



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA DO CARMO DA SILVA SANTIAGO

**DISCURSO E IDENTIDADE REGIONAL: práticas
de letramento sobre os rios, a Chuva e os ritmos do
Pará no 9º ano do ensino fundamental**

BELÉM-PARÁ

2020

MARIA DO CARMO DA SILVA SANTIAGO

**DISCURSO E IDENTIDADE REGIONAL: PRÁTICAS DE
LETRAMENTO SOBRE OS RIOS, A CHUVA E OS RITMOS DO
PARÁ NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial necessário à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Linguagens e Letramentos, sob a orientação do Prof. Doutor Marcos André Dantas da Cunha.

BELÉM-PARÁ

2020

MARIA DO CARMO DA SILVA SANTIAGO

DISCURSO E IDENTIDADE REGIONAL: PRÁTICAS DE LETRAMENTO SOBRE
OS RIOS, A CHUVA E OS RITMOS DO PARÁ NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial necessário à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Linguagens e Letramentos, sob a orientação do Prof. Doutor Marcos André Dantas da Cunha.

Aprovada em 23/09/2020

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha. (UFPA)
Orientador - Presidente da Banca

Prof. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Examinador Interno

Prof. Dr^a. Mônica da Silva Cruz
Examinador Externo

Dedico este trabalho às duas maiores preciosidades da minha vida: meu filho Victor e minha filha Victoria; e a meus anjos espirituais, os quais me guiam e me iluminam em todo o meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter-me dado forças para concluir esse trabalho, mesmo diante de tantas intempéries no percurso.

Agradeço, em especial, ao meu filho Victor e à minha filha Victoria por serem as pessoas pelas quais encorajo-me a perseguir meus sonhos.

Gratidão eterna à minha mãe, Mariana Santiago, que me guiou pelo caminho do bem e me ajudou a não desistir dos meus sonhos.

Minha gratidão ao meu orientador Marcos André Dantas da Cunha por ter percorrido juntamente comigo o caminho de construção desse trabalho.

Agradeço às professoras da banca de qualificação Fátima Pessoa e Isabel Cristina Rodrigues pelas relevantes contribuições que ajudaram a redefinir o meu Projeto.

Agradecimentos a todos os professores do Proletras da turma 2018 por todos os novos conhecimentos adquiridos, os quais contribuiram enormemente para reavaliação de minha prática pedagógica.

Minha gratidão a professora Iaci Abdon e à secretária Cláudia Mancebo Carneiro que durante a atuação frente à Coordenação do ProfLetras se mostraram sempre muito solícitas em atender às nossas demandas.

Todo o meu carinho aos meus colegas de turma do Proletras 2018, que sempre demonstraram empatia e companheirismo nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Especial agradecimento a todos os meus alunos do 9º ano, que participaram entusiasmadamente, a meu ver, de todas as atividades concernentes à nossa proposta de intervenção.

Agradeço aos meus colegas professores da escola Cordeiro de Farias, Augusto, Osvaldo e Izonete, que se dispuseram a colaborar comigo em algum momento do percurso.

Agradeço também à coordenação/direção da escola Cordeiro de Farias por ter-me ajudado no que foi possível para a realização desse trabalho.

Olhando pra o meu caleidoscópio, eu me pergunto:
- Conheço-te?
Busco as palavras para responder, procurando-me,
- Bem (...)
Não creio que HAJA um “eu”.
Identificar quem sou é excluir-me de experimentar quem eu
serei
amanhã

Posso dizer-lhe o que aprendi sobre mim, o que eu
PENSO que constitui meu ser,
Mas, que “EU SOU”,
minha identidade,
é uma longa,
diária,
surpreendente
Revelação;
Existe enquanto existo
em tempo e espaço mutantes
de diferentes maneiras
Nunca inteiramente fixa, mas baseada na vida,
na terra,
Existo aqui e agora.

Uma vez quis ligar-me a uma identidade
“Latina”, ou “mulher”, ou [...] seja lá o que for – mas agora,
Me ligo à Verdade de mim mesma,
um trabalho realizado pelo tempo,
noção “pós-estruturalista” de mim mesma,
a culminação de vários elementos que
não cabem bem dentro de uma caixa;
Não consigo desenganchar-me quando interrogada:
Identifique-se!
Latina?
- Certo.
[...]
Sexo feminino?
- Sim.
Mulher?
- Diria que sim, mas de qualquer forma, que é que você quer
dizer com isso [...].?

Assim muitos elementos desarticulados aparecem
em mim e se expressam
todos os dias.
Convergem sem que eu saiba

Embora não sem meu conhecimento –
Aprecio suas viagens para dentro de mim e a consequente
descoberta;
Ininteligivelmente,
por determinação própria
Sempre a dar-me um nome
um coração, uma alma,
uma vida.
Aprecio a aprendizagem,
a experiência
e desejo de rir
e de ser amada,
de amar e viver
com o infinito milagre
De Ser quem EU sou.

(Laura Silvana Torres – estudante de Berkeley- 1997)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida na área de Linguagem e Letramento, tem por objeto de estudo os discursos dos sujeitos-alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Belém do Pará. Seu objetivo geral consiste em analisar e compreender como é representada e construída a identidade paraense que emerge nos discursos desses sujeitos, a partir de interações promovidas por práticas de letramento sobre os rios, a Chuva, e os ritmos musicais paraenses. Entre alguns dos objetivos específicos, o trabalho pretende promover a partir de uma abordagem discursivo-enunciativa, a participação efetiva dos sujeitos-alunos nas práticas de linguagem realizadas, legitimando seus saberes, vivências e identidades; identificar como os sujeitos-alunos se percebem em relação à identidade paraense; identificar que saberes da cultura e da Amazônia paraense são acionados nos discursos do sujeitos-alunos e se revelam mais recorrentes em situações concretas de interação. Para tanto, a pesquisa apoia-se no aparato teórico-metodológico da Análise Dialógica Discursiva do Círculo de Bakhtin, na perspectiva de pesquisa-ação, dentro de uma abordagem qualitativa e interpretativista, por meio da técnica da observação-participante. O arcabouço teórico-metodológico baseia-se principalmente na concepção dialógica bakhtiniana de linguagem, Bakhtin (1998; 2003; 2006; 2008), Fiorin (2018), Brait (1994; 2010); nos estudos de letramentos Rojo (2009), Soares (2204), Kleiman (2008); nos estudos sobre identidade e culturas Hall (2015; 2000), Canclini (2008), Bauman (2005), Woodward (2000); nos estudos sobre cultura amazônica (Loureiro (2001), Monteiro (2005), dentre outros. A proposta de intervenção foi realizada em sala de aula por meio de duas atividades, que serviram para promover uma primeira abordagem sobre a identidade paraense; e teve seu ponto meio de mediação em três oficinas temáticas intituladas:

“No ritmo do Pará”; *“Chove, Chuva”* e *“Esse rio é minha rua”*. Com base numa perspectiva sócio-histórica, os dados analisados permitiram elencar singularidades e pluralidades concernentes à identidade dos sujeitos e sua relação com a cultura local. Os resultados demonstraram que em alguns casos, os sujeitos não se identificam com determinados aspectos dessa cultura, sendo esse sentimento de pertencimento ou afastamento, desvelado nos diferentes enunciados, verificando-se relações de maior ou menor resistência e/ou adesão a certas ordens colonizadoras vigentes.

Palavras-chave: Discurso; Letramento; Cultura; Identidade paraense.

ABSTRACT

This dissertation, developed in the area of Language and Literacy, has the purpose to study the discourses of subjects students from the ninth grade of the elementary school in a public state institution of Belém do Pará. The main goal consists of analyze and understand how is represented and built the Paraense cultural identity that emerges in the discourse of these subjects is represented and constructed, from interactions promoted by literacy that deal with the themes; rivers, the Rain, and Paraenses musical rhythms. As specific objectives, the research intends to promote from a discourse-enunciative approach, the effective participation of students in language practices carried out, legitimizing their knowledge, experiences and identities; identify how students perceive themselves concerning Paraense identity; identify what knowledge of culture and Paraense Amazon are triggered in the discourse of the student and are more recurrent in their real situations of interaction. For this, the research is supported by the theoretical-methodological apparatus of the Discourse Dialogical Analysis of the Circle of Bakhtin, from the perspective of action-research, within a qualitative and interpretive approach, through the technique of participant-observation. The theoretical and methodological framework is mainly based on the Bakhtinian dialogical conception of language, Bakhtin (1998; 2003; 2006; 2008), Fiorin (2018), Brait (1994; 2010); in literacy studies Rojo (2009), Soares (2204), Kleiman (2008); in studies on identity and cultures Hall (2015; 2000), Canclini (2008), Bauman (2005), Woodward (2000); in studies on Amazonian culture (Loureiro (2001), Monteiro (2005), and others. The intervention proposal was implemented in the classroom through two activities, that served to promote an approach on Paraense identity; and had its point of mediation in three thematic workshops entitled: *“No ritmo do Pará”*; *“Chove, Chuva”* e *“Esse rio é minha rua”*. Based on a social-historical perspective, the analyzed data permitted to list singularities and pluralities related to the identity of the subjects and their relationship with the local culture. The results showed that in some cases, the subjects do not identify with certain aspects of culture, and this feeling of belonging or distance is revealed in different statements, verifying relations of greater or lesser resistance and/or adherence to certain current colonizing orders.

Keywords: Discourse; Literacy; Culture; Paraense Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Estado do Pará	55
Figura 2 - Atividade 1	69
Figura 3 - Print retirado das redes sociais.....	80
Figura 4 - No ritmo da lambada.....	90
Figura 5 - No ritmo do carimbó.....	91
Figura 6 - No ritmo do tecnobrega	92
Figura 7 - No ritmo da guitarrada.....	93
Figura 8 - Imagem captada do clipe “No meio do Pitiú”	96
Figura 9 - Imagem captada do Caldeirão de ritmos (globo News).....	98
Figura 10 - Imagem captada do videoclipe da cantora paraense Gaby Amarantos.....	102
Figura 11 - Imagem captada do videoclipe: parte do corpo de Gaby Amarantos	103
Figura 12 - Chuva da tarde em Belém do Pará.....	118
Figura 13 - Produção textual sobre a chuva 1	122
Figura 14 - Produção textual sobre a chuva 2	123
Figura 15 - Produção textual sobre a chuva 3	124
Figura 16 - Imagens de <i>memes</i>	136
Figura 17 - Painel “rede de significados”	141
Figura 18 - Imagem de seu Deré e a repórter	147
Figura 19 - Grupo de professores (a pesquisadora e seus colaboradores).....	153
Figura 20 - Sujeitos participantes da ação de campo (alunos)	154
Figura 21 - Serra da Velha Pobre, em Almerim-PA.....	158
Figura 22 - Relato 1	161
Figura 23 - Relato 2	162
Figura 24 - Relato 3	163
Figura 25 - Relato 4	164
Figura 26 - Relato 5	165
Figura 27 - Relato 6	166
Figura 28 - Relato 7	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma de atividades	59
Quadro 2 - Nomes fictícios dos participantes da pesquisa	60
Quadro 3 - Enunciados: análise discursiva referente à imagem 1	70
Quadro 4 - Enunciados: análise discursiva referentes à imagem 2	74
Quadro 5 - Enunciados: análise discursiva referentes à imagem 3	77
Quadro 6 - Palavras sugeridas pelos alunos para caracterizar os ritmos paraenses	89
Quadro 7- Enunciados respostas da Questão 1	109
Quadro 8 - Enunciados respostas da Questão 2	111
Quadro 9 - Enunciados resposta da Questão 1	131
Quadro 10 - Enunciados resposta da Questão 2	133
Quadro 11 - Enunciados da atividade oral	141
Quadro 12 - Enunciados resposta da Questão 1	147
Quadro 13 - Enunciados resposta da Questão 2	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I - ENTRETECENDO DIÁLOGOS: DISCURSO, IDENTIDADE E LETRAMENTO	26
1.1 A abordagem discursiva dialógica e as práticas de letramento	26
1.2 Letramento e identidade regional no contexto escolar	34
SEÇÃO 2 – CULTURA(S) e IDENTIDADE(S) NA CONTEMPORANEIDADE .	42
2.1 Pós-modernidade e (re)construções identitárias	42
2.2 Culturas híbridas: identidades e diferenças na contemporaneidade	46
2.3 O Pará: cultura amazônica paraense e sua singularidade	50
2.4 O estado do Pará: geografia/hidrografia	54
SEÇÃO III – OS CAMINHOS TRILHADOS E A METODOLOGIA DA PESQUISA	57
3.1 Primeiros diálogos.....	57
3.2 Apresentação dos cenários e dos sujeitos.....	59
3.3 A natureza da pesquisa.....	60
3.4 A geração dos dados.....	62
SEÇÃO IV – PRIMEIROS DIÁLOGOS: O QUE OS SUJEITOS-ALUNOS TRATAM A RESPEITO DAS TEMÁTICAS REFERENTES AS IDENTIDADES DA AMAZÔNIA PARAENSE	67
4.1 Atividade 1 (produção escrita): “A identidade cultural paraense em 3 temas”	68
4.2 Atividade 2 (roda de conversa/leitura): “Norte não é com M”.....	79
SEÇÃO V - MEDIANDO LEITURAS/PRODUZINDO DISCURSOS ACERCA DA IDENTIDADE PARAENSE: OFICINAS TEMÁTICAS	85
5.1 As oficinas temáticas	86
5.1.1 Oficina 1: “No ritmo do Pará”	86
5.1.2 Oficina 2: “Chove, Chuva”	113
5.1.3 Oficina 3: “Esse rio é minha rua”	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	175

INTRODUÇÃO

“A cena cultural forte faz com que a gente tenha uma identidade regional, um traço único, tanto na gastronomia como na dança, na música, no teatro, no cinema, nas artes plásticas. Nós temos uma força muito grande, nós temos uma identidade cultural e isso eu acho que é o grande charme de Belém”.

(Dira Paes, atriz paraense)

Antes de me pôr a dissertar sobre minha pesquisa e sobre seus importantes pontos de construção teóricos e metodológicos, quero falar um pouco de minha trajetória acadêmico-profissional, a qual, evidentemente, não se desvincula desta dissertação, pois é a partir dessa trajetória e de tantas experiências vivenciadas que posso traçar um diálogo entre o meu fazer pedagógico e o meu fazer acadêmico enquanto professora de língua portuguesa, destacando momentos e pontos de reflexões importantes que subsidiaram este trabalho que tem como título **“Discurso e identidade regional: práticas de letramento sobre os rios, a Chuva¹ e os ritmos do Pará no 9º ano do ensino fundamental”**.

Nesse sentido, ao considerar a motivação pessoal para a seleção da temática da identidade paraense, vejo a importância de trazer aqui o relato de algumas de minhas vivências/experiências que me constituíram (constituem) enquanto sujeito sócio-histórico, tendo plena consciência de que meu discurso está atravessado inteiramente por minhas visões de mundo e impregnado da palavra alheia. Para falar sobre mim, sinto-me mais à vontade, nesta introdução, em utilizar a primeira pessoa do singular, e assim eu prossigo.

O início de minha trajetória me reporta à Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição universitária na qual construí minha formação acadêmica. A UFPA, que se destaca com a maior universidade do Norte do Brasil, faz parte da minha história, das minhas vivências, pois foi nesse espaço de conhecimento que cursei minha graduação em Letras Licenciatura. E onde, em 2018, ingressei no mestrado profissional em Letras.

Meu ingresso nessa Instituição ocorreu em março de 1989. E minha saída em novembro de 1993, quando me graduei em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Mais tarde, em 1996, consegui também concluir minha habilitação em Língua Francesa. Evidentemente que meu ingresso na UFPA não foi tão fácil, pois era egressa de escola pública e, à época, havia necessidade de se fazer um bom cursinho

¹ Chuva grafada com maiúscula por se tratar especialmente da chuva da tarde de Belém do Pará, fenômeno muito singular na nossa região.

preparatório para disputar uma vaga, entre tantos concorrentes. Fiz cursinho - o qual custeei com o dinheiro do estágio que fazia na Secretaria de Cultura do Estado- e consegui adentrar os muros da UFPA. Considero o meu ingresso nesta Universidade, no final da década de 1980, um ato de resistência, haja vista eu pertencer a uma família numerosa de 10 irmãos e sem recursos financeiros para investir no estudo dos filhos, pois a prioridade era o sustento da família. Desta forma, a minha entrada na UFPA foi motivo de muito orgulho para todos do meu ciclo familiar.

Depois de graduada, já em julho de 1994, ingressei na Especialização pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), no curso “*Leitura e produção de textos: uma perspectiva linguística*”, concluindo-a em 1996. Era uma especialização no formato semipresencial, com aulas presenciais em janeiro e julho. Porém, antes mesmo de entrar na especialização, já estava atuando como professora da rede estadual de ensino do Pará, na qual havia ingressado por meio de concurso público realizado no início de 1994.

O meu curso de especialização reforçou alguns aprendizados adquiridos durante minha graduação, mas sobretudo ele foi um despertar de novas ideias e me apresentou novas teorias que vinham se delineando naquele contexto histórico, principalmente no que concerne às teorias que visavam o ensino da língua portuguesa na perspectiva do texto, priorizando a leitura e a produção de textos, no lugar de uma abordagem meramente estrutural da língua. Mestres e doutores, como Sírio Possenti, Ataliba de Castilho, Rodolfo Ilari e Wanderley Geraldi, com os quais estudei na especialização, ajudaram-me a vislumbrar um novo percurso com relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e ao meu fazer pedagógico.

Entre a conclusão da minha especialização e o meu ingresso no mestrado passaram-se muitos anos. Devido a minha acumulação de funções profissionais e domésticas, não consegui realizar mais nenhuma formação que demandasse de períodos mais longos. O tempo que tinha precisava ser dividido entre os diferentes papéis sociais que eu ocupava: mãe, esposa, professora, dona de casa, filha, dentre outros. Para não ficar desconectada das mudanças que ocorriam no contexto educacional, recorria a leitura de livros que me fizessem repensar e aprimorar meu desempenho profissional.

Antes de ingressar no mestrado, participei ainda de algumas formações de curta duração, sendo que a última aconteceu em 2015, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Belém, num curso semipresencial de aperfeiçoamento intitulado *Educação em Direitos Humanos*. Este curso foi bem diferente

de tantos que já havia realizado, pois me fez pensar a educação sob uma nova perspectiva, digamos, mais humana. A leitura de autores como Boaventura de Sousa Santos, que defende uma educação dual que considere tanto os sistemas oficiais quanto as formas de educação popular; e de Paulo Freire, que apregoava uma educação emancipadora e autônoma, ajudaram-me a perceber mais os meus alunos enquanto sujeitos protagonistas de uma sociedade desigual e injusta, e na qual é fundamental ler criticamente o mundo, para poder agir sobre ele. Percebi o quão fundamental é o professor dar voz aos alunos para que possa auxiliá-los nesse projeto de transformação social.

No meu entender, pensar a educação nessa perspectiva faz-se crucial para o caminho de uma educação mais emancipatória, haja vista a necessidade de nossos alunos adquirirem uma consciência crítica desde cedo, percebendo as injustiças, desigualdades sociais e preconceitos que vigoram em nossa sociedade, ao mesmo tempo que possam agir para mudar a realidade que se apresenta. Afinal, como diz Paulo Freire “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 2010, p. 15).

Depois desse curso de aperfeiçoamento, decorreram-se 3(três) anos, quando finalmente ingressei no mestrado. Coursar o mestrado era um projeto que já vinha se delineando há bastante tempo em minha vida, mas, por razões aqui já relatadas, só consegui concretizá-lo no ano de 2018, quando ocorreu o meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal do Pará.

