### Referências Bibliográficas

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FREUD, Sigmund, (1856-1939). **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução Paulo César de Souza — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Ei Pulcinelli Orlandi. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

HUGHES, Conrad. **Understanding Prejudice and Education: The challenge for future generations**. Nova York: Taylor & Francis, 2016.

## Mesa 4: Sociedades, as nossas, as deles: há encontros?

18/10, Das 14h30 às 16h30

*[...] surge-nos o perigo de um estado que podemos denominar “a miséria psicológica da massa”. Tal perigo ameaça sobretudo quando a ligação social é estabelecida principalmente pela identificação dos membros entre si, e as individualidades que podem liderar não adquirem a importância que lhes deveria caber na formação da massa. p. 53*

Ana Silvia de Moraes  
Claudia Rosa Riolfi  
Felipe de Souza Costa

Debatedor: Marcello Alexis Vargas Cardenas (Universidad Mayor de San Marcos/Peru)

## Escrever, riscar, escrever de novo: o (a)riscado trânsito entre as línguas em um texto de memórias de um imigrante.

Ana Silvia DE MORAIS NASCIMENTO  
anasmorais@hotmail.com

**Questão de pesquisa:** Considerando que o processo de imigração pressupõe a inserção em uma nova língua, quais os possíveis efeitos de se convidar um imigrante a escrever sobre si próprio, desde esse “lugar estrangeiro”? Como esses efeitos se mostram na superfície textual de um texto de memórias?

**Objetivo:** Sob a perspectiva das quebras de escrita (RIOLFI, 2007) que as rasuras (GRÉSILLON, 2007) dão a ver, investigar: a) as relações do sujeito com a sua língua de origem; b) o processo de inserção em uma nova cultura, c) a possibilidade de construção de uma transmissão (HASSOUN, 1996) por meio da escrita de memórias.

**Hipótese de trabalho:** Considera-se as rasuras como manifestações das falhas da língua que fazem vacilar o efeito de unidade textual, demonstrando posições subjetivas. No caso estudado, trabalhamos com a hipótese de que o deslocamento do sujeito de uma narrativa em francês para a narrativa em sua língua de origem (crioulo haitiano) foi acompanhado por mudanças nos elementos da narrativa. Tais mudanças parecem ser tanto tentativas de negociar uma visão de si diante do outro, como distintos feixes narrativos ao qual o sujeito se atrela no decorrer de sua vida e que resultam em distintas construções discursivas sobre si próprio.

**Material de análise:** Um manuscrito selecionado do *corpus* de uma pesquisa piloto realizada em aula de língua portuguesa para estrangeiros de uma instituição católica de São Paulo.

Figura 1 – Versão original do dado:

Figura 2 - Versão transcrita/traduzida do dado

- 1 Meu nome: Edmilson, eu sou haitiano, eu sou jogador de futebol
- 2 Título: Amigos, e minha família
- 3 Eu e meu amigo jogávamos futebol e fazíamos piadas, jogávamos

- videogame e trocávamos ideias,
- 4 íamos para as baladas, com meus primos e minhas primas
  - 5 também fazíamos perguntas, quando tinha campeonato nas férias a gente fazia apostas
  - 6 e a gente jogava play station. Eu me lembro da minha escola todo final de semana,

**Considerações finais:** A ruptura na narrativa de memórias que a rasura de supressão deu a ver pode ser lida como uma estratégia de negociação de identidade, influenciada pelo contexto da produção discursiva (WOOLARD, 2007).

Se analisarmos a diferença no teor das narrativas, em uma perspectiva psicanalítica, o deslocamento entre as línguas mostrou as diferenças nas identificações do sujeito com os significantes da própria língua e com os significantes da língua do outro (LACAN, 1961-1962) e que possibilitaram distintos feixes narrativos aos quais o sujeito está atrelado.

Mesmo não escrevendo em língua portuguesa, o convite à escrita de si e o contexto no qual ela se deu suscitou uma reconstrução do sujeito que poderia vir a ser trabalhada, na direção de uma “construção de uma transmissão” (HASSOUN, 1996). Segundo o referido autor, a vivência de imigração pode desorientar ou calar um sujeito, e auxiliá-lo a fazer os nexos entre as gerações com o auxílio da linguagem pode ser um modo de localizá-lo em relação aos diversos modos de desconhecimento envolvidos na partida para um país estrangeiro.

## Referências Bibliográficas

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica Genética: ler os manuscrito modernos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HASSOUN, Jacques. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor S.R. L, 1996.

LACAN, Jacques. A Identificação. In **O Seminário, livro 9**, inédito, 1961-1962.

RIOLFI, Claudia Rosa. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. In: Calil, Eduardo (org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino** – São Paulo: Cortez, 2007.

WOOLARD, Kathryn A. Bystanders and the linguistic construction of identity in face-to-back Communication. In: AUER, Peter. (Ed.). **Style and Social Identities: alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity**. Berlim, New York: Mouton de Gruyter, 2007. p. 187-205.