Esse retorno ao universo acadêmico foi uma forma de me aproximar novamente das discussões teóricas na área educacional, principalmente às concernentes à Linguística e à Literatura. Penso ser a formação continuada fator preponderante na atuação do docente, uma vez que nos possibilita agregar conhecimentos capazes de gerar transformações significativas no processo ensino-aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas alinhadas às novas tendências educacionais, as quais estão em discussão no universo acadêmico.

No início do mestrado confesso que me senti um pouco deslocada, mas aos poucos fui-me adaptando a esse retorno para a academia. A minha maior dificuldade foi conciliar os estudos com a minha permanência em sala de aula. Essa dupla responsabilidade me sobrecarregou ainda mais, pois havia necessidade de dividir meu tempo entre as demandas da escola e meus fazeres acadêmicos, ocasionando, muitas vezes, desgastes físicos e mentais provenientes dessa dupla jornada. Portanto, a finalização deste trabalho é resultado de muito esforço e dedicação, apesar das adversidades.

Com o meu ingresso no mestrado profissional em Letras, em 2018, pude novamente experienciar novos encontros e novos diálogos. Agora com uma experiência de mais de 20 anos no magistério que precisava ser consolidada com novas teorias/conhecimentos e tessituras de outros fios discursivos.

Apesar das adversidades que se apresentaram no caminho, cursar o Mestrado Profissional me possibilitou oportunidades de ampliar meus conhecimentos e saberes epistêmicos. Disciplinas como *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais; Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita; Gramática, Variação e Ensino, Leitura do Texto Literário*, dentre outras, só vieram somar, permitindo que eu repensasse novamente minha prática pedagógica ao entrar no contexto da sala de aula.

Além disso, a participação em eventos como o ***II Encontro de Socialização dos Pré-projetos de Dissertação dos Mestrados do ProfLetras 2018/UFPA*** e do ***I Seminário de Gêneros Discursivos do ProfLetras 2019/UFPA***, proporcionaram momentos de interação e troca de experiências entre os interlocutores (mestrandos, professores, entre outros), o que me serviu para refletir e perceber minhas aproximações com certas teorias que influenciaram também na construção desta dissertação.

Neste vai e vem de vivências, já são 26 anos de magistério como professora da Educação Básica, sempre na Secretaria de Estado de Educação. E essa história teve início no ano de 1994, quando entrei para o Sistema Modular de Ensino (SOME). O SOME é um Projeto criado em 1982 pela Secretaria de Estado de Educação do Pará com o objetivo de levar o ensino médio às localidades mais distantes do Estado, e as quais não dispunham de estrutura e logística adequadas para o funcionamento desta modalidade em formato regular de ensino. Logo que iniciou, o SOME atendia a um número significativo de localidades. Mas com o passar dos anos, alguns municípios adquiriram as condições necessárias para implantar o ensino regular, fazendo com que esse Projeto, hoje, atenda a um número reduzido de cidades interioranas do Pará.

De abril de 1994 a abril de 1998, tive a chance de atuar como professora de língua portuguesa e língua estrangeira (francês) nesse projeto inovador, que oportunizava aos alunos egressos do ensino fundamental de concluírem a etapa seguinte da educação básica. A formatação do SOME permitia ao professor percorrer por até 4 localidades diferentes durante um ano letivo – não sei se ainda mantém esse formato. E nos 4 (quatro) anos em que permaneci no Projeto, esse trabalho itinerante me possibilitou conhecer diferentes paisagens, linguagens e culturas. Geralmente, o meu deslocamento para essas localidades se dava por via aérea, em aviões de pequeno porte, ou por meio fluvial.

Assim, vivenciei muitas histórias e experiências das mais diversas e com diferentes interlocutores, do norte ao sul do estado do Pará. Em algumas localidades percebi a forte influência da cultura cabocla da Amazônia, que se manifestava na linguagem, na culinária, nas manifestações artísticas, entre outras. Por outro lado, em outras localidades, principalmente as do sul e sudeste do estado, havia uma mistura de muitas influências culturais, advindas de vários cantos do país, como Maranhão, Goiás, Tocantins, Piauí, entre outros, que também se manifestavam na linguagem, na culinária e nos costumes. Alguns termos como *labigó* (lagartixa), *boroca* (uma espécie de mochila) escutei pela primeira vez em uma dessas viagens pelo sul do Pará, assim como foi por aí que experimentei pela primeira um *arroz com pequi*.

O estado do Pará, portanto, constitui-se numa hibridação cultural, influenciada por movimentos culturais migratórios, advindo de outras regiões do país; e pela forte predominância da cultura cabocla amazônica nas regiões mais próximas da capital, Belém. Essas influências se manifestam, principalmente, na linguagem, na culinária e nas manifestações artísticas, como os ritmos, as danças etc.

Depois dessa experiência itinerante de 4 (quatro) anos, trabalhei por 7 (sete) anos numa localidade no sul do Pará, onde constitui minha família. Em 2005, retornei à Belém. De 2006 a 2013, trabalhei no Projeto “Aceleração da Aprendizagem”, também da secretária de Educação. Projeto que almejava diminuir a distorção série-idade no ensino fundamental. Atualmente trabalho em uma escola de ensino fundamental e médio localizada no Bairro do Souza, e na qual tive a oportunidade de efetivar minha proposta de intervenção com alunos do 9º ano do Ensino fundamental.

Todas as vivências/experiências até aqui relatadas contribuíram significativamente para a minha constituição enquanto sujeito sócio-histórico e para minha formação profissional, apontando para novos olhares em relação à minha prática pedagógica e ao meu papel enquanto estudiosa da linguagem.

Em face da inquestionável importância desses aportes, a produção deste trabalho constitui-se o resultado de um construto que foi-se definindo por meios de diálogos e contribuições de diferentes sujeitos com os quais interagi durante a minha trajetória acadêmico-profissional. Foi a partir dessas *relações dialógicas* (Bakhtin), ricamente contributivas, e da minha responsividade a elas, que pude chegar à conclusão desta dissertação intitulada “**Discurso e identidade regional: práticas de letramento sobre os rios, a Chuva e os ritmos do Pará no 9º ano do ensino fundamental**”, a qual se

insere na área de Linguagem e Letramentos e fundamenta-se na concepção dialógica de linguagem bakhtiniana.

Mas por que nossa escolha pela temática da identidade cultural paraense? Pensamos ser a temática das relações entre o sujeito do discurso e sua identidade cultural muito importante, como até mesmo um pressuposto para trabalharmos a leitura e a escrita, pois o sujeito para pensar o mundo, a realidade sócio-histórica, deve reconhecer-se em sua própria realidade, em seu próprio lugar/espço e temporalidade. Dessa forma, esta dissertação se justifica pela necessidade de se produzir conhecimento científico na área da língua(gem), do discurso e da identidade a partir do contexto escolar, considerando os discursos dos sujeitos-alunos, pois são eles que ocupam esse espaço e suas vozes devem ser valorizadas.

As questões relacionadas às identidades culturais têm sido palco de grandes debates teóricos da contemporaneidade, principalmente no campo dos Estudos Culturais. Stuart Hall (2015) está dentre os autores mais conhecidos que abordam essa temática da identidade na contemporaneidade. De acordo com Hall (2015), o sujeito pós-moderno está enfrentando a chamada “crise de identidade”. As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, desorientando e enchendo de incertezas o indivíduo. Ainda de acordo com o autor (2015, p.9), “os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” sofreram abalos e encontram-se descentrados e fragmentados.

Em face de tantas mudanças, houve um deslocamento do sujeito, tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmo, causando o que se chama de “crise de identidade”. Se há uma “crise de identidade”, precisamos falar sobre ela e refletir sobre os novos paradigmas que ela nos impõe. Segundo Hall (2015, p.10), “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”, que antes nos serviam como referência, estão fragmentadas.

Diante desse novo quadro social e das novas demandas que se apresentam, nós, professores, não podemos ficar alheios. Temos o compromisso com a formação de inúmeros cidadãos, e isso nos coloca também dentro desse debate, queiramos ou não. Pensar no ensino-aprendizagem no contexto atual sem considerar as novas identidades, as culturas e as vivências dos sujeitos implicados nessa relação é fechar os olhos para as mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, no qual tais sujeitos estão inseridos.

Então, esse trabalho de investigação científica suscita reflexões sobre as representações e ressignificações da identidade cultural nos espaços de produção de conhecimento, no caso, a escola. Daí buscarmos contribuir para a formação de uma cidadania mais plena, haja vista que “(...) num mundo globalizado, o diferencial entre os grupos, instituições e indivíduos passa cada vez mais fortemente pela cultura, de forma que esta se torna uma perspectiva obrigatória de discussão do que são e para onde vão as sociedades contemporâneas”. (BURITY, 2002, p. 7).

Nessa perspectiva, a pesquisa em questão, ocupada com a temática da identidade cultural, mostra-se bastante pertinente numa realidade marcada pela globalização. Da mesma forma, sua relevância se justifica pelo fato de considerarmos nossa atuação no campo da linguagem -enquanto professora de Língua Portuguesa de escola pública estadual- bastante propícia para investigarmos questões identitárias, uma vez que no espaço escolar lidamos diariamente com um público heterogêneo que está em constante interação.

Nesse caso, “eu” tenho o meu projeto de dizer, mas o “outro” também tem o seu projeto de dizer. Daí surgiu a nossa proposta de realizar uma pesquisa que abordasse a temática da identidade cultural paraense, concebendo a língua como discurso que se materializa na enunciação concreta dos sujeitos, segundo a perspectiva bakhtiniana.

Dentro dessa concepção dialógica da linguagem, em que, para Bakhtin (1998, p.88), o “discurso nasce do diálogo com sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”, optamos por realizar práticas de letramentos como uma forma de concretizar essas interações sociais entre os sujeitos sócio-históricos, no caso a professora pesquisadora e os sujeitos-alunos. Essas duas identidades sociais utilizam o discurso em situações de poder, há que se dizer na escola, pela escola, integrados a determinadas condições engendradas pelo dispositivo escolar, ou seja, numa determinada ordem hierárquica de dizer.

Esse trabalho se vincula ao GEDISPA², Grupo de Estudos da Identidade e Subjetividade da Amazônia Paraense. O grupo tem como objetivo central estudar as produções do discurso que apontem para a identidade regional da Amazônia paraense, considerando as diversas linguagens e relações de poder que envolvem tais identidades. Nesse sentido a tese intitulada *“Tão longe, tão perto: a identidade paraense construída no discurso da mídia do sudeste brasileiro”* (CUNHA, 2011), ao discutir a produção da

² O GEDISPA é coordenado pelo professor associado Marcos André Dantas da Cunha, autor da tese.

identidade paraense, mostrou-se como importante motivadora para a delimitação da pesquisa proposta nessa dissertação.

Nessa tese, verificamos um estudo da identidade paraense a partir de textos publicados no jornal Folha de São Paulo. Dessa forma, ao refletir sobre a construção da identidade, Cunha (2011, p. 78), vem nos dizer que “a identidade se constrói entre o passado e o presente, se faz no hoje pelos tecidos de uma memória. Por aí se mobilizam representações imaginárias de uma nação, de uma cultura identificada, por exemplo, a um território geográfico e político.”

Ainda podemos justificar a relevância dessa pesquisa pelo fato de projetos na perspectiva da relação entre discurso e identidade regional serem bastante escassos no universo acadêmico. Foi o que identificamos ao realizarmos o estudo do estado da arte. Nessa perspectiva fizemos um levantamento das produções de mestrado construídas no Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede nacional, justamente para verificarmos os trabalhos que se delimitariam ao tema da relação entre identidade e espaço escolar.

Fazendo esse levantamento, verificamos que no repositório de dissertações do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Pará (UFPA) consta apenas um trabalho que investigou a identidade paraense no contexto escolar, considerando o discurso dos sujeitos-alunos, intitulada “*A argumentação dos discursos de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental: a construção da identidade regional mediada pelo gênero canção nos estilos Música Popular Paraense e Tecnobrega*”, de Antonio Aprigio Fernandes de Araújo, que visava motivar a construção da argumentação escrita do sujeito aluno do ensino fundamental a partir da reflexão acerca de sua identidade cultural.

Fora do repositório do ProfLetras, encontramos um outro trabalho que abordava a temática da identidade paraense. Contudo, a investigação se dava a partir de um estudo da obra do autor paraense Benedicto Monteiro, com o título “*Intertexto e identidade cultural em Aquele um, de Benedicto Monteiro*”, da Universidade Federal de Pernambuco, de autoria de João de Jesus Rosa, que discutiu o regionalismo e a identidade cultural para demonstrar que por meio da literatura pode-se estabelecer um diálogo entre a cultura global e a cultura local.

Posto isso, nossa dissertação alicerça-se na reflexão do entrecruzamento das noções de língua(gem), identidade e letramento, que constituem o tripé teórico-metodológico de nossa pesquisa. Esses pressupostos teóricos-metodológicos baseiam-se

principalmente na concepção dialógica bakhtiniana de linguagem, Bakhtin (1998; 2003; 2006; 2008); Fiorin (2018); Brait (1994; 2010), nos estudos de letramentos Rojo (2009); Soares (2004); Kleiman(2008); nos estudos sobre identidade e culturas Hall (2015); Canclini (2008); Bauman (2005); Woodward (2000); nos estudos sobre Cultura amazônica (Loureiro (2001); Monteiro(2005)), dentre outros autores que corroboraram a construção desse diálogo que apresentamos no texto desta dissertação.

Ao considerarmos o letramento, reforçamos o pensamento de Soares (2004, p. 40), ao dizer que ser letrado vai além das capacidades de ler e escrever, ser letrado é usar socialmente a leitura e a escrita, praticar a leitura e a escrita, responder adequadamente às demandas sociais de leitura e da escrita, ou seja, é viver em estado de letramento. Além disso, as práticas de letramento envolvem diferentes culturas e diversos contextos culturais. Daí a importância de o professor levar para sala de aula propostas que contemplem a realidade cultural dos alunos, uma vez que o sujeito para pensar o mundo, a realidade sócio-histórica, deve reconhecer-se em sua própria realidade, em seu próprio lugar/espço e temporalidade. Nesse sentido, há que se pensar numa valorização dos saberes dos alunos somando-os aos saberes preconizados no contexto escolar.

Quanto à perspectiva identitária, geralmente os trabalhos realizados na escola são pontuais, como acontece nos saraus literários, feira literárias, dentre outros eventos. Reflexões sobre a identidade no espaço escolar ainda são bem discretas. Poucos se aprofundam em dissertações de mestrado. Pensamos, então, que ao elencarmos a identidade paraense como um tema fundamental, enquanto escola, estaremos privilegiando um terreno de discussões com o qual poderemos colaborar enormemente, pois lidamos diretamente com as subjetividades dos sujeitos-alunos e, por consequência, com a construção de suas identidades. Daí entendermos que “nós vivemos nossa subjetividade em um contexto no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade.” (WOODWARD, 2000, p. 55).

Nesse sentido, dentro de um contexto em que múltiplas identidades estão em interação e em construção, a temática da identidade cultural faz-se necessária pois possibilitará ao sujeito pensar na sua própria cultura, no diálogo com outras culturas, percebendo-a como marcas de sua identidade e não como motivos para reforçar estereótipos, preconceitos ou estigmas culturais.

Essas visões estigmatizadas e preconceituosas que ainda hoje ecoam nos discursos que circulam pelas diferentes esferas socio comunicativas - e que podem servir

como meio de excluir os que não se enquadram nos padrões preconizados por aqueles que detém o poder - são nocivas ao processo democrático de direito dos sujeitos. Sabemos que no Brasil esses discursos historicamente construídos, herdados do colonialismo português, ainda são bastante recorrentes e reforçam a pretensa hegemonia europeia, tanto dentro como fora do espaço/dispositivo escolar. Dentro dessa discussão, assevera Orlandi que “o discurso colonial e seu efeito de sentido como uma ‘marca de nascença’ ou essência, como um lugar, dá acesso à materialidade da ideologia vigente” (1990, p. 16). Portanto, cabe à escola promover práticas pedagógicas sistemáticas que venham desnaturalizar as narrativas de poder e preconceito que ainda vigoram incansavelmente nos discursos de uma parcela significativa de nossa sociedade, mesmo sendo a escola preocupada em afirmar o poder e a disciplina por meio de diferentes dispositivos educacionais.

Nosso papel, enquanto educadores, é contribuir para o reconhecimento e valorização das diferenças culturais e identitárias, desconstruindo esses discursos hegemônicos que alijam certas culturas, e discriminam sujeitos em função da etnia, da cor, do gênero, da religião, da sexualidade, entre outros. Nesse sentido a aprendizagem se dá no atravessamento da diferença, por isso deve ser compreendida “como um processo que se dá no corpo do sujeito constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente múltiplo e cindido. Incapaz de (auto) controlar os efeitos de sentido de seu dizer, incapaz de controlar os restos que digere (apre(e)nde [...]” (CORACINE, 2007, p. 11).

Dentro dessa perspectiva identitária, e considerando mais especificamente a particularidade de professor de Língua Portuguesa e o processo ensino-aprendizagem, podemos dizer que nosso trabalho está intrinsecamente ligado à construção de identidades, uma vez que o sujeito se constitui discursivamente em sua historicidade por meio da linguagem.

Assim, por meio de práticas de letramento podemos promover reflexões sobre representações identitárias e sobre o poder dessas representações, uma vez que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2000, p. 18).

Identidade e cidadania são construtos sociais, “e quanto mais capazes os alunos forem de usar a língua portuguesa e apropriar-se do lido, maior será a possibilidade de ocupar um lugar singular, refletido e significativo na sociedade” (FILIPOUSKI, 2009, p.60). Nesse sentido, é imprescindível a todos nós, cidadãos e cidadãs, diante das novas

necessidades do mundo pós-moderno, a incorporação de práticas de letramento ao nosso cotidiano -na escola ou fora dela- que nos possibilite agir sobre a sociedade, percebendo nos discursos de outrem todos tipo de injustiça, preconceito, xenofobia etc. que se “escondem” por detrás de palavras aparentemente inocentes e desprovidas de quaisquer ideologias.

Ao entrelaçarmos as noções de língua(gem), identidade e letramento, trazemos a seguinte questão norteadora de nossa pesquisa: *Que representações/construções sobre a identidade regional paraense emergem no discurso dos sujeitos-alunos do 9º ano de uma escola pública, inseridos em práticas de letramento acerca das temáticas dos rios, da Chuva, e dos ritmos?*

Tendo em vista a questão norteadora delimitamos enquanto objetivo principal analisar e compreender como é representada e construída a identidade paraense que emerge nos discursos desses sujeitos, a partir de interações promovidas por práticas de letramento sobre os rios, a Chuva, e os ritmos musicais paraenses - temas que parecem ser recorrentes referentes ao cenário regional da Amazônia paraense

Ao tomarmos o discurso dos sujeitos-alunos como objeto de análise e focarmos na descrição dos enunciados sobre a identidade paraense que emergem das relações dialógicas entre esses sujeitos, e entre os sujeitos e os objetos de leitura utilizados durante a efetivação de nossa proposta de intervenção, almejamos também atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) Promover, a partir de uma abordagem discursivo-enunciativa, a participação efetiva dos sujeitos--alunos nas práticas de linguagem desenvolvidas, legitimando seus saberes, vivências e identidades;
- b) Possibilitar o letramento acerca de temáticas voltadas para a identidade cultural paraense, mais especificamente acerca dos ritmos, da Chuva e dos rios;
- c) Identificar como os sujeitos-alunos se percebem em relação à identidade paraense;
- d) Aprimorar a compreensão responsiva ativas dos sujeitos-alunos;
- e) Identificar que saberes da cultura e da Amazônica paraense são acionados nos discursos dos sujeitos-alunos e se revelam mais recorrentes em situações concretas de interação.

A partir da temática da identidade paraense, propusemos as seguintes questões problemas:

- a) Considerar os saberes, as vivências e as identidades dos sujeitos-alunos contribui para que tenham uma participação mais efetiva nas práticas de linguagem desenvolvidas?
- b) O letramento poderia ser trabalhado a partir de temáticas voltadas para a identidade cultural paraense, mais especificamente os ritmos, a chuva e os rios?
- c) Como os alunos se percebem em relação à identidade paraense?
- d) As práticas de letramentos desenvolvidas em sala de aula contribuíram para aprimorar a compreensão responsiva ativa dos sujeitos-alunos?
- e) Considerando a leitura de textos referentes à Amazônia paraense, considerando as temáticas dos ritmos, da Chuva e dos rios, haveria saberes que se destacariam nos discursos dos sujeitos-alunos?

Aos adentrarmos a sala de aula com uma proposta de intervenção que teve como cerne a questão da identidade paraense fez-se necessário pensar em quais materialidades discursivas seriam mais pertinentes para potencializar o diálogo entre os sujeitos participantes. Por isso, ao elegermos trabalhar práticas de letramento por meio da metodologia de oficinas temáticas, não nos limitamos a explorar apenas um gênero discursivo, mas diferentes gêneros, inclusive na esfera do processo de globalização e da instantaneidade marcante dos meios virtuais.

Para isso, buscamos acionar textos em discursos que apontassem para as singularidades da prática cultural paraense. Assim, trouxemos as temáticas dos ritmos, da Chuva e dos rios paraenses. Portanto, entre esses gêneros estão materialidades audiovisuais como videoclipes; imagéticas e multimodais, como fotografias e *memes*; além de letras de canções, entrevista, poemas e lendas.

No que diz respeito ao aspecto composicional, esta dissertação, além da Introdução, constitui-se de cinco seções, cada qual trazendo abordagens desde as mais teóricas às mais práticas, as quais nos subsidiaram de maneira ímpar para a construção do trabalho.

Na Seção I, *Entretecendo Diálogos: Discurso, identidade e letramento*, discorreremos sobre análise discursiva na perspectiva Bakhtiniana, considerando o discurso como o uso que o homem faz da língua na forma de enunciados, em situações concretas de interação. Assim, entendemos o diálogo um espaço de embates, lutas e assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social. Simultaneamente ensaiamos fazer um entrecruzamento dessa abordagem discursiva com o conceito de letramento enquanto

prática social, além de entretecer discurso e letramento com a questão identitária dos sujeitos.

A seção II, intitulada *Cultura(s) e identidade(s) na contemporaneidade*, destina-se a uma reflexão sobre os deslocamentos ocorridos em função da globalização, e seus impactos nas culturais locais e globais, bem como no surgimento de novas (re) construções identitárias a partir da fragmentação do sujeito pós-moderno; também damos um enfoque especial à cultura amazônica e suas singularidades na constituição étnica da formação do povo paraense.

A seção III, *A construção metodológica da pesquisa*, trata da metodologia que orientou a pesquisa. Nela, traçamos uma síntese do caminho percorrido, desde os primeiros diálogos com os alunos até a concretização das atividades iniciais e das oficinas temáticas; também apresentamos a natureza metodológica da pesquisa e o processo de geração de dados; as situações e os instrumentos para a geração de dados; o lócus e o perfil dos sujeitos-alunos.

Na seção IV, intitulada *Primeiros diálogos: o que os sujeitos-alunos tratam a respeito das temáticas referentes as identidades da Amazônia paraense*, trazemos a descrição dos resultados da aplicação de duas atividades que nos serviram para fazer uma primeira abordagem acerca da temática da identidade cultural paraense, bem como as análises discursivas delas. Sendo a atividade 1, intitulada “*A identidade paraense em 3 temas*”; e a Atividade II, intitulada “*Norte não é com M*”.

Na Seção V, *Mediando leituras/produzindo discursos acerca da identidade paraense: oficinas temáticas*, trazemos a descrição das 3(três) oficinas propostas, a saber, Oficina 1: “*No ritmo do Pará*”; oficina 2: “*Chove, chuva*”; oficina 3: “*Esse rio é minha rua*”, e de cada uma das atividades desenvolvidas nas oficinas. Também trazemos a análise discursiva dos enunciados selecionados que compuseram o *corpus* de nossa pesquisa.

Para finalizar a dissertação, apresentamos as *Considerações Finais*, momento em que tentamos responder às questões-problemas elencadas nesta pesquisa, pontuando alguns momentos significativos de nossa proposta de intervenção.

SEÇÃO I - ENTRETECENDO DIÁLOGOS: DISCURSO, IDENTIDADE E LETRAMENTO

1.1 A abordagem discursiva dialógica e as práticas de letramento

Nossa proposta para analisar os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos participantes da pesquisa, cuja problematização advém da temática da identidade paraense, pauta-se numa abordagem discursiva segundo os aparatos teóricos-metodológicos do Círculo de Bakhtin, considerando a natureza dialógica da linguagem.

O surgimento do princípio dialógico deu-se na primeira metade do século XX, quando o grupo de intelectuais conhecido por Círculo de Bakhtin apresenta as bases de uma “teoria materialista da criação linguístico-ideológica a partir de 1920” (COSTA, 2015, p.322). Nesse mesmo período, a comunicação tecnológica sofre importantes transformações com o “desenvolvimento dos sistemas eletrônicos de comunicação de massa e que desembocarão na extrema comunicabilidade dos dias de hoje, como a internet, seus chats, *sites*, aplicativos e redes sociais” (COSTA, 2015, p.322).

Segundo Fiorin (2018, p.27) “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. Esse princípio desempenha fundamental importância nas obras do Círculo, pois de acordo com Bakhtin,

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

Viver então consiste em participar desse inesgotável diálogo social historicamente construído entre/ pelos sujeitos. Ou seja, a linguagem pressupõe interação, e é pela interação com os outros que nos constituímos enquanto sujeitos do nosso dizer. Portanto, “a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (FARACO, 2001a, p.125).

Dentro dessa concepção bakhtiniana da linguagem, nosso estudo considera o princípio dialógico como basilar para as reflexões em torno do discurso e da identidade dos sujeitos-alunos participantes de nossa pesquisa, já que a linguagem é um fenômeno social e fruto das interações humanas (VOLÓCHINOV (2006 [1929])). Nessa perspectiva,

portanto, a língua é concebida como discurso, como um lugar de interação, em que os sujeitos estão situados em contextos socioideológicos definidos.

Com relação a Análise Dialógica Discursiva (ADD), não há formalmente uma teoria proposta pelo Círculo de Bakhtin, contudo o “pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana” (BRAIT, 2006, p. 9-10). Foi a partir das obras dos autores do Círculo que se pode pensar no nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso (BRAIT, 2006).

Nesse sentido, Brait assevera que as contribuições bakhtinianas para uma Teoria/Análise dialógica do discurso

constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é sujeito histórico (BRAIT, 2006, p. 29).

Isso quer dizer que, enquanto pesquisadores da linguagem, podemos nos apropriar de alguns conceitos, noções e categorias advindas dos estudiosos do Círculo para procedermos a uma análise discursiva. Desta forma, assumimos aqui o papel de pesquisadora e o compromisso ético com nosso objeto de estudo, realizando interpretações e análises a partir das especificidades discursivas que se constituíram nos diálogos com os sujeitos-alunos e desses com as materialidades linguísticas que mediaram nossas interações.

Ao optarmos por uma abordagem discursiva da língua, consideramos o discurso como “fruto de uma percepção da linguagem (qualquer que seja ela verbal, pictórica, gestual [...] não só na materialidade específica de seus signos (na linguagem verbal, e/ou na pictórica, cores e formas), mas também nos valores ideológicos, sócio-históricos que lhes são constitutivos” (DI FANTI; BRANDÃO, 2017, p. 10).

A partir desse viés discursivo, discorreremos sobre alguns conceitos-chaves, como interação, discurso, enunciação, enunciado, produção do sentido, que não se apresentam estanques no corpo dessa dissertação, mas entremeados nas discussões que seguem, e as quais trazem também contribuições de outros autores que se dedicam ao estudo da língua(discurso).

Esses conceitos advindos da ADD subsidiaram a análise dos enunciados dos sujeitos-alunos no que concerne à produção de sentidos surgida nas interações verbais realizadas na efetivação de nossa proposta interventiva. A partir desse construto de sentidos pudemos perceber as regularidades discursivas que emergiram nos discursos dos sujeitos-alunos, não nos limitando, contudo, a categorias estanques e engessadas.

Ainda de acordo com Bakhtin (2006), a língua em seu uso real, em sua concretude, tem a propriedade de ser dialógica, isto porque ela contempla todo tipo de comunicação verbal. E essa comunicação é a matriz geradora da linguagem. Bakhtin entende que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro [...]. (BAKHTIN, 2006, p.113).

Nessa acepção, Bakhtin coloca o fenômeno social da interação verbal como a realidade fundamental da língua, interação que se concretiza nas relações dialógicas, por meio da enunciação e/ou das enunciações. Assim, “o estudo do discurso verbal implica um olhar para as relações dialógicas, pois a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2008, p. 209). Em síntese, não há linguagem sem sujeitos, pois ela só pode ser compreendida nas instâncias sociais de uso. É na voz de diferentes sujeitos que acontece a materialização das relações dialógicas. E ao se materializarem, por meio dos enunciados produzidos pelos sujeitos, estas entram no campo do discurso.

O enunciado, por sua vez, constitui-se na unidade de análise dentro de uma proposta metodológica na perspectiva dialógica, sendo ele irrepetível e único. É a partir das análises dos enunciados proferidos pelos sujeitos sócio-históricos que poderemos perceber suas diferentes posições axiológicas que podem se manifestar tanto em posições de convergência quanto de desacordo, entre outras. Conforme apontam Morson e Emerson, estudiosos do Círculo:

Dois enunciados verbalmente idênticos nunca significam a mesma coisa [...]. O contexto nunca é o mesmo. O falante e o ouvinte, o escritor e o leitor, também mudam: não importa quantas características possam compartilhar, dois enunciados nunca compartilham tudo. Cada um deles é único e cada qual, portanto, significa e é entendido como significando algo diferente, mesmo quando são verbalmente os mesmos (MORSON; EMERSON, 2008, p.142).

Daí podemos inferir que cada enunciação é única, pois é o contexto de produção que permite aos interlocutores produzirem sentidos.

Na visão Bakhtiniana, discurso corresponde ao uso da língua na forma de enunciados em situações concretas de uso. Sendo que não importa a dimensão desse enunciado, podendo constituir-se de uma única palavra ou de uma obra em vários volumes. O que diferencia o enunciado de uma unidade linguística (sons, palavras, orações) é que aquele “é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos” (FIORIN, 2006, p. 24).

Isso significa dizer que o enunciado se realiza em sua abertura de sentido, apontando para outros sentidos, para além da estrutura, organização da língua. O enunciado é sempre marcado pelo outro, assim pela diferença. Nos enunciados, “existe uma dialogização interna da palavra, que é sempre perpassada pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente a palavra do outro” (FIORIN, 2006, p. 22). Assim, a construção de um discurso depende da relação dialógica com outro discurso, e a palavra do outro é o elemento organizador dessa construção.

Como forma de ilustrar esse conceito de enunciado, trazemos aqui dois exemplos retirados dos recortes de nossa pesquisa: 1) “***Eu concordo, porque em Belém como chove muito, a gente se acostuma com ela***”, no caso, o enunciado desse sujeito-aluno é uma réplica ao enunciado “***Se não tiver chuva em Belém, não é Belém***”, retirado do trecho de uma entrevista do escritor paraense Ronaldo Franco, concedida a um jornal On-line. Embora os dois enunciados tragam materialidades linguísticas diferentes, estruturarem-se sintática e lexicalmente diferente, apontam para pontos de vista, para posições discursivas similares. É pelo saber para além do que é dito acerca da vivência da cidade que se chega a esta proximidade de sentidos.

No exemplo, o enunciado do sujeito aluno está em convergência com o enunciado do escritor, que de forma enfática, marcada materialmente pelo advérbio de negação ***não***, relaciona a chuva como uma característica marcante da cidade de Belém. O sujeito escritor aponta para uma condição necessária, materialmente marcada pela conjunção ***se***, para que que Belém seja Belém: a chuva cotidiana - elemento também icônico da identidade paraense.

Inconscientemente, tanto o sujeito-aluno quanto o sujeito-escritor pensam ser seus discursos inéditos, homogêneos, mas neles há ecos, repetições e lembranças de outros enunciados. Ou seja, uma rede de dizeres em que se conectam sentidos. São “os fios

dialógicos vivos, tecidos pela consciência socioideológica em torno do objeto de tal enunciado [...]” (BAKHTIN, 1998, p. 86). O mundo não é algo referido de modo direto, linear, literal pelas palavras, mas sim o discurso pelo signo, pela materialidade linguística que constrói o mundo.

Segundo Brait, “um dos eixos do pensamento bakhtiniano está justamente na busca das formas e dos graus de representação da heterogeneidade constitutiva da linguagem” (BRAIT, 2006, p. 89). E alguns dos indícios dessa representação são a “preocupação com a dimensão histórico-sociológica e a consequente constituição sógnica das ideologias; a insistência na discussão de uma natureza interdiscursiva, social e interativa da palavra; a tentativa de oferecer uma reflexão sobre os gêneros discursivos; a interdiscursividade como condição de linguagem” (BRAIT, 2006, p. 89). O sujeito, é claro, pensa ser a fonte do seu discurso, quando, ao contrário, seu discurso é impregnado de outras vozes ideologicamente marcadas. Portanto, a língua se faz nessa relação com o sujeito, uma relação que perpassa necessariamente pela ideologia, pela história. Ela “materializa valores e posições axiológicas dos sujeitos, pois o signo faz parte da existência material enquanto fenômeno do mundo exterior, da realidade concreta e objetiva” (RUIZ, 2017, p.46).

A própria psicanálise tem um papel fundamental para o entendimento da concepção dialógica da linguagem, uma vez que considera o sujeito como um efeito de linguagem. Na visão de Authier-Revuz, “a Psicanálise busca as formas de constituição desse sujeito não no interior de uma fala ‘homogênea’, mas na diversidade de uma fala ‘heterogênea’, que é consequência de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente” (BRANDÃO, 2005, p. 269).

Ao estabelecermos a relação entre o sujeito e a diversidade de vozes que evidenciam de modo marcado ou não o discurso, podemos acionar os vários saberes como índices de posições discursivas do sujeito, daí se pensar numa referência feita por Cunha (2011, p. 34): “Num primeiro momento da obra foucaultiana, produziu-se uma subjetividade do sujeito a partir dos saberes, do conhecimento, da ciência. A investigação voltava-se para a compreensão do modo como os distintos saberes construía o sujeito”.

A partir dessa abordagem discursiva da língua, e para melhor nos situarmos em relação ao nosso trabalho, faz-se relevante aqui estabelecermos a conexão dos estudos do discurso com a noção de letramento.

Sendo o discurso uma prática social, o processo de letramento é condição imprescindível para a constituição do sujeito, pois este se faz letrado quando de sua

inserção social e histórica com práticas de escrita em diferentes situações e necessidades. É importante que os sujeitos adquiram uma compreensão responsiva mediante os diferentes discursos que circulam em nossa sociedade.

Embora haja uma referência à letra, quando tratamos de práticas de letramento, pensamos a linguagem para além da cultura escrita. Daí, focarmos num contexto escolar para além daquilo que sistematicamente tem marcado esse dispositivo, ou seja, essa instituição de formação e implicação de relação de poder.

Faz-se necessário, portanto, dizer que o trabalho com saberes que representam as singulares diferenças da identidade cultural são imprescindíveis para a construção de um ensino pautado na perspectiva do letramento, pois as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso. As práticas de letramento, além de desenvolverem e ampliarem possibilidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, contribuem para uma participação mais ativa do sujeito na sociedade.

Como bem assinalam Ferreira e Orrico (2002)

É a partir da linguagem e de sua manifestação nos diálogos do cotidiano, nos textos e nas imagens que construímos as referências que viabilizam a existência da memória e que permitem que nos identifiquemos como membros deste ou daquele grupo social. Em outras palavras, utilizamo-nos da língua e de outros sistemas de significação socialmente construídos para elaborar os significados, as representações que dão sentido à nossa existência. É na linguagem que se constroem as culturas humanas, ou seja, que se constroem as narrativas e os discursos que orientam nossas ações. Consequentemente, a linguagem se apresenta como o lócus privilegiado para os estudos que pretendem investigar como são e como se constroem as narrativas e as identidades que delas emergem, as memórias que conectam passado e presente dos grupos sociais e que orientarão as relações com o futuro. (FERREIRA & ORRICO, 2002, p. 08)

A linguagem em suas diferentes manifestações constrói significados e representações que permitem aos sujeitos compreender o mundo que os cerca. A linguagem, portanto, é “o lócus privilegiado” para estudarmos as construções e representações das identidades. No nosso caso em particular, da identidade paraense. Vimos, por exemplo, nesse enunciado que segue sentidos que se enunciam no cotidiano, apontando para relação dos sujeitos-alunos com os rios: (Helen) ***“Eu não tenho muita convivência com rios, eu nunca tive interesse em sair pra conhecer rios e também nunca fiz viagens que precisasse passar por rios”***. Percebemos nesse enunciado que o sujeito-aluno por ter vivenciado em uma realidade longe dos rios não sabe dizer muito sobre esse objeto rio, e mesmo morando na Amazônia paraense, reconhecida por sua vasta hidrografia, ele nunca navegou pelos rios amazônicos. Diferentemente do enunciado

acima, no enunciado de Ana Karini: “*Gosto muito de rios, até porque já morei em interior, já andei muito de canoa, tomei muito banho*”, o sujeito-aluno demonstra uma identificação com os rios. Mas ao contrário de Helen, Ana Karini carrega na memória suas vivências com os rios, elas fazem parte da sua história pessoal, por isso há uma valorização positiva em seu discurso quanto ao objeto rio.

Os dois exemplos são de sujeitos-alunos paraenses, mas seus enunciados marcam experiências de vida diferentes. Os rios constituem grande parte da geografia hidrográfica do Pará, no entanto, podemos interpretar na fala de Helen que os rios não constituem uma referência no construto de sua identidade, porque os rios não fazem parte da memória, da existência dela. Helen mesmo afirma nunca ter tido interesse em sair para conhecer rios; Ana Karini, ao contrário, guarda em sua memória as lembranças das experiências que colocaram os rios como uma referência na sua construção identitária. Numa sequência de ações marcadas pelo emprego do verbo no pretérito perfeito *morei*, *andei* e *tomei*, o sujeito-aluno narra momentos de sua proximidade com os rios. Esse sujeito tem uma história que conecta o seu passado ao seu presente. Helen e Ana Karini são paraenses que moram em Belém com experiências de vida singulares. São diferentes vozes que se manifestam nos processos de interação, no social, mas cada voz tem seu valor, seu reconhecimento.

A teoria bakhtiniana leva em conta não somente as vozes sociais, mas também as individuais. Segundo ela (...) um discurso pode ser tanto o lugar de encontro de pontos de vista de locutores imediatos (por exemplo, num bate papo, numa admoestação a um filho) como de visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências filosóficas, etc. (...) Ao tomar em consideração tanto o social quanto o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes questões filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana. (FIORIN, 2006, p. 26-7).

Num certo tensionamento com essa perspectiva de Bakhtin, podemos acionar Foucault ao trazer a noção de sujeito enquanto fragmentação. Dessa maneira mesmo nas relações sociais atravessadas pelo micro poder, já não temos uma individualidade constituindo o discurso. Nesse caso o micro é investido pelo macro. Desde as relações mais íntimas, mais próximas o sujeito se constituiria no atravessar pelo outro. Assim, “O sujeito se constitui não somente por aquilo que se inscreve na ciência ou nos exercícios de poder com o outro, mas a partir daquilo que se lhe coloca como mais próximo, seu corpo, sua sexualidade.” (CUNHA, 2011 p. 35).