## Leitura, escrita e (Inter)cultura em currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo: uma análise dos discursos oficiais

Felipe de Souza COSTA  
feliped\_sc@usp.br

**Questão de pesquisa:** orienta-nos, neste trabalho, a seguinte questão-problema: em que medida, no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita, as relações (inter)culturais estão presentes nos discursos materializados em currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo.

**Objetivo:** analisar, em currículos prescritos de Língua Portuguesa, de quais estratégias linguístico-discursivas os discursos oficiais lançam mão para propor leitura, escrita e (inter)cultura para esse componente curricular.

**Hipótese de trabalho:** nossa hipótese reside no fato de que os dois documentos analisados no fato de que ambos os currículos parecem desconsiderar as realidades culturais locais das 561 escolas e de suas macrorregiões, uma vez que, considerando o caráter de disputas diversas (ideológicas, econômicas e políticas), não são discutidos outros aspectos culturais que estariam situados para além das questões étnicas.

**Material de análise:** o corpus, tomado para análise neste trabalho, é constituído de dois documentos recentes: *Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2016) e *Currículo da Cidade de Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2017). realizamos uma consulta – junto ao Portal e-SIC - solicitando o número de tiragem de cada um dos materiais que serão analisados:

Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa (2016)	Currículo da Cidade: Língua Portuguesa (2017)
<p>A escola não pode ignorar que os fenômenos da globalização e da interculturalidade se configuram, hoje, em novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais, e que o impacto desses processos atinge e altera o cotidiano escolar. Diante disso, está em jogo a própria concepção de escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais. É um desafio articular a igualdade com a diferença, base comum das expressões da pluralidade social e cultural, no sentido de desconstruir, por um lado, uma noção de igualdade que nega as diferenças a serviço da manutenção das desigualdades; e, por outro, uma noção de diferença sectária e perversa, produzida historicamente para marcar como inferiores determinados segmentos sociais (SÃO PAULO, 2016, p. 51)</p>	<p>Para tanto, faz-se necessário um olhar cuidadoso para a interculturalidade no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O momento de selecionar os textos desse trabalho, por exemplo, poderá ser orientado pela busca da diversidade cultural, não apenas em relação aos textos que trazem a presença da ancestralidade indígena e africana (dada a presença marcante desses povos em nossa cultura), mas também no que se refere aos textos que representem a cultura europeia e latino-americana que participaram da formação do povo brasileiro, bem como aqueles representativos das culturas que hoje, permanentemente, se inserem e ampliam a multiplicidade cultural do Brasil, como: a boliviana, a haitiana, a síria, a de diferentes países asiáticos, entre outras (SÃO PAULO, 2017, p. 83).</p>

<b>Direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Portuguesa (2016)</b>	<b>Currículo da Cidade: Língua Portuguesa (2017)</b>
concepção de escola, suas funções e relações com a sociedade	desenvolvimento do trabalho em sala de aula
construção de identidades pessoais, sociais e culturais	busca da diversidade cultural, não apenas em relação aos textos que trazem a presença da ancestralidade indígena e africana
articular a igualdade com a diferença, base comum das expressões da pluralidade social e cultural	textos que representem a cultura europeia e latino-americana que participaram da formação do povo brasileiro
desconstruir, <u>por um lado</u> , uma noção de igualdade que nega as diferenças a serviço da manutenção das desigualdades [...] <u>por outro</u> , uma noção de diferença sectária e perversa	representativos das culturas que hoje, permanentemente, se inserem e ampliam a multiplicidade cultural do Brasil, como: a boliviana, a haitiana, a síria, a de diferentes países asiáticos, entre outras

É direito do educando ter reconhecido que o Brasil é um país multilíngue e que a língua portuguesa se compõe de diferentes variedades linguísticas, sendo a variedade culta uma dentre outras, e não exclusiva para a criação cultural. (SÃO PAULO, 2016, p. 30).	(EF02LP05) Ouvir a leitura de textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras); além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. (SÃO PAULO, 2017, p. 105).
--	--

**Considerações finais:** Em ambos os documentos o atravessamento político-ideológico que remonta a historicidade de suas construções, por meio da memória discursiva, demonstram-se traços de reminiscências e de interdiscurso. No primeiro currículo, encontram-se aspectos ligados à resistência a uma relação de poder que se dão, também, pela língua e pela cultura, ao passo que o segundo estabiliza essas diferenças, apontando certa harmonia de convivência entre elas.

### Referências Bibliográficas

COURTINE, Jean-Jacques. Le tissu de la mémoire: quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. **Mémoire, histoire, langage. Langages**, Paris: Larousse, n. 114, pp. 5-11, 1994.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PÊCHEUX, Michel *et. al.* **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

## Desencontros em prova: a difícil arte de comentar textos

Claudia RIOLFI  
[riolfi@usp.br](mailto:riolfi@usp.br)

**Questão de pesquisa:** Como, em comentários escritos em provas, estão presentes enunciadores que denotam as expectativas institucionais relativas a relação do aluno universitário com: o conhecimento, a língua, o texto escrito, o ato de comentar e a seleção de assuntos pertinentes?