Sendo assim, os resultados das práticas de letramento como as que nos propusemos desenvolver poderão se constituir num rico material de análise e reflexão a respeito da identidade paraense. E por ser o sujeito marcado pela dispersão, este poderá assumir diferentes posições no interior do discurso, em que a palavra é direcionada ao outro, é uma resposta ao outro, isto é, uma dinâmica interacional marcada pela palavra, em um contexto específico. “É no embate dialógico entre o processo de escutar e de compreender que se dá a compreensão da fala viva ou vivenciada” (SOUZA, 2001, p. 53).

Aos realizamos as práticas de letramentos proposta por meio de oficinas temáticas, o conceito de compreensão ativa responsiva proposto por Bakhtin é primordial, uma vez que ao propormos a temática da identidade cultural paraense daremos vozes a todos os sujeitos-alunos, formando uma rede de enunciados que se solidarizam ou se contradizem. Sobre essa responsividade Bakhtin assevera:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Portanto, uma atitude responsiva ativa dos sujeitos-alunos aos discursos de outrem é uma ação necessária nas interações verbais, pois “o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos” (FIORIN, 2018, p. 24), embora o grau de compreensão e a atitude responsiva possam variar de acordo com o falante e com o contexto social.

A partir do exposto, salientamos que a concepção bakhtiniana de funcionamento da linguagem vem subsidiar nossa análise discursiva dos enunciados produzidos pelos sujeitos-alunos concernentes à identidade paraense, a partir de uma compreensão ativamente responsiva dos sujeitos mediante os objetos estudados. Entendendo que, segundo propala Hall,

Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2015, p. 31)

A referência a Hall, acerca da noção de nacional numa relação direta com cultura que dessa forma agrupa, conecta os sujeitos numa certa identidade, aponta para as experiências cotidianas desses sujeitos, que demonstram suas atitudes e práticas discursivas de resistência.

1.2 Letramento e identidade regional no contexto escolar

Nos últimos anos o conceito de letramento vem ganhando diferentes ressignificações. Diante da multiplicidade de conceitos partindo de diferentes teóricos, nem sempre esse tema é bem compreendido, conforme nos aponta Soares:

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (SOARES, 2004, p. 65)

Magda Soares foi uma das precursoras sobre os estudos de Letramento no Brasil, e desde então esse tema vez sendo cada vez mais debatido, ampliado e ressignificado. O conceito de letramento surgiu para diferenciar-se do conceito de alfabetização, que se restringia ao ato de aprender a ler e escrever. De acordo com Rojo (2009, p. 02), “no início da segunda metade do século passado, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto”.

O conceito de letramento surge não para opor-se ao conceito de alfabetização, mas como uma diferente proposta para desenvolver práticas de leitura e de escrita mediante as inúmeras necessidades que se apresentam em face dos novos contextos social, cultural, político e econômico na sociedade contemporânea. Em decorrência desse novo fenômeno, “foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento*” (SOARES, 2004, p. 46 – grifo nosso).

Para Rojo, além do tempo, algumas singularidades culturais podem alterar o “significado do letramento”. “Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.” (ROJO, 2009, p. 99).

Soares (2004) diz que diferentemente do indivíduo alfabetizado, que sabe ler e escrever, o indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, além de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Esse conceito de letramento de Soares contempla não só as práticas de letramentos que se dão no contexto escolar, mas também as que o sujeito pratica mediante as necessidades que o cercam no seu dia a dia, como: ler o cardápio de um restaurante; ler e responder uma mensagem no WhatsApp; ler uma bula de remédio; fazer um comentário de uma postagem no Facebook; explicar um endereço a alguém, fazer uma lista de supermercado etc. Seriam práticas de letramento, pois seriam formas de uso da escrita atravessadas pelo contexto de oralidade e vice versa. Por essas práticas de letramento se constituiria o discurso.

No mundo contemporâneo surgem novas demandas de comunicação e à escola cabe realizar novas práticas de letramento (além das já institucionalizadas), que promovam a inserção dos sujeitos-alunos nesse novo contexto mundial. "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, 2000: 5 e 2001b:70-71). Além disso, ainda esclarece a mesma autora:

As práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessa à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. (ROJO, 2009, p.1).

Diante dessa constatação a respeito das práticas de leitura apontadas por Rojo, e com a qual concordamos, pois a vivenciamos no contexto escolar, pensamos estar num bom momento para repensar, e pôr em prática, essas novas práticas de letramento. É urgente que a escola se conecte com as novas demandas e oportunize aos sujeitos-alunos, principalmente das escolas públicas, oportunidades em adquirir possibilidades de leitura e escrita, dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva, como uma forma de garantir a sua inclusão. Para isso se faz necessária uma mudança no currículo, pensando na leitura e escrita não mais apenas como aquisição de habilidades, mas como práticas sociais.

Nesse sentido corrobora Rojo (2009, p. 107), ao dizer que o trabalho com os letramentos múltiplos não prescinde de uma valorização dos letramentos manifestados nas diferentes culturas locais, pois não há como “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar)”. Na realidade, é necessário que esses letramentos dialoguem com os letramentos dominantes (valorizados) que ocupam o espaço escolar há décadas.

Essas práticas lineares e literais de leitura, apontadas por Rojo (2009), e as mais praticadas nas escolas, precisam ser substituídas por outras práticas de letramento que não priorizem somente as habilidades, trabalhando a leitura praticamente de uma forma literal. A autora diz ainda que ser letrado na vida e na cidadania

[...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições ideológicas que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela [...]. (ROJO, 2009, p.)

Assim, na visão de letramento engendrada por Rojo vimos uma relação direta com as relações discursivas marcadas pela não transparência da linguagem, através de textos inseridos na vida, nas relações de saber e de poder que circulam socialmente.

Nessa acepção, o conceito de letramento de Rojo (2009) se imbrica com o conceito de dialogismo bakhtiano, ao considerar não apenas a materialidade discursiva, mas os sentidos que essas materialidades produzem em situações reais de uso da língua. Isso quando em diálogo com outros discursos, considerando as posições ideológicas dos sujeitos. Reforçando ainda mais essa imbricação, Rojo diz, que num contexto mais atual, a concepção de leitura contempla a dialogicidade, pois “é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2004, p.3)

A partir do exposto, fazemos o seguinte questionamento: Quando as escolas estarão conectadas a essas novas mudanças e assumirão o papel que lhes cabe para que nossos alunos desenvolvam essas capacidades linguísticas, discursivas, para que sejam capazes responder às demandas do mundo contemporâneo globalizado no qual vivemos? A escola é responsável em formar sujeitos capazes de compreender cada vez mais e melhor esse mundo, agindo sobre ele, e uma das formas de se alcançar esse objetivo é por meio da linguagem.

A linguagem, enquanto um processo de interação, pressupõe a construção de sentidos entre sujeitos que agem pelo e por onde dizem, visando às inúmeras situações de comunicação de que participam em sociedade. Ou seja, ao aluno deve-se oportunizar a interação com o mundo letrado, de forma escrita ou falada, mas que essa interação não prescindia de uma visão crítica diante da realidade que vivencia, e que possa contribuir para a constituição de uma cidadania plena, considerando as diferentes identidades no espaço escolar.

No que diz respeito ainda aos estudos de letramento, sob essa perspectiva crítica fundamental para a construção da cidadania, o letramento crítico propõe práticas de letramentos voltadas para uma pedagogia de desconstrução de discursos hegemônicos, combatendo preconceitos, estigmas e estereótipos que persistem na sociedade contemporânea. O letramento dentro de uma perspectiva crítica instiga o sujeito a pensar nas relações entre linguagem e poder a partir de ideologias dominantes, contribuindo para sua autonomia, para uma visão mais crítica diante das injustiças e desigualdades sociais.

Buscando-se ainda explicitar as relações de proximidade e mesmo de implicação entre as práticas de letramento, e as relações de sentido implicadas numa visão discursiva, vimos que:

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (CARBONIERI, 2016, p. 133).

O caráter social e plural das práticas de letramentos contribuem inquestionavelmente para a formação identitária dos sujeitos. Nessa perspectiva, o letramento não significa apenas reconhecer uma determinada realidade do aluno, mas possibilitar que este sujeito “enxergue” outras realidades que o singularizam enquanto o lugar e o espaço em que ele reside, e que foi historicamente construído. Essa construção histórica vai produzir uma identidade mais singular neste indivíduo.

Em face dessa configuração de identidade, entendemos que desenvolver projetos de letramentos na perspectiva da prática social consiste em ampliar os espaços para que novas identidades possam emergir dentro do universo escolar, identidades estas silenciadas por um processo estratégico de poder dominante que a escola, muitas vezes, faz questão de manter, naturalizando discursos que reforçam preconceitos, estereótipos e desigualdades de todas as ordens.

Sabemos que muitos cidadãos veem a escola, a educação, como o caminho mais eficaz para conquistar uma melhor posição social, em meio a tantas desigualdades existentes em nosso país, tendo em vista que o Brasil é um dos países em que essas desigualdades mais se acentuam. Dessa forma, a escola é o lugar em que o sujeito busca o conhecimento para poder agir sobre a sociedade transformando-a. Acerca desse papel da escola, podemos buscar o conceito de dispositivo, bastante pertinente para pensarmos a relação entre letramento, identidade e escola:

O conceito de dispositivo tem sido bastante discutido por Agambe e Deleuze, dois filósofos da atualidade. Ampliando a noção de dispositivo de Foucault, a quem se coloca como tributário, diz Agambe (2009, p. 40) ser um dispositivo “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões dos seres viventes”. Nesse sentido, além dos dispositivos apontados por Foucault, incluem-se ainda nesta categoria tanto os mais sofisticados meios tecnológicos quanto a caneta e os “indispensáveis” aparelhos celulares, destacando-se entre esses, um dos mais antigos, por isso até mesmo naturalizado, a linguagem (CUNHA, 2011, p. 35).

Em face da inquestionável importância da linguagem como mecanismo de poder e de saber, devemos esperar que a sociedade possa contribuir para a constituição de uma cidadania mais próxima de uma consciência em torno das relações de saber e poder que se circunscrevem nas práticas sociais.

O processo de re(construção) de nossas identidades sociais tornou-se um campo de amplo debate na sociedade contemporânea e, em especial, nos campos dos estudos culturais. Nas últimas décadas, muito material com temáticas sobre as identidades sociais tem sido publicado: identidade de gênero, identidade de raça, identidade profissional, identidade cultural são algumas das abordagens que frequentemente servem como tema de artigos científicos, de dissertações de mestrado, de teses de doutorado, de livros. Isso coloca as identidades sociais como um importante tema da atualidade.

As rápidas transformações que o mundo pós-moderno vem sofrendo pode ser um dos motivos do foco nesse debate. Devido a tantas mudanças ocorridas no plano global, a sociedade por consequência também está em transformação. Segundo Hall (2015, p.10),

tais mudanças contribuíram para fragmentar “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido solidas localizações como indivíduos sociais”.

Em decorrência “dessa fragmentação”, ao mesmo tempo, nos deslocamos tanto de nosso lugar no mundo social e cultural quanto de nós mesmos, instituindo uma “crise de identidade” (HALL, 2015, p. 10). Dessa forma, estudos com temáticas sobre identidades podem contribuir no sentido de promover um debate em que possamos refletir e nos perguntar sobre nós mesmos, como uma forma de nos acharmos mediante essa crise de identidade, de incertezas.

Nessa perspectiva, a linguagem, por meio das diferentes práticas discursivas, é fundamental para a (re)construção das identidades, uma vez que para Bakhtin (1997), a linguagem perpassa os sujeitos e se configura nas relações sociais. Portanto, o ensino da língua desencadeia reflexões sobre a construção das subjetividades de nossos alunos, uma vez que esta se liga à (re)construção de suas identidades sociais. Sendo assim, ainda que de forma transversal, em alguns casos, o ensino da língua materna estará vinculado à re (construção) de identidades, por isso o papel da escola nessa (re)construção é fundamental.

Considerando essa problematização, pensamos a nossa proposta de intervenção sobre a temática da identidade paraense, a partir de práticas de letramento, como uma maneira de suscitar debates sobre identidades culturais dos sujeitos-alunos, permitindo que o processo de letramento desses sujeitos evolua e eles possam ampliar seus modos de participação social, partindo de uma visão mais crítica da realidade e de um conhecimento maior de si e de sua cultura.

É chegada a hora de rompermos com aquela visão dicotômica alfabetização/letramento, devido ao fato de esse fenômeno de caráter social ser reconhecido e explorado em sua plenitude, ultrapassando os domínios da escola, conforme Kleiman (2008) nos orienta:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Desta forma o letramento deve ultrapassar os limites linguísticos e ser compreendido como práticas sociais construtoras de identidades. Isso ao mesmo tempo contribui para formação de sujeitos mais conscientes referentes à sua incompletude, ao seu movimento fragmentário.

É imprescindível também que a escola considere as experiências de vida com as quais os alunos perpassam seus muros. O universo da sala de aula e a realidade exterior devem se aproximar, cabendo ao professor desenvolver práticas de linguagem que os relacionem. Muitas vezes, omitimo-nos de traçar esse paralelo entre a cultura local dos nossos alunos e a cultura apregoada pela escola; esquecemo-nos de que fora da escola os alunos têm suas experiências de vida, suas preferências, ou seja, há vivências além dos muros dos seus escola. E precisamos saber lidar com isso, reconhecendo e valorizando essas experiências e vivências.

Muitas vezes, preferimos até ignorar as identidades culturais dos sujeitos-alunos, pois como aceitar que o aluno prefira ouvir um brega a uma MPB? Como compreender o fato de que o sujeito aluno não aprecie a dança do carimbó, mesmo vivendo “na terra do carimbó”? Também consideramos estranho que um certo sujeito-aluno não goste de tomar açaí, mesmo sendo paraense “da gema”. Isso tudo porque há pouca preocupação em conhecer essas diferentes histórias e realidades de nossos alunos e, sobretudo, porque há uma concepção de cultura e identidade ainda marcada pela homogeneidade, que talvez não consiga adentrar-se na diferença. Há pouca preocupação em pensarmos em projetos para se desenvolver em sala de aula, os quais sejam voltados para uma cultura mais local, possibilitando essa interação com os saberes mais centralizados.

A nosso ver, as práticas de letramento que realizamos durante nossa proposta de intervenção se distanciou das práticas letradas comumente realizadas na escola, uma vez que nos aproximamos da realidade cultural de nossos sujeitos-alunos ao tratarmos de temas que se ligam ao seu cotidiano, às suas vivências. Assim, permitindo uma participação mais efetiva desses sujeitos nas interações realizadas. Diante de um público heterogêneo, de múltiplas identidades, houve espaço para todos se expressarem, espaço para confrontar ou reafirmar opiniões; para escutar a história do “outro”; para dar risadas; para questionar; dentre outras práticas discursivas.

Nesse sentido, o “silenciamento” deu lugar às vozes que se fizeram ouvir nos diálogos que se estenderam por quase um semestre. O “silenciamento” deu lugar para as identidades se manifestarem por meio da palavra, falada ou escrita. Por meio do silêncio se pode ouvir, se legitimar as singularidades da cultura, na palavra e pela palavra. Um

silêncio que se faz afirmação e/ou negação do dito. Manifestações que foram mediadas por meio de diferentes gêneros discursivos, como uma canção, uma lenda, um poema, um *meme*, um relato.

Conforme já dito inicialmente, a importância desse trabalho se deve primeiramente por permitir o enfrentamento, enquanto educadores, de nossas visões já delimitadas e preconceituosas acerca da identidade e da cultura regional, local. Também sabemos que há muitos sujeitos que vivem num lugar, mas que pouco conhecem da cultura desse lugar. Isso foi muito perceptível para nós durante a realização da pesquisa.

Ao desenvolvermos um trabalho dessa natureza, em que a temática da identidade paraense está em evidência, pensamos ser importante trazer também aqui questões que ajudarão a reforçar a compreensão em torno dessa identidade. Desta forma, na seção seguinte, discorreremos sobre cultura e hibridação, cultura Amazônica e identidades na pós-modernidade.

SEÇÃO 2 – CULTURA(S) e IDENTIDADE(S) NA CONTEMPORANEIDADE

2.1 Pós-modernidade e (re)construções identitárias

Os estudos culturais da contemporaneidade dedicam-se a reflexões acerca das transformações ocorridas no mundo, como “a revolução tecnológica dos computadores, ressurgimento dos nacionalismos, queda dos regimes comunistas do leste europeu, processos de globalização” (COUCEIRO, 2002, p. 13), que abalaram as relações histórico-sociais construídas até então. Todo esse movimento colocou os sujeitos a repensarem na sua (re)construção identitária e a buscarem meios de compreender criticamente esse novo paradigma cultural, que afetou culturas seculares marcadas pelas tradições e costumes, como as “danças típicas regionais, os antigos ritos e cerimônias de algumas comunidades, a vivência religiosa das cidades pequenas, o modo de vida e tradição de tantos povos” (COUCEIRO, 2002, p. 13). A questão fundamental que cerca as discussões sobre o tema das identidades é a busca da compreensão de como as constantes mudanças que advêm da globalização comprometem o comportamento dos sujeitos e contribuem para a construção de novos conceitos de identidade e de sujeito. “Identidade” e “crise de identidade” são palavras e posições discursivas bastante utilizadas atualmente e parecem ser vistas por sociólogos e teóricos das humanidades como características das sociedades contemporâneas ou da modernidade tardia” (WOODWARD, 2000, p. 19).

É certo que tais mudanças também afetaram a nossa identidade pessoal, levando-nos a questionar a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Segundo Hall (2015, p. 07), “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”, antes visto como um sujeito unificado. Esse debate se faz pertinente para a temática trabalhada nessa pesquisa, na medida em que tratamos das singularidades dos sujeitos-alunos na construção da identidade, considerado as práticas de letramento.

Contudo, antes da chamada “crise de identidade” do mundo pós-moderno, historicamente, o conceito de identidade passou por diferentes ressignificações. Estas significações plurais advêm justamente de o fato da noção de sujeito não se fazer homogênea na história ocidental. Hall (2015) nos aponta pelo menos três diferentes concepções de identidade que atravessaram a história, desde o Iluminismo até o mundo pós-moderno.

A primeira noção de identidade de que nos fala Hall (2015) é a que surge a partir do sujeito do Iluminismo. Nessa concepção, o sujeito se confunde com a própria pessoa humana, isto é, o sujeito era “centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...]” (HALL, 2015, p 10). Trata-se aqui de uma concepção essencialista de sujeito, pois este carregava consigo um “núcleo interior”, que emergia pela primeira vez quando ele nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo o mesmo ao longo de sua existência. Nessa perspectiva, “o centro essencial do ‘eu’ era a identidade de uma pessoa”. (HALL, 2015, p. 11)

Contrapondo-se a essa concepção essencialista e individualista do sujeito do Iluminismo, surge a noção de sujeito sociológico cuja formação se dava a partir das relações do sujeito com os demais que lhes eram importantes, as quais lhes mediavam “os valores, os sentidos e os símbolos- a cultura- dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2015, p. 11). Dessa forma, no pós-Iluminismo, a identidade é formada num processo de interação entre o “eu” e a sociedade. Assim, apesar desse “eu” manter um núcleo ou essência interior, que seria o seu “eu real”, sendo um “eu” em constante construção, viável apenas por meio do “diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2015, p.11). Nesse sentido, na concepção sociológica a identidade preenche a lacuna entre o “interior” e o “exterior”, o que não acontecia na concepção iluminista.

O fato de projetarmos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2015, p. 11).

Entrementes, com o advento da globalização, no contexto da pós modernidade aparecem muitas questões em relação à identidade do sujeito. Aquele sujeito que anteriormente possuía uma identidade estável e unificada ou centrado em si, ou numa sociedade que lhe atravessava, mas também em estabilidade; irá ser marcado pela ordem do fragmentado. O sujeito pós-Moderno é composto de várias identidades, “algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2015, p. 11). Aquele sujeito moldado à estrutura entrou em colapso, porque as próprias estruturas sociais também entraram em colapso. Não há nem sujeito, nem estrutura social definida.

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

Desta forma, na pós-modernidade, em decorrência da globalização “que envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de mudança e de consumo, as quais por sua vez produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2000, p. 20), surge o sujeito fragmentado, ou seja, aquele sujeito que possui várias identidades. Devido à essas mudanças globais, há um deslocamento das “estruturas e processos centrais das sociedades modernas” (HALL, 2015, p. 9).

Se antes havia alguma estabilidade no mundo social, agora os indivíduos encontram-se desestabilizados, sem referência. Isto é, o que se supunha “fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p. 4). “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2015, p. 12). Não falamos mais aqui de uma identidade “fixa, essencial e permanente”, mas de uma “identidade líquida”, volátil, definida historicamente e não biologicamente, como era apregoado anteriormente.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidade possíveis, com as quais poderíamos identificar a cada uma delas- ao menos temporariamente. (HALL, 2015, p.12)

Sob esse novo paradigma, há que se considerar a relação intrínseca entre identidades e culturas e as representações identitárias construídas por meio de práticas discursivas nos diferentes contextos nos quais os sujeitos interagem. Sob essa ótica da tensão, da fluidez, da instabilidade essa pesquisa se configura. Justamente por termos um tempo em que o local, o delimitado, torna-se como que ameaçado por um movimento de tomado do outro, pela força das ordens mais que globalmente estabelecidas; torna-se necessário trazermos para a escola, as práticas de letramento voltadas para a reflexão em torno das identidades dos sujeitos em formação educacional.

Nesse sentido, como podemos avaliar a questão da identidade dos sujeitos com relação ao sentimento de pertencimento voltado para a questão da cultura paraense?

“Muitos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história” (BAUMAN, 2005, p. 13).

As questões relacionadas às identidades são fundamentais no contexto escolar. Projetos que abordem essa temática são importantes para analisar a forma como as identidades são construídas. Nesse sentido a língua mostra-se um meio privilegiado para isso. Ao trabalharmos com a língua, nosso trabalho está sempre ligado à construção de identidades, pois lidamos diretamente com a construção das subjetividades dos nossos alunos, e conseqüentemente à construção de suas identidades sociais.

Por isso, a proposta de intervenção apresentada nesta dissertação, pautada no tema da identidade paraense, privilegia um campo de problematização pouco ainda abordado no contexto escolar, e que pode trazer contribuições significativas para outros futuros projetos que se queiram desenvolver nessa temática.

Ao pensarmos nos aspectos que ligam linguagem e identidade cultural paraense e analisarmos os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos, a partir das mais diversas situações de interação do uso da língua, poderemos fazer interpretações das representações que os alunos fazem deles mesmos e dos outros. Para Hall (2015), a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior.

Se a identidade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2000, p. 9), é importante pensarmos nas diferenças que singularizam a identidade amazônica paraense em relação a outras identidades regionais que compõem a nação brasileira. A partir da percepção dessas diferenças, podemos analisar de que modo elas são julgadas nos discursos dos sujeitos-alunos: se reforçam ou rechaçam os preconceitos e estereótipos atribuídos aos paraenses, ou ainda o que é mais valorizado, em termos simbólicos, que representa a identidade cultural paraense.

É fundamental que os sujeitos-alunos entendam que as mudanças que ocorrem no plano global podem impactar em suas vidas, na sua comunidade, no seu país. No mundo das conexões digitais parece haver uma certa instantaneidade na superação dos distanciamentos. No entanto, esse próprio distanciamento aponta para relações de resistência. Portanto, esses sujeitos não podem estar alheios a esses debates, e uma forma de participação cidadã é a discussão sobre o próprio local onde vivem, de valorização de sua cultura, de suas identidades, dentro ou fora do espaço escolar.

É importante que compreendamos que as identidades e a cidadania estão em permanente construção. Nesse sentido, é imprescindível reconhecer as relações de poder que se estabelecem por meio dos discursos historicamente construídos. Considerando essa discussão, Foucault vem nos dizer:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também domina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 2007, p. 96)

Nesse processo de poder e resistência, fica cada vez mais complexo pensarmos em culturas realmente singulares. Mas por isso o sentimento de pertencimento talvez se faça mais exacerbado. Entre o pertencimento marcado por uma singularidade e a diferença, podemos nesse movimento de certa interposição das fronteiras, entrada, implicação, refletir acerca das culturas híbridas.

Dessa forma, para reforçar o diálogo entre cultura e identidade, seguiremos nossas discussões colocando em foco a questão da hibridação e da diferença cultural.

2.2 Culturas híbridas: identidades e diferenças na contemporaneidade

Questões identitárias no contexto da pós-modernidade são fundamentais para entendermos como acontece o processo de mudança nas sociedades e nos diferentes grupos sociais que se identificam por aspectos como raça, gênero, etnia, dentre outros. É necessário perceber as formas como os sujeitos se apresentam, uma vez que isto está diretamente relacionado à constituição da realidade que constroem e da qual participam. De acordo com Hall (2015, p. 12), a principal diferença entre as sociedades tradicionais e modernas, é que estas são de mudança constante, rápida e permanente.

Portanto, compreender os processos de construções identitárias e representações nos leva a pensar na cultura e em toda a transformação e influências que as culturas locais sofreram devido à globalização. Nesse sentido, as diferenças e diversidades culturais assumem importante papel na compressão e discussão sobre a questão identitária dos sujeitos. Não se trata, contudo, apenas de reconhecer as diferenças, ou ser tolerante, como acontece comumente em projetos escolares que abordam a temática da identidade cultural, antes é necessário refletir sobre as transformações e diferenças que se delinearam

historicamente sobre a questão identitária e que mudaram o modo de nos relacionarmos socialmente.

Em face dessa discussão, a escola deve rever o modo de abordar a questão identitária daqueles que a frequentam.

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não podemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder (SILVA, 2000, p. 96).

Toda prática discursiva envolve relações de poder. Em processos de interação entre sujeito mediados por práticas de linguagem faz-se necessário localizar esses discursos ideologicamente marcados como sendo superiores, pois “parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outra, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (WOODWARD, 2000, p.11).

Nesse elenco de identidades sociais, bem interessa para a problemática dessa pesquisa as identidades étnicas, pois estas parecem falar mais diretamente das construções das identidades regionais, visto que a formação étnica parece exercer poder de determinação nas relações de poder que singularizam o espaço amazônico.

Essas identidades múltiplas e imbricadas que implicam possibilidades de interação são o resultado de “várias histórias e culturas interconectadas” (HALL, 2015, p. 52). Ou seja, são as chamadas culturas híbridas, marcadas fortemente na pós-modernidade pelo entrelaçamento de diferentes culturas envolvendo etnia, raça, gênero.

Dentro dessa perspectiva do multiculturalismo, Canclini (2008, p. XVII) reafirma esse novo olhar sobre a questão identitária ao dizer que “os estudos sobre hibridação modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade, multiculturalismo e sobre pares organizadores dos conflitos nas ciências sociais: tradição modernidade, norte-sul, local-global”.

Esse estudioso, dentro do campo das ciências sociais, define hibridação como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de formas separadas, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p. XIX). A hibridação é um processo natural no mundo contemporâneo, uma vez que somos atingidos pelos fenômenos sociais, econômicos e culturais que acontecem no planeta.

No que tange à cultura paraense, o carimbó, uma dança típica do Estado do Pará, é um exemplo de hibridação, uma vez que se misturam influências culturais indígenas, africanas e portuguesas.

o carimbó é comumente divulgado como uma das mais significativas formas de expressão da identidade paraense e brasileira, já que estas referências estariam presentes de forma integrada no canto, na música, na dança e na formação instrumental. Desta maneira, alguns estudos apontam para a influência indígena observada na dança em formato de roda e em alguns instrumentos de percussão como as maracas. No batuque (síncopes, antifonias e polirritmias), na aceleração do ritmo e no “molejo” da dança estaria a contribuição do negro. E, por fim, na dança em pares ou mesmo individualmente com gestos, palmas e estalar de dedos, além dos padrões melódicos, estaria a influência ibérica. Nesta figuração, passou a ser comum a associação do carimbó aos emblemas e ícones identitários de promoção cultural emanados discursivamente por seus defensores e praticantes (INRC³ – CARIMBÓ, 2013, p. 14).

Num contexto mais recente, a esse ritmo também foram incorporados recursos tecnológicos e multimidiáticos que deram uma nova roupagem ao carimbó paraense, atestando esse movimento híbrido que é uma realidade global.

Assim, a partir do fenômeno da hibridação pode-se pensar, em termos educacionais, em projetos que discutam as construções identitárias sob uma ótica crítica, considerando os processos de hibridação que a cultura local sofreu e como ela se encontra no contexto atual, uma vez que

A ênfase na hibridação não enclausura apenas a pretensão de estabelecer identidade “puras” ou “autênticas”. Além disso, põe em evidência o risco de delimitar identidades locais auto contidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas à sociedade nacional ou globalização. Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de mistura em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade e são rejeitadas maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar tradições. Acaba-se, em suma, obturando a possibilidade de modificar a cultura e a política. (CANCLINI, 2008, p. XXII).

Faz-se necessário, portanto, pensar na escola como um espaço de desconstrução dos discursos historicamente construídos de valorização de certas culturas em detrimento de outras, vistas como marginalizadas, uma vez que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOORDWARD, 2000, p. 18). Nessa possibilidade, poderíamos apontar para o discurso para além de colonizados e colonizadores, civilizados e bárbaros. Vejamos:

³ Inventário Nacional de Referências Culturais

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] A representação compreendida como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOORDWARD, 2000, p. 17).

Para exemplificarmos a questão da diferença, exclusão e relações de poder, lançamos mão de um trecho da canção “Belém, Pará, Brasil”, da banda paraense Mosaico de Ravena, composta nos anos de 1990 e muito difundida nessa época. No trecho em questão, o enunciador faz alguns questionamentos sobre a visão que muitos têm da região Norte. Percebemos que o enunciador diz ter um culpado sobre o preconceito que recai sobre a região Norte (relações de poder, quem é incluído e quem é excluído), na maioria das vezes retratada como uma região violenta, em que índios comem gente, em que suas riquezas minerais são frequentemente exploradas por “forasteiros”.

A representação construída pelos que não habitam a região Norte são marcadas por preconceitos e desvalorização quando comparadas aos habitantes da região Sul do Brasil. O “hamburguer”, que é um traço marcante da cultura norte americana, apresenta-se como o elemento de confluência das duas culturas.

A culpa é da mentalidade
Criada sobre a região
Por que é que tanta gente teme?
Norte não é com M
Nossos índios não comem ninguém
Agora é só Hambúrguer
Por que ninguém nos leva a sério?
Só o nosso minério.

(Mosaico de Ravena)

Assim, sobre a cultura amazônica e os estados que compõem a Amazônia ainda pairam muitos preconceitos que são manifestados discursivamente em várias esferas comunicativas, e principalmente nas mídias digitais. Contudo, a cultura amazônica é resultado principalmente da hibridação das raças, das culturas e das lutas que ocorreram, e ainda ocorrem, para que o povo dessa região e sua cultura tenha a devida valorização e reconhecimento que merece dentro desse espaço denominado nação brasileira.

No tópico seguinte, falaremos brevemente da história do Pará, sobretudo da Amazônia paraense e das influências étnicas e culturais que contribuíram para a formação de uma identidade paraense.

2.3 O Pará: cultura amazônica paraense e sua singularidade

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na constituição de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, entre outros.

Acreditamos que para entendermos os caminhos da construção de uma identidade paraense é imprescindível que façamos aqui um breve apanhado da história do Pará, sobretudo da Amazônia paraense e das influências étnicas e culturais que contribuíram para essa construção. Isto porque, segundo Monteiro, “não é possível escrever a história do Pará sem se referir à Amazônia. Assim como não é possível escrever a história da Amazônia sem conhecer a história do Pará” (MONTEIRO, 2005, p.10).

O Estado do Pará, até o século XVIII, abrangia todo o território amazônico, descoberto e conquistado da foz do Amazonas até o extremo oeste, não respeitando a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas. O nome Amazonas foi dado ao rio por Francisco Orellana, navegador espanhol, ainda no século XVI, e faz referência às mulheres cavaleiras da mitologia grega, de cabelos muito longos, que “extirpavam um dos seios para manejar melhor o arco; por isso em grego eram chamadas de a-mastos, “sem seios” (dicionárioetimologico.com.br).

Segundo conta a lenda, Francisco Orellana, Gonçalo Pizarro e toda a tripulação do navio no qual viajavam, ao descerem pelo o rio Marañón, no Peru, e o rio Solimões, no Brasil, e chegarem ao ponto onde hoje se chamam os rios Amazonas e Nhamundá, teriam sido atacadas por uma tribo indígena formada só por mulheres guerreiras. Essas combatiam seus inimigos montadas em cavalos. Contudo, “até hoje não se sabe se eram realmente mulheres ou homens com cabelos compridos que, vistos de longe, confundiram os espanhóis”. (PAIVA,2004, p.16)

De acordo com os historiadores, antes mesmo dos portugueses se estabelecerem na Amazônia para exploração e colonização, outros navegantes europeus – espanhóis, holandeses, ingleses e franceses – já teriam ocupado essa região. “Os colonizadores não portugueses ficaram em vários pontos da região, ao longo da costa do Amapá e do rio

Amazonas, onde chegaram a construir suas próprias feitorias e casas-fortes” (MONTEIRO, 2005, p. 12).

A colonização portuguesa na Amazônia ocorreu por meio de lutas sangrentas travadas entre nativos e europeus, que ocasionaram em muitas mortes. As riquezas naturais da Amazônia despertaram a cobiça dos portugueses, que almejavam não só se apropriar dessas riquezas, mas também dominar politicamente a região, sobrepondo sua cultura em detrimento da cultura indígena nativa.

Segundo Monteiro (2005, p. 20), durante a colonização, os “choques culturais entre portugueses e índios foram os mais amplos, os mais complexos e os mais profundos”. Esses embates culturais devem-se ao fato de os portugueses considerarem os indígenas como seres não humanos, seres de outro planeta, uma vez que “não falavam a mesma língua, não tinham a mesma religião e, além de andarem nus, não tinham os mesmos costumes” (MONTEIRO, 2005, p. 20).

Sobre essa visão colonialista em relação ao povo colonizado, Fanon assevera que

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (FANON, 2003, p. 35-36).

Ao colonizador cabe então colocar-se no lugar de explorador, vendo o colonizado com um ser insignificante, como um ser desprovido de qualquer valor, de qualquer traço de civilidade. Essa visão eurocentrista continua muito recorrente nos discursos contemporâneos. Na visão de muitos, a região amazônica é o parasita que se alimenta de outras regiões do Brasil, habitadas por índios “preguiçosos”, improdutivos, e que são donos de milhares de hectares de terra onde nada produzem.

Portanto, faz-se necessário ao povo dessa região Amazônica ser resistente ao discurso colonizador dominante. Somos todos pertencentes a nação brasileira, e cada região é marcada étnica e culturalmente por influências dos diferentes povos que aqui chegaram desde os tempos da colonização.

A constituição racial do paraense não foge à regra da formação étnica do povo brasileiro, contudo nossas raízes indígenas impregnam fortemente nossa cultura

amazônica e nossa identidade, cultura essa muitas vezes discriminadas por pessoas que desconhecem a história da Amazônia paraense.

De acordo com Monteiro (2005), contemplando uma fala de Eidorfe Moreira, há quatro razões que evidenciam a sobreposição da etnia indígena na constituição racial do paraense:

a) o caráter extrativista da economia regional, mais favorável ao nativo que ao alienígena; b) os elevados números da população indígena regional; c) a distância e posição desfavorável da Amazônia em relação aos centros negreiros e d) a preferência e favoritismo que, noutras épocas, o poder público teve para com o índio, em detrimento do negro, nas suas relações com branco (MONTEIRO, 2005, p. 52).

Da miscigenação entre o português e o índio, nasce o caboclo, que, na visão do autor em referência, constitui-se o elemento que melhor expressa a identidade da população paraense, tendo em vista que o caboclo amazônico foi quem melhor conseguiu se adaptar ao convívio com o meio ambiente, desfrutando responsabilmente das riquezas que a região oferece. Nesse sentido, Loureiro (2001) corrobora alguns desses aspectos apontados por Eidorfe Moreira, bem como aponta a importância do elemento caboclo na singularidade dos povos da Amazônia.

A predominância numérica dos índios e caboclos durante alguns séculos, a economia apoiada no extrativismo da floresta, na qual o caboclo constitui elemento-chave em face do saber acumulado sobre o habitat natural, e a persistência da cultura cabocla diante das outras contribuições que viriam a ocorrer nas últimas décadas foram fatores que atuaram sobre esse universo isolado, a fim de conferir à sociedade que nela vive características singulares que a diferenciam no conjunto da sociedade nacional. (LOUREIRO, 2001, p. 37)

Portanto, cultura amazônica é “aquela que tem sua origem ou está influenciada, em primeira instância, pela cultura do caboclo” (LOUREIRO, 2001, p. 39).

Com relação aos negros, os que vieram para a região amazônica, o fizeram para atender aos interesses dos fazendeiros e plantadores de cana de açúcar e algodão. “Belém e seu entorno, zona bragantina e estrada do maranhão, receberam abundante mão-de-obra negra.” (MONTEIRO, 2005, p. 79). Os negros chegaram também ao Marajó, mas como na região predominava a atividade pecuária, havia pouca oferta de mão-de obra em virtude dessa atividade, que demandava poucos trabalhadores. O nordestino também concorreu fortemente para a formação da população paraense e dele herdamos, principalmente, a atividade extrativista.

Na realidade, de acordo com Monteiro (2005),

Antropológica e economicamente falando, o nordestino foi, depois do caboclo, o tipo nacional que mais contribuiu para a formação da população paraense. A tal ponto que depois da migração dos nordestinos, passaram a existir dois Pará e duas Amazônia. O Pará dos caboclos dos currais, das marombas, dos castanhais e dos jutaís do Baixo-Amazonas, dos oleiros e vaqueiros do Marajó, dos extratores e coletores de semente oleaginosas da Região das ilhas; e o Pará da região Bragantina, dos pescadores da Região do Salgado e dos extratores da seringa, da balata e da castanha, já no meio da floresta. (MONTEIRO, 2005, p. 53).

O Estado do Pará, devido a sua enorme extensão territorial, apresenta muitas diferenças culturais entre os diversos municípios que o compõem. Em municípios que se formaram em função dos rios e do extrativismo vegetal, há predominância das influências da cultura indígena na culinária, nos costumes, nas danças e nas músicas. Por outro lado, nos municípios que surgiram em função das aberturas de estradas, devido às atividades mineradora, de garimpo, ou de um novo tipo agropecuário, não percebemos essa influência cabocla. Por consequência há uma grande diferença nos costumes, na cultura e na culinária entre essas regiões.

Considerando o que foi explanado até o momento e a importância dos estudos culturais, podemos fazer o seguinte questionamento: o que significa ser paraense dentro de um país tão imenso quanto o Brasil, no qual as diferenças são marcadas não somente pelas questões culturais, mas sobretudo pelas desigualdades sociais e econômicas, que historicamente atingem principalmente as regiões Norte e Nordeste do Brasil?