**Objetivos:** a) Analisar as vozes presentes nos comentários feitos em textos de provas dissertativas redigidas por alunos imigrantes matriculados na universidade Francesa; b) Colaborar na linha investigativa que analisa a medida em que alunos em posição originariamente à margem (GRÉSILLON et alii, 2016) na universidade francesa encontraram modos para fazer face aos desafios dos exames clássicos lá aplicados.

**Principais conceitos:** Teoria polifônica da enunciação (DUCROT, 1987). Diferenciação entre: a) *Autor empírico do texto*: ser no mundo que redige determinada sequência enunciativa; b) *Locutores*: entidades que, por meio das marcas da primeira pessoa, são apresentados como os responsáveis no sentido do enunciado; e c) *Enunciadores*: referem-se aos seres que se expressam por meio da enunciação, sem que lhe atribuam a responsabilidade pela expressão. Os enunciadores estão para locutores assim como os personagens estão para autores.

**Hipótese de trabalho:** Quem ingressa em uma nova comunidade interpretativa precisa ser informado a respeito dos novos códigos e expectativas. Quando se trata de meio universitário, é difícil descobrir regras e códigos implícitos (COULON, 2017).

**Material de análise:** Provas dissertativas redigidas por alunos imigrantes, matriculados no primeiro ano da licenciatura em História de uma universidade Francesa. Os alunos deveriam escolher um entre dois itens:

<p><b>Dissertação:</b> Os poderes do Rei da França (Séculos XVI e XVII). <b>Comentário:</b> Decisões da confissão de fé redigida pelo primeiro sínodo das igrejas reformadas da França (25 de maio de 1599).</p>
--

No primeiro caso, não havia coletânea de apoio, no segundo, o texto a ser comentado, de 34 linhas, compunha o corpo da prova. O *corpus* foi composto por 15 provas, correspondendo aos textos daqueles que optaram pela realização do comentário.

### Considerações finais:

Com seus sucessivos equívocos, surge mal-estar por parte do estrangeiro. Os receptores, por sua vez, interpretam-nos como dificuldade de aprendizagem. A consequência é o reforço de estereótipos. Assumindo o vocabulário freudiano presente na epígrafe da mesa, o professor precisa liderar seu grupo de alunos, auxiliando-os no processo de entrada no novo ambiente, explicitando ainda mais seus comentários e instruções.

### Referências Bibliográficas

- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez.
- Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- Grésillon, É. et al. (2016). *La France des Marges*. Malakoff, Fr: Armand Colin.

**Quadro 1: Vozes presentes em comentários de provas redigidas por alunos estrangeiros**

Enunciadores presentes	Excertos
I) Presença de um enunciador que reconhece como sendo adequada a relação que o interlocutor estabelece com o conhecimento e com a língua do país receptor	<p>1) Des erreurs, mais aussi un effort pour présenter un commentaire organisé et réfléchi. Continuez.</p> <p>2) Attention au style. Solides connaissances. Cependant, la dernière partie est trop descosue et ressemble plus à un catalogue (incomplet) qu'à une véritable réflexion sur le sujet.</p> <p>3) ERASMUS Forme : bonne maîtrise du Français écrits. Fond : bonnes connaissances de la période.</p> <p>4) Quelques bons passages. La description des rapports entre le roi et le parlement est trop vague. Attention aux fautes (« edith ? »).</p>
II) Presença de um enunciador que descreve as características do texto da prova, caracterizado como errado, insuficiente ou desinteressante.	<p>5) Devoir qui n'est pas une dissertation d'Histoire. Attention au style, à améliorer rapidement, et aux fautes, trop nombreuses.</p> <p>6) Devoir que ne présente qu'une hiérarchie, très aproximative, du clergé catholique.</p> <p>7) Devoir très court qui n'est pas un vrai commentaire de document.</p> <p>8) Devoir très faible car: - la langue écrite n'est pas maîtrisée; - les connaissances son insuffisantes.</p> <p>9) Devoir sans grand intérêt puisque recopié en (ilegível) site.</p>
III) Presença de um enunciador que qualifica as características associadas ao ato de comentar, avaliando-as como frágeis do ponto de vista técnico.	<p>10) Attention au style et aux fautes. Le commentaire du document demeure trop vague et relève encore trop de la simple paraphrase.</p> <p>11) Commentaire trop superficiel car la technique n'est pas maîtrisée. Attention au style.</p> <p>12) Vous ne presentez pas um réel commentaire car la technique de celui-ci n'est pas maîtrisée. Attention au style et aux fautes.</p> <p>13) Vous ne presentez pas um réel commentaire, mais une longue paraphrase (répétition de ce qu'affirme le document).</p>
IV) Presença de um enunciador que avalia a correspondência entre o assunto tratado no texto e o solicitado no corpo da prova.	<p>14) Les connaissances, mais toute la première partie consacrée aux différentes « races » est hors-sujet.</p> <p>15) - Le sujet n'est pas réellement traité. – Certaines notions, comme celle de l'eucharistic son à revoir. – Style à améliorer. -Trop de fautes.</p>