Quando se trata de buscar uma representação da identidade paraense, podemos pensar em diferentes símbolos que inquestionavelmente se ligam a ela, como a nossa culinária, a nossa maneira peculiar de falar, os nossos ritmos musicais, a beleza de nossos rios, e a até mesmo a nossa tão conhecida Chuva da tarde. A esse respeito, Woodward nos informa:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (WOODWARD, 2000, p. 17).

Tal fenômeno discursivo ocorre porque é através da língua que o sujeito se constitui, revelando sua ideologia, suas intenções e traços de sua personalidade. Assim, a

língua tem a função de reconstruir o mundo através do discurso. E é justamente essa capacidade discursiva que torna o sujeito um ser atuante socialmente, na medida em que ele se posiciona criticamente diante das coisas do mundo.

No próximo tópico, falaremos sobre a geografia/hidrografia do Pará e de suas algumas singularidades enquanto um estado que faz parte da região Norte.

2.4 O estado do Pará: geografia/hidrografia

Ao elencarmos a identidade paraense como tema de nossa pesquisa, é salutar que apresentemos, mesmo que de forma sucinta, alguns aspectos da geografia/hidrografia do Pará, uma vez que este estado apresenta dimensões territoriais extensas, ao mesmo tempo em que possui inúmeros rios que formam suas bacias hidrográficas. Esses aspectos geográficos e hidrográficos influenciam diretamente no modo de vida da população, pois existem regiões no Pará onde os habitantes dependem enormemente dos rios como único meio de locomoção e de subsistência.

O estado do Pará situa-se no centro leste da região Norte do Brasil, e é o segundo do País em superfície – o maior é o Estado do Amazonas –, com 1.253.164,5 km². Isso representa mais de duas vezes o território da França. O estado, limita-se ao Norte com o Suriname e Amapá; a Nordeste com o Oceano Atlântico; a Leste com os Estados do Maranhão e Tocantins; ao Sul com o Estado de Mato Grosso; e a Noroeste com a Guiana e o Estado de Roraima.

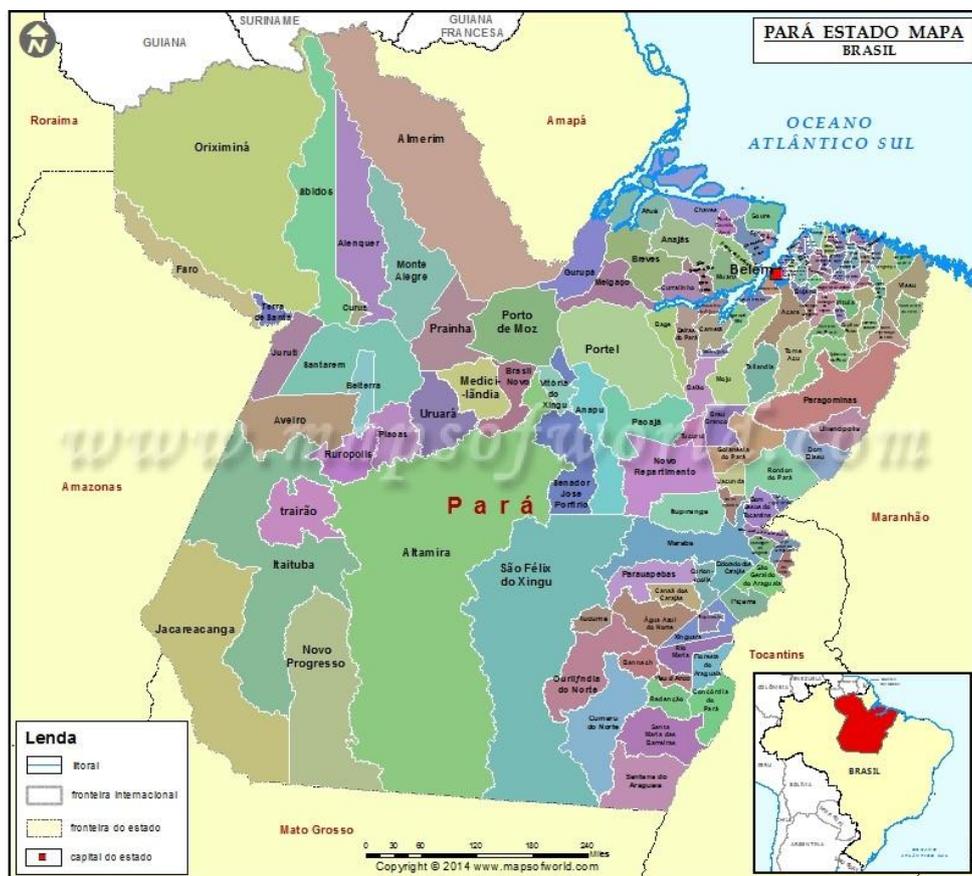
A origem do nome Pará vem do termo Pa'ra, que significa rio-mar na língua indígena tupi-guarani. Assim chamavam os índios ao braço direito do rio Amazonas, engrossado com as águas do rio Tocantins.

Os portugueses ao desembarcarem nessa região chamaram-na primeiramente de Feliz Lusitânia. Depois de algum tempo, Feliz Lusitânia foi substituído por Grão-Pará (grande rio), para, finalmente, tornar-se Pará.

Atualmente o Pará possui 144 municípios os quais estão agrupados em 6 (seis) mesorregiões. Essa subdivisão em mesorregiões foi criada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para fins estatísticos, e agrupam municípios com características comuns, como as geográficas, sociais e econômicas. As mesorregiões do Pará são as seguintes: Baixo Amazonas; Marajó; metropolitana de Belém; Nordeste paraense; Sudeste Paraense; e Sudoeste Paraense.

Destes 144 municípios que formam o estado, a capital, Belém, é a cidade mais populosa, com uma população estimada em 1.499.641 (2020), de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 1 - Mapa do Estado do Pará



Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/para.html>

Belém foi fundada em 12 de janeiro do ano de 1616. Francisco Caldeira Castelo Branco, capitão-mor português “fundou a povoação que deu o nome de Nossa Senhora de Belém. A terra toda ele batizou de Feliz Lusitânia”. (MONTEIRO, 2005, p. 31).

Com o tempo, foi-se expandindo o povoamento em torno do Forte do Presépio (hoje Forte do Castelo), primeira construção de Belém, localizado sobre a baía do Guajará e construído no início do século XVII como ponto de observação e proteção dos portugueses contra invasões inimigas. Desde então, Belém tornou-se a porta de entrada para a Amazônia.

O estado do Pará é entrecortado por inúmeros rios, dentre eles o Amazonas. E a capital, Belém, está situada em um dos braços do rio Amazonas. Ao Sul, a cidade é banhada pelo rio Guamá, um dos rios mais importantes para a população belenense. O rio Guamá banha dezenas de pequenas ilhas que se formam em torno de Belém, habitadas

principalmente por populações conhecidas como *ribeirinhas*⁴. Também neste rio costuma ocorrer o fenômeno da pororoca – encontro das águas dos rios com as águas do mar. Além disso, o campus principal da Universidade Federal do Pará, uma das mais importantes da Amazônia, situa-se à sua margem direita. A oeste, Belém é banhada pela Baía do Guajará, e recebe águas dos rios Guamá, Acará e Moju.

Além de ser o principal rio do Estado, o Amazonas é também a grande via hidroviária regional. Entre seus principais afluentes no estado do Pará destacam-se os rios Tapajós, Xingu e Tocantins, na margem direita; e os rios Trombetas, Maicuru, Paru e Jari, na margem esquerda. Próximo à foz do Amazonas encontra-se o rio Pará, e nos limites com o Estado do Maranhão corre o rio Gurupi. A bacia hidrográfica do Estado do Pará abrange área de 1.253.164,5 km², sendo 1.049.903,5 km² pertencentes à bacia Amazônica e 169.003,5 km² pertencentes à bacia do Tocantins.

Quanto ao clima, o do Pará é tipicamente equatorial, com médias térmicas anuais entre 24 e 26° C, além de alto índice pluviométrico, que chega a alcançar 2.000 mm nas proximidades do rio Amazonas. A quase totalidade de sua área encontra-se na Floresta Amazônica, exceto nas partes onde existem formações de campos - região do baixo rio Trombetas e Arquipélago do Marajó.

Como vimos, o estado do Pará possui uma área territorial extensa, com uma população estimada em 8.690.745, em 2020, de acordo com dados do IBGE. Também é cortado por inúmeros rios que compõem as diversas bacias hidrográficas da região - só o município de Belém possui atualmente 14 (quatorze) bacias hidrográficas. E foi por meio desta grandeza de águas e de terra que se formou a identidade paraense, e sobre a qual nos dedicamos em nossa pesquisa.

Na seção seguinte, apresentamos o caminho que trilhamos junto aos nossos alunos e as metodologias utilizadas para realizar nossas análises discursivas e nossas ações na sala de aula.

⁴ Que se encontra ou mora próximo de um rio ou ribeiro; marginal, justafluvial; povoações ribeirinhas (Dicionário Online de português)

SEÇÃO III – OS CAMINHOS TRILHADOS E A METODOLOGIA DA PESQUISA

“É uma chuva bem gostosa de sentir
Um barulho bem legal de se ouvir
É um clima muito bom pra deitar e dormir
O estilo do paraense na chuva é de ‘não tô nem aí’ “

(Andrei - aluno do 9º ano/2019)

Neste capítulo apresentamos os caminhos trilhados e a metodologia utilizada em nossa pesquisa, a qual se insere no campo de investigação da Linguística Aplicada e baseia-se fundamentalmente no dialogismo bakhtiniano. Sob essa perspectiva, problematizamos questões inerentes à identidade paraense suscitadas durante as práticas de letramento que se realizaram no ano de 2019, numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Pará. Dessa forma, apresentamos aqui uma visão geral dos encontros e das atividades que se realizamos com os sujeitos-alunos, bem como a natureza de nossa pesquisa, a situação de geração de dados, a apresentação dos cenários e dos sujeitos.

3.1 Primeiros diálogos

Um momento importante a ser registrado aqui, a nosso ver, foi quando levamos ao conhecimento dos sujeitos-alunos participantes as principais informações sobre a nossa pesquisa de mestrado e a proposta de intervenção que iríamos desenvolver junto a eles, no contexto da sala de aula. Esse encontro ocorreu em agosto de 2019. Nele, expusemos os principais pontos, como os objetivos, a temática, e as atividades que iríamos desenvolver por meio de oficinas. Depois dessa exposição, iniciamos uma roda de conversa para responder às principais dúvidas dos alunos.

Várias perguntas surgiram, como por exemplo, porque a turma 902 foi a escolhida para participar da pesquisa; ou como seriam “essas oficinas”, entre outras. À medida que iam surgindo, as dúvidas iam sendo esclarecidas uma a uma, para que os alunos realmente entendessem o papel deles enquanto participantes de nosso trabalho; enquanto interlocutores nesse processo dialógico em que atuaríamos como mediadora das práticas de letramentos que seriam realizadas durante os dez encontros que aconteceriam entre os meses de setembro a dezembro de 2019.

Entre 2 (duas) turmas do 9º, optamos por realizar a pesquisa com a turma 902 por identificar, que em termos de aprendizagem da língua materna, ela se encontrava num nível menos avançado do que os alunos da outra turma. Desta forma, poderíamos contribuir para que os alunos da 901 alcançassem um nível melhor de compreensão do funcionamento da língua portuguesa em todos os seus campos.

Reiteramos que nossa proposta visava abordar a língua a partir de uma temática pouco comum – diferente do que os livros didáticos traziam –, até porque se tratava de uma temática voltada à cultura local, qual seja a *identidade paraense*, que se mostrava singular na realidade daquele contexto escolar. E com essa proposta propúnhamos um novo olhar sobre o papel da escola, pois sendo esta um lugar de construção de saberes, precisava repensar seu papel e adaptar seu currículo às mudanças ocorridas no mundo contemporâneo. “[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, a abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Esse encontro com os sujeitos-alunos foi muito satisfatório porque puderam falar, fazer questionamentos e tirar dúvidas quanto à nossa pesquisa. Percebemos da parte desses adolescentes um certo entusiasmo ao falarmos de nossa proposta, especialmente porque sentiram-se valorizados enquanto sujeitos protagonistas de uma pesquisa de mestrado. Gritos e batidas nas carteiras foi uma maneira de eles demonstrarem seu entusiasmo. Vimos em seus semblantes um ar de contentamento e percebemos, nesse momento, que formaríamos uma grande parceria. Como de fato aconteceu.

É importante lembrar que antes de realizarmos esse encontro, ocorrido no final de agosto de 2019, a direção/coordenação da escola Cordeiro de Farias já estava ciente da realização da nossa proposta de intervenção nessa turma específica, pois já no final do primeiro semestre de 2019 havíamos nos reunido para esclarecer sobre as especificidades da pesquisa, momento em que solicitamos a autorização da direção/coordenação para colocá-la em prática.

Após esse encontro com os alunos, já no mês seguinte, em setembro de 2019, demos início às atividades práticas. Um ponto importante a considerar é que durante o período de aplicação das oficinas, houve vários dias de paralisação das aulas, em virtude de a categoria docente entrar em estado de greve: movimento motivado pela luta pelo pagamento do piso salarial e melhoria estruturais das escolas. Também, algumas vezes, as aulas foram impedidas devido a paralisações decretadas pela própria direção da escola, em decorrência de problemas estruturais (salas sem ventilação adequada, colunas

ameaçadas de cair). Esses problemas não inviabilizaram nosso trabalho, no entanto tivemos que fazer adequações de acordo com a realidade que se apresentava naquele momento.

Nossas atividades práticas foram desenvolvidas de acordo com o cronograma que apresentamos abaixo:

Quadro 1 - Cronograma de atividades

Data	1ª ETAPA – PRIMEIROS DIÁLOGOS	Carga Horária
26/09/2019	Atividade 1: “ <i>A identidade paraense em 3 temas</i> ” Atividade 2: “ <i>Norte não é com M</i> ”	03 h/a
Data	2ª ETAPA – OFICINAS TEMÁTICAS	Carga Horária
10/10/2019 11/10/2019 25/10/2019	Oficina 1: “ <i>No ritmo do Pará</i> ”	09 h/a
07/11/2019 14/11/2019 28/11/2019	Oficina 2: “ <i>Chove, chuva</i> ”	09 h/a
04/12/2019 05/12/2019 06/12/2019	Oficina 3: “ <i>Esse rio é minha rua</i> ”	11h/a

Fonte: Elaborado pela autora

3.2 Apresentação dos cenários e dos sujeitos

Nossa proposta de intervenção foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Marechal Cordeiro de Farias, localizada na Avenida Almirante Barroso, bairro de Souza, município de Belém (capital paraense). A Escola funciona nos turnos diurno, vespertino e noturno e possui em torno de 1000 alunos regularmente matriculados, entre alunos do Ensino Fundamental maior, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estabelecimento tem como gestores o diretor Henrique Soares, as vice-diretoras Sonia Pimentel e Sandra Rodrigues. A coordenação pedagógica está sob a responsabilidade das técnicas Gabrielle Villar e Miriam Sodré.

A clientela   diversificada, com alunos oriundos de vários bairros de Belém e região metropolitana, mas a maioria vem do bairro Curi -Utinga, o que   justificável pela sua proximidade com a Escola. A escola desenvolve vários projetos educativos que são desenvolvidos no decorrer do ano letivo, como os jogos internos, o sarau literário e a feira cultural, projetos em que há uma participa o significativa do alunado. Contudo, ainda

não há na escola um projeto pedagógico mais sistematizado, que seja desenvolvido por um tempo maior, e que envolva toda a comunidade escolar.

Os sujeitos de nossa investigação são os alunos de uma turma do 9º ano do turno da manhã, do ano de 2019, na qual ministramos aula de Língua Portuguesa. São adolescentes entre 13 e 15 anos de idade, advindos, na sua maioria, de famílias de baixo poder aquisitivo.

A apresentamos abaixo um quadro com os nomes dos sujeitos-alunos participantes da pesquisa. Vale ressaltar que os nomes adotados são fictícios como forma de resguardar suas reais identidades.

Quadro 2 - Nomes fictícios dos participantes da pesquisa

Nº	Nomes
01	Alana
02	Ana Bela
03	Ana Célia
04	Ana Jerusa
05	Ana Karini
06	Ana Valentina
07	Andrei
08	Ednilson
09	Elisana
10	Gil
11	Helen
12	Jesuína
13	John
14	Kariny
15	Marcelo
16	Marlon
17	Talia

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 A natureza da pesquisa

Essa pesquisa de mestrado foi desenvolvida na área da Linguagens e Letramentos. Está fundamentada no aparato teórico-metodológico da Análise Dialógica Discursiva do Ciclo de Bakhtin, e envolve as produções de sentidos dos sujeitos-alunos participantes em face de elementos da cultura amazônica paraense.

Como forma de dar destaque à interpretação dos enunciados dos sujeitos-alunos a fim de apreender os sentidos, nossa pesquisa primou pela abordagem qualitativa. Desse modo, focamo-nos nos valores e efeitos decorrentes das práticas de letramentos a partir de temas intrínsecos à cultura da Amazônia Paraense e sua incidência nos processos de constituição identitária dos sujeitos-alunos, haja vista nosso trabalho de campo ser

marcado essencialmente pela interação entre essa pesquisadora e estes sujeitos dos discursos mais focadamente aqui analisados.

Segundo descreve Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e *para análises de discursos* e de documentos.” (Grifo nosso)

Para nós, professores de Língua Portuguesa, enquanto estudiosos da linguagem a sala de aula poderá ser um campo fértil de observação, reflexão e análise, uma vez que nesse espaço há uma numerosa produção de discursos promovidos por diferentes sujeitos em interação. Nesse sentido, escolhemos a técnica da observação-participante, porque além de propiciar uma relação face a face com os sujeitos da pesquisa, ela “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus contextos” (CRUZ NETO, 1994, p. 59).

Além de se enquadrar como uma pesquisa qualitativa, podemos enquadrá-la também como uma pesquisa-ação ao propor a transformação de uma dada realidade a partir de uma intervenção. Em decorrência dessa intervenção de mão dupla – ação e pesquisa – e da participação dos sujeitos envolvidos (professora e alunos), criam-se expectativas de quais mudanças poderão ocorrer. Contudo, se ocorrem mudanças, elas não podem ser quantificáveis, mas observadas, registradas e analisadas.

A partir de tais mudanças, podemos pensar em outras práticas pedagógicas mais significativas, em outros projetos, em que as vozes dos sujeitos possam ser ouvidas e valorizadas. Então, ainda que o professor que propõe atividades seja o agente reflexivo em torno da prática a que se propõe encaminhar com os sujeitos-alunos acerca da temática da identidade cultural, não verificamos nesse trabalho a proposição por parte dos alunos com relação aos objetivos pretendidos.

Dessa forma, nossa proposta de trabalho vai ao encontro aos princípios que regem esse método, pois desejamos partir de uma compreensão de certos fenômenos da linguagem, para que reavaliemos nossa prática no contexto escolar. Principalmente, com relação ao trabalho com as práticas sociais de letramento que acontecem dentro (e fora dos muros) da escola, as quais devem ser valorizadas e aglutinadas como forma de

corroborar a formação cidadã daqueles que frequentam a instituição escolar. Portanto a pesquisa-ação “é uma boa ferramenta para ser utilizada por professores para criar estratégias de melhoria de suas práticas docentes” (O’CONNOR; GREENE; ANDERSON, 2006, p. 3).

Embora focalizada em questões práticas, a pesquisa-ação não prescinde da teoria. Pelo contrário, a delimitação do marco teórico é fundamental, pois é este que dará suporte para interpretar situações, construir hipóteses, diretrizes e/ou categorias orientadoras da pesquisa. Nesse sentido, é importante que ao analisarmos o objeto de nossa pesquisa, façamos a relação com as teorias que a sustentaram, para construirmos o nosso produto.

Ao optarmos pelo método da pesquisa-ação, cremos que pesquisa e ação caminham juntas quando se pretende a transformação de práticas. Portanto, a direção, o sentido e objetivo da nossa proposta de intervenção compuseram o eixo da caracterização da abordagem desse trabalho de investigação.

Nessa perspectiva investigativa, partimos de uma situação social concreta, em que sujeitos pesquisados e pesquisador têm oportunidades de interagir na produção de novos conhecimentos, para construir instrumentos que auxiliem o professor de língua materna na implementação de novas práticas docentes.

3.4 A geração dos dados

O processo de geração de dados se deu a partir de dois momentos distintos: o primeiro deu-se ao realizarmos as atividades descritas na Seção IV desta dissertação, intitulada *Primeiros diálogos: o que os sujeitos-alunos tratam a respeito das temáticas referentes às identidades da Amazônia paraense*; e o segundo, descrito na Seção V, *Mediando leituras/produzindo discursos acerca da identidade paraense: oficinas temáticas*.

Na seção IV, trazemos a descrição de 2 atividades: a Atividade 1, “*A identidade paraense em 3 temas*”, na qual solicitamos aos sujeitos-alunos que produzissem um comentário por escrito a partir de três imagens alusivas à chuva da tarde em Belém, aos ritmos e aos rios paraenses; e a Atividade 2, “*Norte não é com M*”, na qual realizamos uma roda de conversa a partir da letra da música “Belém, Pará, Brasil”, do grupo Mosaico de Ravena. As atividades em questão serviram-nos para fazer uma espécie de sondagem e escuta sobre o que os sujeitos-alunos tinham a dizer a respeito da cultura/identidade

paraense, bem como compreender a relação deles com certos símbolos da Amazônia paraense e de suas singularidades dentro de uma cultura nacional. Da Atividade 1, trazemos no corpo do texto o registro dos comentários escritos dos alunos, comentários estes que foram organizados em 3 (três) quadros e que nos serviram de *corpus* para nossas análises; já da Atividade 2, trazemos alguns pontos de discussão do diálogo traçado a partir da letra da música “Belém Pará Brasil”, bem como algumas impressões captadas por esta pesquisadora sobre o conhecimento dos alunos acerca do estado do Pará e de sua capital, Belém.

O segundo momento deu-se a partir da efetivação de três oficinas temáticas que se encontram descritas na Seção V, intitulada *Mediando leituras/produzindo discursos acerca da identidade paraense: oficinas temáticas*. As três oficinas versam sobre a temática da identidade paraense.

Na oficina 1: “**No ritmo do Pará**”, trabalhamos com práticas de letramento nas quais foram priorizadas materialidades linguísticas que tratavam dos ritmos musicais paraenses, com ênfase no tecnobrega e no carimbó, materialidades que permitiram aos participantes discursivar em torno desses símbolos da cultura paraense e construir representações sobre a identidade paraense.

Na oficina 2: “**Chove, chuva**”, as práticas de letramento se voltaram para a temática da Chuva da tarde paraense. Grafamos com maiúscula por acreditar que essa chuva é peculiar, e por ser em tempos idos um marcador temporal na vida cotidiana do povo paraense. Priorizamos aqui, materialidades linguísticas e índices de discursos que tratavam dessa temática.

Na oficina 3: “**Esse rio é minha rua**” (esse título faz referência a uma das letras de carimbó mais cantadas nas rodas de carimbó, composta por Rui Barata e Paulo André Barata, compositores paraenses) “navegamos” pelos rios paraenses abordando materialidades linguísticas, em que se enfatizam as belezas e encantos desses rios, bem como a questão ambiental e sustentável decorrentes desse recurso natural tão importante para a população paraense.

As oficinas pedagógicas, devido à sua dinamicidade, são instrumentos metodológicos que contribuem significativamente para mediar a troca de experiências e as construções de saberes entre os sujeitos participantes nos mais diferentes espaços de conhecimento, por isso o nosso interesse por esta metodologia.

Ao distanciar-se dos modelos engessados propostos pela escola, o estudo de um tema por meio de oficinas além de permitir uma maior interação, possibilita-nos que seja dispensado um tempo maior para reflexões acerca dos temas que desejamos trabalhar, constituindo-se numa prática ainda mais enriquecedora.

Segundo Paviani e Fontana:

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 78).

Entendemos, assim, que as práticas de linguagem por meio de oficinas propiciam o compartilhamento de saberes e fazeres dos sujeitos que se constituem na e pela linguagem. É na interação, na alteridade, no diálogo com o outro que o sujeito se constitui, e por consequência constrói e/ou modifica a realidade que o circunda.

A nosso ver, pensamos que as oficinas propostas por nós foram um meio de conhecer um pouco mais sobre as vivências dos sujeitos historicamente constituídos, uma vez que o sujeito, ao dizer, se significa e significa o próprio mundo. Nessa perspectiva é que consideramos que a linguagem é uma prática. Não no sentido de realizar atos, mas, porque pratica sentido, ação simbólica que intervém no real. Pratica, enfim, a significação do mundo. O sentido é história e o sujeito se faz (significa) na historicidade em que está inscrito (ORLANDI, 2001, p. 44).

A realização das atividades por meio de oficinas temáticas possibilitou que elas fossem realizadas em diferentes etapas, cada uma com objetivos mais específicos, que convergiam para um objetivo maior: abordar a temática da identidade paraense, tendo em vista que “uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (PAVIANI e FONTANA, 2007, p. 78).

Nesse sentido, ao assumirmos a dispersão temática da identidade paraense, propondo oficinas que tratam de três objetos diferentes: ritmos, chuva e rios, abrimos uma via para trabalhar a identidade numa perspectiva plural, assim como é a própria cultura paraense. No entanto, essa dispersão se constitui um fator positivo ao convergir para um mesmo objeto: a identidade e cultura paraenses.

Do início ao fim de nossa proposta de intervenção foram compartilhados e construídos inúmeros saberes em contextos reais de interação, onde as vozes dos sujeitos-

alunos puderam se manifestar por meio diferentes práticas de linguagens que convergiam para a temática da identidade paraense. Dentre essas práticas, encontram-se atividades orais e escritas de compreensão e interpretação de textos, produção textual, rodas de leitura/conversas e audição de músicas. Tais atividades serviram para subsidiar nosso processo de geração de dados com vistas a realizar nossa interpretação dos processos de constituição da identidade paraense, a partir das diferentes vozes dos sujeitos-alunos que emergiram no contexto dessa interação social.

Como meio de registro dos dados, além do diário de campo, e das atividades escritas, alguns encontros, principalmente as rodas de conversa, foram gravados em áudios, filmados e algumas vezes fotografados. Vale ressaltar que para esses registros foram utilizados nosso celular pessoal, uma vez que a escola não dispunha de equipamentos para tais fins.

É necessário esclarecer que mediante o significativo volume de dados gerados, decorrentes de inúmeras atividades desenvolvidas – principalmente no que concerne às atividades de compreensão/interpretação escrita de textos – selecionamos alguns dados que, a nosso ver, contemplaram o objetivo de pesquisa. Com relação à escolha de dados, temos consciência do nosso olhar de pesquisadora, que difere do olhar do sujeito aluno. Entretanto nossa tarefa, conforme assevera Amorim (2003, p.14) é “tentar captar algo do modo como ele [o pesquisado] se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”.

Tais dados contribuíram para analisarmos questões que refletissem a identidade amazônica paraense e a relação de pertencimento dos sujeitos da pesquisa. Contudo, a totalidade dos dados gerados ajudaram-nos a construir e compreender, de maneira mais ampla, representações e construções acerca da identidade paraense.

Assim, no corpo desta dissertação, encontram-se 10 quadros de enunciados que foram selecionados para servir de corpus para a análise discursiva, conforme apresentamos abaixo:

- **Da Atividade 1:**

- Quadro 03: Enunciados referentes à imagem 1;
- Quadro 04: Enunciados referentes à imagem 2;
- Quadro 05: Enunciados referentes à imagem 3.

- **Da Oficina 1: “No ritmo do Pará”**

- Quadro 07: Enunciados respostas referentes à questão 1 (atividade 1, 3º dia);
- Quadro 08: Enunciados respostas referentes à questão 2 (atividade 1, 3º dia).
- **Da Oficina 2: “Chove, chuva”**
 - Quadro 09: Enunciados repostas referentes à questão 1 (atividade 2, 2º dia);
 - Quadro 10: Enunciados respostas referentes à questão 2 (atividade 2, 2º dia).
- **Da Oficina 3: “Esse rio é minha rua”**
 - Quadro 11: Enunciados(recortes) referentes à atividade 1 (atividade oral – obtidos por meio de gravação de vídeo);
 - Quadro 12: Enunciados respostas referentes à questão 1 (atividade 2, 1º dia);
 - Quadro 13: enunciados respostas referentes à questão 2 (atividade 2, 1º dia).

Achamos importante elencar alguns dos enunciados dos alunos em quadros- especialmente os de produção escrita- como forma de organizar melhor os resultados e as análises desses enunciados.

Por fim, outras análises encontram-se entremeadas às descrições de algumas atividades em que predominou a oralidade, como as rodas de leitura/conversa, mas que não estão dispostas em quadros, como a apresentada acima.

SEÇÃO IV – PRIMEIROS DIÁLOGOS: O QUE OS SUJEITOS-ALUNOS TRATAM A RESPEITO DAS TEMÁTICAS REFERENTES AS IDENTIDADES DA AMAZÔNIA PARAENSE

“Nada está totalmente organizado em compêndios na cultura amazônica. É preciso errar pelos rios, tatear no escuro das noites da floresta, procurar os vestígios e os sinais perdidos pela várzea, vagar pelas ruas das cidades ribeirinhas, enfim, procurar, na vertigem de um momento que se evapora em banalidades, a rara experiência do luminoso. Experimentar o frêmito de um caminhar errante que vai descobrindo com decoro a irrupção perene da fonte da beleza”. (John de Jesus Paes Loureiro)

Nesta seção apresentamos o resultado de 2 (duas) atividades que foram realizadas anteriormente às oficinas temáticas. Elas serviram para iniciar nossos diálogos com os sujeitos-alunos participantes da pesquisa acerca das temáticas referentes às identidades da Amazônia paraense, bem como para analisar os discursos desses sujeitos que emergiram nesse contexto específico.

Na Atividade 1, propusemos aos alunos uma atividade escrita. Nela, os sujeitos-alunos deveriam tecer comentários a partir de três imagens relacionadas com as temáticas dos rios, da Chuva e dos ritmos paraenses. O nosso objetivo era fazer com que os alunos relacionassem as imagens às suas vivências, histórias, permitindo-nos analisar as representações identitárias que emergiam em seus discursos, a partir desses 3 (três) símbolos da cultura paraense.

Na Atividade 2, propusemos uma roda de conversa/leitura a partir do videoclipe/letra da Música “**Belém, Pará, Brasil**”, da Banda Mosaico de Ravena. Na roda, discutimos sobre a questão do preconceito e estigma que ainda hoje imperam sobre a região Norte do Brasil, manifestados principalmente nos discursos dos habitantes das regiões Sul e Sudeste do país.

As atividades descritas na sequência foram realizadas com o objetivo de provocar uma discussão inicial e aproximar os sujeitos-alunos da temática da identidade paraense e sua construção histórico-social, bem como realizar um levantamento prévio da relação deles com alguns elementos simbólicos da cultura paraense, como os rios, a Chuva e os ritmos do Pará, os quais serviram de temas das 3 (três) oficinas realizadas posteriormente. Na primeira atividade, solicitamos aos sujeitos-alunos uma produção individual escrita; e, na segunda, propusemos uma atividade oral por meio de uma roda de conversa.

Apresentaremos em seguida a descrição da Atividade 1.

4.1 Atividade 1 (produção escrita): “A identidade cultural paraense em 3 temas”

Nessa primeira atividade, valemo-nos de 3 imagens: a primeira, retrata uma cena do cotidiano paraense num dia chuvoso na cidade de Belém; na segunda, uma espécie de colagem, aparecem alguns dos principais representantes da música regional paraense: Pinduca (conhecido como o “rei do carimbó”), dona Onete (conhecida como a “rainha do carimbó chamegado”) e Gaby Amarantos (conhecida como a “rainha do tecnobrega”); a terceira imagem retrata uma cena comum das comunidades ribeirinhas do Pará, que se utilizam de canoas como o principal meio de locomoção. Todas as imagens estão acompanhadas de uma pequena frase como forma de identificar as temáticas propostas.

A proposta lançada requisitava que os sujeitos-alunos fizessem um comentário por escrito de como essas imagens se relacionavam com suas vivências e experiências pessoais; que tipo de lembranças eram acionadas, de valorização positiva ou negativa; de aproximação ou afastamento. O nosso objetivo era identificar nos discursos desses sujeitos que tipos de sentimentos/lembranças as imagens retratadas evocavam; se essas imagens, de alguma maneira, dialogavam com suas histórias pessoais; e quais representações da identidade paraense emergiam nos discursos desses sujeitos a partir dessas imagens.

Abaixo, apresentamos a proposta da atividade 1:

Figura 2 - Atividade 1

Projeto Mestrado_ProfLetras Atividade nº _____
 Professora: Maria do Carmo Santiago
 Nome: _____ Turma: _____ Data: _____
 Leia cada frase/imagem abaixo e faça comentários a partir da sua vivência pessoal e de sua identificação com elas.

1.



Chuva da tarde em Belém do Pará

2.



“(...) Mas é no tecnobrega e no carimbó que Belém potencializa sua criatividade. Os ritmos, considerados patrimônio imaterial do Brasil, atravessam as classes sociais e se espalham em bailes festivos entre as 39 ilhas que compõem a capital.”

https://www.huffpostbrasil.com/2018/01/11/belem-celebra-402-anos-conheca-os-ritmos-tipicos-carimbo-e-tecnobrega_a_23330768/

3.



esse **rio**
é **minha rua**
(Rios do Pará)

Fonte: Elaborado pela autora

Para a realização do trabalho em sala de aula, entregamos a cada aluno uma cópia com a atividade para que a resolvessem individualmente. Todos os presentes conseguiram desenvolver essa primeira atividade proposta, que durou em torno de 35 minutos.

Apresentaremos, a seguir, as análises discursivas dos enunciados dos alunos referentes às três imagens. Para tanto, elencamos os enunciados em quadros, para que as análises sejam mais bem compreendidas.

Análise discursiva dos enunciados referentes à imagem 1

Com relação à primeira imagem, após análise, identificamos na maioria dos discursos dos sujeitos-alunos uma valoração positiva com o evento Chuva da tarde em Belém, ainda que algumas falas sejam dissonantes. A representação mais recorrente nos discursos dos sujeitos associa Chuva à ação de dormir. Contudo, essa recorrência é apenas uma das maneiras de ressaltar uma identidade, pois esta pode se manifestar tanto naquilo “que é muito quanto pouco enunciado” (CUNHA 2011, p. 317).

Quadro 3 - Enunciados: análise discursiva referente à imagem 1

Nº	NOME	ENUNCIADOS
01	Alana	Ausente
02	Ana Bela	<i>A chuva da tarde pra mim é muito boa pra dormir porque da um friozinho, da preguiça e muito sono</i>
03	Ana Célia	<i>A chuva é boa pra dormir de tarde. Eu porem gosto quando chove de tarde porque eu durmo, tomo banho na chuva brinco na rua de casa quando tá chovendo.</i>
04	Ana Jerusa	<i>Eu costumo dormir quando chove de tarde. Eu sou muito distraída e não percebo quando está chovendo</i>
05	Ana Karini	<i>As chuvas da tarde em Belém acabam atrapalhando porque tenho curço a tarde e chego no curço toda molhada.</i>
06	Ana Valentina	Ausente
07	Andrei	<i>Eu gosto da chuva quando tô em casa, porque dá um frio, e esse frio causa sono, e quem não gosta de dormir né? E também a chuva fás bem pra natureza e é isso.</i>
08	Ednilson	<i>Minha relação com a chuva não é muito boa eu gosto quando to em casa, mais quando to na rua não é legal as ruas enche e, é muito ruim andar no alagado</i>
09	Elisana	Ausente
10	Gil	<i>Eu amo chuva principalmente aquelas bem forte, pena que alaga tudo por causa do lixo.</i>
11	Helen	<i>Eu gosto muito quando chove a tarde, geralmente é muito calor e a chuva deixa o clima mais confortável.</i>
12	Jesuina	<i>A chuva a tarde pra mim é ótima para tirar uma soneca, ver um filme, comer chocolate caseiro, a chuva pra mim é a melhor coisa. Adoro tomar banho na chuva.</i>
13	John	<i>Dormir em quanto chove, por que fica frio desde criança eu gostava, as tempestade, os ventos, tudo</i>
14	Kariny	<i>A chuva e boa a tarde para dormir porque da uma pigriça.</i>
15	Marcelo	<i>Não por que me atrapalha em algumas coisas tipo eu treino aí o campo ficar molhado ai atrapalho farias formar</i>
16	Marlon	<i>Eu gosto da chuva da tarde porque amo dormir. Eu gosto daquela chuvinha bem fraca sem, raios e trovões Aquela chuva bem leve.</i>
17	Talia	<i>A tarde pra mim é bom porque agente pode dormi e também porque quando tá muito quente ai esfria</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos os discursos dos sujeitos-alunos procuramos fazer uma breve interpretação das vivências socioculturais desses sujeitos históricos e sua relação com um dos símbolos de identidade da cultura paraense: a Chuva da tarde de Belém do Pará. Os enunciados em análise dialogam com as identidades culturais do sujeito no mundo real, inseridos em seus contextos. Dessa forma, dentro de uma proposta dialógica bakhtiana, esses enunciados nos servem como objeto de estudo por desvelar subjetividades dos sujeitos com o evento Chuva da tarde em Belém.

Portanto, a partir de nossa análise interpretativa, de maneira geral, percebemos a chuva como um evento positivo, muito relacionada à ação de dormir, como enunciam os excertos seguintes:

01 John: *Dormir em quanto chove, por que fica frio desde criança eu gostava, as tempestade, os ventos, tudo.*

02 Kariny: *A chuva e boa a tarde para **dormir** porque da uma pigriça.*

03 Marlon: *Eu gosto da chuva da tarde porque amo **dormir**. Eu gosto daquela chuvinha bem fraca sem raios e trovões Aquela chuva bem leve.*

04 Andrei: *Eu gosto da chuva quando tô em casa, porque dá um frio e esse frio causa sono, e quem não gosta de **dormir** né?*

É costume de muitos belenenses aproveitar a Chuva da tarde para dormir. Em (1), John revela que o hábito de dormir enquanto chove vem desde o tempo de sua infância: “*desde criança eu gostava*”. Esse hábito é ativado na memória do sujeito aluno a partir de uma lembrança bem remota, e é linguisticamente marcada pelo verbo no pretérito imperfeito *gostava*. Ainda em 1, é enunciado a respeito do frio que faz quando chove “*por que fica frio*”, o que é reenunciado em (4), por Andrei: “*porque dá um frio*”, como outra justificativa para dormir enquanto chove à tarde.

Em (3), Marlon faz questão de caracterizar o tipo de chuva que lhe causa vontade de dormir: “*chuvinha bem fraca sem raios e trovões. Aquela chuva bem leve*”. O enunciador se utiliza desse comentário para marcar a oposição entre a chuva leve, apreciada por ele, e que em seu enunciado é marcado pelo substantivo no diminutivo “*chuvinha*”; e o outro tipo de chuva que cai à tarde na cidade de Belém, esta com mais frequência, geralmente muito forte, com raios e trovoadas.

Como vozes dissonantes que surgem nesse diálogo, alguns enunciados desvelam a chuva com um evento de valoração negativa, como em:

05 Ana Karini: *As chuvas da tarde em Belém acabam atrapalhando porque tenho curço a tarde e chego toda molhada.*

06 Ednilson: *Minha relação com a chuva não é muito boa eu gosto quando to em casa, mais quando to na rua não é legal as ruas enche e, é muito ruim andar no alagado*

07 Marcelo: *Não, por que me atrapalha em algumas coisa tipo eu treino ai o campo ficar molhado ai atrapalha (...)*

Os enunciados elencados acima mostram a relação conflitiva dos sujeitos com a Chuva da tarde. Nesse sentido, para alguns, nem sempre a Chuva tem valoração positiva. Ela pode ser a “culpada” por “atrapalhar” compromissos pessoais e não ser bem vinda em alguns momentos. Em 5 e 7, por exemplo, os enunciadores refletem uma questão pessoal e pontual em relação à Chuva. Os verbos em primeira pessoa do singular enfatizam isso em (5): “[...] **tenho** curço a tarde e **chego** no curço [...]”; e em (7): “[...] eu **treino** [...]”.

Por outro lado, apesar de ver a chuva com um empecilho, em (6), o enunciador denuncia um problema que afeta toda uma coletividade. Se chover, e ele estiver em casa diz apreciar a chuva. No entanto, se estiver na rua “*não é legal as ruas enche e, é muito ruim andar no alagado*”. Nesse sentido, há um valor relacional para a chuva que depende do espaço em que o enunciador 6 se encontra no momento em que ela cai, isto é, o espaço vai determinar a apreciação positiva ou negativa pelo fenômeno da Chuva.

Ainda sobre o enunciado (6), de Ednilson, ele põe em questão o problema dos alagamentos frequentes em Belém, causados pela chuva, muitas vezes sendo um empecilho para a locomoção de muitos moradores, principalmente os de bairros periféricos, que sofrem constantemente com esses alagamentos. Diante da necessidade de se locomover, e sem outras opções, esses moradores enfrentam os alagamentos, com a água, por vezes, acima dos joelhos. Cenas assim são vistas com frequência em Belém quando a chuva cai.

É interessante também destacar a relação lúdica do sujeito-aluno com a chuva, como nos seguintes enunciados:

08 Ana Célia: *(...) tomo banho na chuva brinco na rua de casa quando tá chovendo*

09 Jesuina: *Adoro tomar banho na chuva.*

É também costume em alguns bairros de Belém crianças e adolescentes, por vezes os adultos, fazerem da chuva um acontecimento propício para saírem às ruas com a

intenção de, para além de tomar banho, brincar, conforme atesta a fala de Ana Célia (8): “[...] *tomo banho na chuva, brinco na rua de casa quando tá chovendo*”.

Assim como os alagamentos, pessoas tomando banho e brincando na chuva são cenas que também compõem o cotidiano da cidade, é cultural. E apesar de vivermos na era tecnológica, “com bons motivos” para ficarmos em casa, alguns costumes permanecem como heranças de outras gerações, e mesmo não sendo tão fortes como antes, ainda resistem ao tempo.

Como vimos, a Chuva da tarde - de tão repetido esse enunciado mostra-se numa unidade de sentido, a relação circunstancial temporal, parece já substantivar a chuva – seria ‘a Chuva da tarde’ – é um símbolo de identidade da cultura paraense, e por ser tão peculiar a esse pedaço da Amazônia, ela serve de temática para muitos artistas, escritores, compositores. Seja em prosa ou em poesia; seja numa pintura, numa fotografia, num poema ou na letra de uma música, ela serve de inspiração para muitos. Mas além do campo literário e artístico, A Chuva da tarde é também um tema que circula frequentemente na esfera midiática, por meio de gêneros como notícias, memes, charges. Ou seja, é uma temática recorrente que permeia as várias esferas comunicativas, dialogando com os sujeitos, suas subjetividades e sua realidade histórico-social.

Por ser um símbolo da identidade paraense, a nosso ver, a “Chuva da tarde” em Belém é uma temática interessante para realizarmos práticas de letramento com nossos alunos, uma vez que se entrelaça com a identidade e cultura regionais, permitindo que os sujeitos discurssem sobre suas vivências, suas histórias, propiciando a interação e a produção de sentidos acerca de um símbolo cultural que faz parte de suas realidades e constitui suas identidades.

Dando prosseguimento, trazemos a descrição e a análise discursiva dos enunciados que tratam dos ritmos musicais do Pará.

Análise discursiva dos enunciados referentes à imagem 2

Com relação aos ritmos musicais paraenses, percebemos que há mais distanciamento do que aproximação dos sujeitos-alunos com essa musicalidade. A maioria dos enunciados analisados revelam esse distanciamento. No entanto, dentre os participantes, há aqueles que prestigiam esses ritmos paraenses.

Quadro 4 - Enunciados: análise discursiva referentes à imagem 2

Nº	NOME	ENUNCIADOS
01	Alana	Ausente
02	Ana Bela	<i>Eu gosto de dançar carimbó, e também gosto de escutar tecnobrega. Meu pai canta carimbó e meu avô tem um grupo de carimbó, então desde nova eu escuto.</i>
03	Ana Célia	<i>Eu gosto de dançar, de aprender as danças. Eu amo dançar carimbó, mas porem não sei mais dançar desaprendi a dançar</i>
04	Ana Jerusa	<i>Não gosto desse tipo de música, já escutei, mas não gostei. Eu acho as danças de carimbó muito fracas. E a letra desse tipo de música são ruins.</i>
05	Ana Karini	<i>Eu gosto muito porque eu era professora de dança de salão, porque sempre gostei de ensinar e também as pessoas se dedicavam muito bem.</i>
06	Ana Valentina	Ausente
07	Andrei	<i>Bom o que eu mais gosto é do carimbó e em algodoal onde eu morava todo final de semana tinha uma roda, e todo mundo se divertia, e gosto de vários ritmos também, como: funk, eletrônica,(*), rap e etc</i>
08	Ednilson	<i>Eu não gosto muito de ir em festa, tecnobrega essas aparelhagem tem muito maconheiro qu quer onda e não é muito bom.</i>
09	Elisana	Ausente
10	Gil	<i>Eu nunca gostei, mas me lembra de quando era pequena e dançava carimbó na escola.</i>
11	Helen	<i>Esses ritmos eu escuto muito pelas ruas mas eu não gosto desses ritmos desde criança eu não gosto não faz o meu estilo musical eu prefiro musicas com rimas ou coisa do tipo</i>
12	Jesuina	<i>Eu particularmente não gosto e nem desgosto, eu frequento mais "RAVE". Eu gosto mais da cultura do trance, as musicas Eletronica.</i>
13	John	<i>Na ilha de algodoal tinha muitas festas de tecnobrega e carimbó mas eu não curto muito esses gêneros musicais, sou de outra vibe</i>
14	Kariny	<i>Não gosto de tecnobrega e nem de carimbó até porque gosto de outros ritmo de musicas. Não faz muito o meu gosto musical.</i>
15	Marcelo	<i>Eu não gosto por que eu acho sem graça mais tem gente que gosta por causa das danças e também é cultura do Pará mais eu acho muito ruim também por que não sei dançar</i>
16	Marlon	<i>Eu não gosto muito de tecnobrega porque eu acho essas musicas chatas eu preferido sertaneja tipo Simone e Simaria so esse tipo de musica que eu gosto Simone e Simaria</i>
17	Talia	<i>Eu gosto de dança carimbó. e também de aproveita a dança e gosto também de outros ritimos</i>

Fonte: Elaborado pela autora

De maneira geral, percebemos que os ritmos mais conhecidos do Pará, como o tecnobrega (e suas variações) e o carimbó, não são os mais atrativos para a maioria desses sujeitos-alunos, conforme enunciado em seus discursos, ainda que esses ritmos apresentem relações, de alguma forma, com as suas vivências, com suas histórias, pois estão enraizados em nossa cultura. Por outro lado, esses mesmos sujeitos que rechaçam

a música local, tendem a valorizar ritmos pertencentes a outras culturas, tanto em nível nacional (sertanejo, funk) como ritmos advindos de culturas estrangeiras (rave, rap).

É certo que o fato de um sujeito pertencer à uma certa região, não o liga necessariamente à cultura dessa região. Isso se comprova nos enunciados dos sujeitos-alunos e reafirma a ideia de que as identidades e o pertencimento são um construto, conforme assevera Bauman (2005):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age- e a determinação de se manter firme a tudo isso- são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Contudo, percebemos também que as vozes dos sujeitos são atravessadas por outras vozes historicamente construídas que repercutem a desvalorização de certas culturas, no caso, o tecnobrega, ritmo da cultura paraense. Alguns enunciados dos sujeitos reforçam preconceitos e estereótipos, como em:

10 Ednilson: *Eu não gosto muito de ir em festa, tecnobrega essas aparelhagem tem muito maconheiro que quer onda e não é muito bom.*

O tecnobrega (e suas variações) é um dos ritmos mais tocados nas festas de aparelhagens que acontecem em Belém, e em outros municípios do Pará. Muitas pessoas associam esse ritmo à baderna, à violência e ao tráfico de drogas.

Esse discurso carregado de preconceito ressoa não somente na voz da elite paraense, mas também nas vozes dos sujeitos-alunos participantes da pesquisa.

O discurso de cantora Keyla, ex-Gang do Eletro⁵, em uma entrevista concedida a um jornal do Rio Grande do Sul (trazemos o texto aqui), reafirma essa resistência por parte da elite: *“Em Belém, o tecnobrega é música do povão, da periferia. Então, existe essa resistência dentro da própria cidade. A elite sempre resiste ao que vem da periferia.”* A cantora Keyla é uma das artistas mais conhecidas no meio musical do tecnobrega, em sua vertente mais recente.

No enunciado seguinte, o enunciador, apesar de ter nascido, e vivido por alguns anos em Algodual, uma ilha pertencente ao município de Marapanim (PA), considerado o berço do carimbó, não manifesta apreço nem pelo carimbó nem pelo tecnobrega.

⁵ Grupo musical de Belém do Pará que privilegia o ritmo tecnobrega.

11 John: *Na ilha de algodoal tinha muitas festas de tecnobrega e carimbó mas eu não curto muito esses gêneros musicais, sou de outra vibe.*

Por outro lado, o mesmo não acontece no enunciado 12, de Andrei, que mesmo sendo irmão de John, e viverem no mesmo espaço, atribuem diferentes valorações aos ritmos paraenses.

12 Andrei: *Bom o que eu mais gosto é do carimbó e em algodoal onde eu morava todo final de semana tinha uma roda, e todo mundo se divertia, e gosto de vários ritmos também, como: funk, eletrônica, (*), rap e etc.*

Diferentemente de John, Andrei demonstra apreciação pelo carimbó e por outros ritmos não-paraenses. São vozes dissonantes que representam diferentes valorações por um símbolo da cultura paraense. Mas por que acontece de dois sujeitos que são irmãos, de viverem no mesmo contexto social demonstrarem pontos de vistas diferentes? Porque isso diz respeito a nossa maneira de ver o mundo, a partir de um horizonte axiológico singular.

As diferentes posições dos sujeitos expressas no enunciado podem resultar tanto nas relações dialógicas de convergência quanto do desacordo, do embate, da fusão, do questionamento, da recusa pois fazem parte da língua como fenômeno social concreto.

O discurso abaixo reforça a valoração negativa pelos ritmos mais difundidos na cultura paraense:

12 Kariny: *Não gosto de tecnobrega e nem de carimbó até porque gosto de outro ritmo musicau. não faz muito o meu gosto musical.*

E isso se reenuncia em:

13 Ana Jerusa: *Não gosto desse tipo de música. Já escutei, mas não gostei eu acho as danças de carimbó são muito fracas. E a letra desse tipo de musica são ruins.*

Em 13, o enunciador se utiliza de dois adjetivos de valores negativos, no contexto, que são os termos “fracas” e “ruins” para caracterizar o carimbó e o tecnobrega. Mas qual o sentido atribuído a fraca nesse contexto? E por que são ruins? O enunciador não justifica sua apreciação.

Segundo Bauman (2005), “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Então, o fato de vivermos em uma comunidade em que há uma cultura propagada não nos torna admiradores dessa cultura, pode haver identificação com certos símbolos, mas com outros não.

Dando seguimento às análises, vejamos os discursos dos alunos quanto à temática dos rios paraenses.

Análise discursiva dos comentários referentes à imagem 3

De maneira geral, nos enunciados analisados notamos que quase todos os sujeitos-alunos, de alguma forma, já tiveram contato com os rios paraenses. Essa relação é demonstrada por meio de valorações positivas. No entanto, entre os sujeitos há aqueles que nunca tiveram contato com os rios; ou aqueles que têm pouca convivência ou ligação com os rios.

Quadro 5 - Enunciados: análise discursiva referentes à imagem 3

Nº	NOME	ENUNCIADOS
01	Alana	Ausente
02	Ana Bela	<i>Eu sempre que vou para o interior eu passeio de barco, eu amo tomar banho de rio</i>
03	Ana Célia	<i>Eu fui pra um rio com a minha família, e o rio era muito bom pra tomar banho a água era geladinha. amo de ir pra rio</i>
04	Ana Jerusa	<i>Não conheço, não sei nada sobre rios.</i>
05	Ana Karini	<i>Gosto muito de rios até porque já morei em interior já andei muito de canoa tomei muito banho</i>
06	Ana Valentina	Ausente
07	Andrei	<i>Os rios ao meu ver são essenciais pois é legal pra ir com a família, com os amigos, é muito relaxante também, muito bom.</i>
08	Ednilson	<i>Eu gosto muito de rios água doce as paisagens natureza e tudo lindo.</i>
09	Elisana	Ausente
10	Gil	<i>Eu gosto muito de rios água doce as paisagens natureza e tudo lindo.</i>
11	Helen	<i>Eu não tenho muita convivência com os rios eu nunca tive interesse em sair pra conhecer rios e também nunca fiz viagens que precisasse passar por rios.</i>
12	Jesuina	<i>Amo tomar banho de rio, quando chega as férias eu fico doida para viajar para almerim, porto de mos para tomar banho e curtir as paisagens</i>
13	John	<i>Algodoal tinha muitos rios, quando a lua ficava cheia as ruas de casa ficavam cheias, pessoas usavam canoas para andar</i>
14	Kariny	<i>Não tenho muita ligação com os rios, so quando eu vou para o arapari que passo por alguns rios.</i>
15	Marcelo	<i>Não conheço nem um rio para mim falar então não tenho o que dizer</i>
16	Marlon	<i>Gosto muito de rio pra tomar banho correr brincar (*) etc gosto muito de rio</i>
17	Talia	<i>Bom, eu fui em Gurupá e tomei banho no igarapé e achei bom porque a água e bem gelada é a água é escura</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Os comentários de alguns sujeitos-alunos podem causar um certo estranhamento em saber que mesmo eles morando em um estado cortado por inúmeros rios, como é o caso do Pará, não tiveram contato com nenhum deles, como evidenciam os enunciados que seguem.

14 Ana Jerusa: *Não conheço, não sei nada sobre rios.*

15 Marcelo: *Não conheço nem um rio para mim falar então não tenho o que dizer.*

Esses enunciados ilustram a distância dos sujeitos com alguns elementos que compõem a cultura local, como os rios paraenses. Talvez a Ana Jerusa e o Marcelo nunca tenham tido oportunidades de conhecer os rios do Pará, mesmo os que atravessam a cidade de Belém, como o Rio Guamá.

Como apresentaremos na oficina “*Esse rio é minha rua*”, Ana Jerusa e Marcelo tiveram oportunidade de conhecer um rio a partir de uma atividade que realizamos às margens do Rio Guamá, a qual está descrita mais detalhadamente na seção V.

Nos enunciados que seguem, os sujeitos demonstram uma relação muito positiva com os rios paraenses, destacando peculiaridades dessa convivência:

16 Ana Bela: *Eu sempre eu vou pro interior eu passeio de barco, eu amo tomar banho de rio.*

17 Ana Célia: *[...] amo de ir pra rio*

18 Jesuína: *Amo tomar banho de rio, quando chega as férias eu fico doida pra viajar para almerim, porto de mos pra tomar banho e curtir as paisagens.*

19 Marlon: *Gosto muito de rio pra tomar banho correr brinca*

Como percebemos nos enunciados acima, os rios evocam boas lembranças nos sujeitos que demonstram apreciações positivas por esse objeto, que se materializam no discurso por meio dos verbos **amar**, como em 16: “*eu amo tomar banho de rio*”; em 17: “*amo de ir pra rio*”; em 18: “*amo tomar banho de rio*”; ou pelo verbo **gostar**, em 19: “*gosto muito de rio*”.

Essa primeira atividade serviu-nos para identificar as primeiras representações da identidade paraense nos discursos dos sujeitos-alunos e perceber as aproximações em relação a alguns símbolos, bem como um distanciamento com relação a outros, como vimos nos discursos acerca dos ritmos paraenses.

Finalizada a descrição/análise da Atividade 1, damos seguimento trazendo os resultados dessa primeira abordagem sobre a identidade paraense, com uma atividade oral (roda de conversa/leitura).

4.2 Atividade 2 (roda de conversa/leitura): “Norte não é com M”

Nessa segunda atividade, usamos como recurso para a promoção da roda a letra de uma música para discutirmos sobre identidade cultural e diferença. Formamos uma roda de leitura/conversa tendo como texto de discussão a letra da música “**Belém, Pará, Brasil**”, da banda Mosaico de Ravena. Primeiramente houve a exibição do clipe da música; em seguida, formou-se a roda para colocar em discussão as diferenças que constituem as singularidades das identidades regionais que compõem a nação brasileira, em especial a identidade amazônica paraense.

O videoclipe, que é quase todo em preto e branco, inicia com uma imagem da floresta amazônica, que é mostrada de um foco bem alto, talvez gravada de um helicóptero; em seguida, aparecem outras imagens que compõem diferentes cenas da realidade da região amazônica: queimadas, desmatamento, trabalhadores de garimpo, trabalhadores rurais, entre outras.

Essas imagens vão aparecendo à medida que o enunciador fala “*Região Norte, ferida aberta pelo progresso, sugada pelos sulistas e amputada pela consciência nacional*”. Após esse início, o clipe continua entre a alternância da imagem da banda e imagens de Belém, dos índios, da floresta. Ao final, o ritmo lento da música é substituído pelo ritmo acelerado de carimbó, encenado por um grupo folclórico que devolve o colorido ao clipe.

A música do Mosaico de Ravena foi composta nos anos de 1990, e retrata em sua letra a visão etnocêntrica de pessoas de outras regiões do Brasil em relação ao povo e à cultura da região Amazônica, particularmente dos habitantes da região Sul. Visão essa herdada do período colonial, “[...] que é a raiz de uma formação cultural brasileira, sob alguns aspectos bastante comprometidos com estereótipos semeados pela ideologia da colonização” (LOUREIRO, 2001, p. 40).

A letra da música e o clipe possibilitaram, na roda, uma reflexão mais crítica diante dessa visão preconceituosa, que desvaloriza essa sociedade nativa “como sendo constituída por uma composição racial inferior, incapaz de sobressair no campo mais alto do pensamento (LOUREIRO, 2001, p. 41)

Como exemplo desse pensamento etnocêntrico que ainda perdura na sociedade contemporânea, trazemos um *print* que circulou pelas redes sociais no ano de 2019.

Figura 3 - Print retirado das redes sociais



Fonte: Facebook

O diálogo entre os interlocutores (um paraense; e outro de outra região do Brasil, supunha-se Sul ou Sudeste), exemplifica muito bem esse pensamento. E foram essas representações estereotipadas que fomentaram o diálogo entre os interlocutores presentes na roda. Esse debate é fundamental para desconstruirmos essas imagens de que a cultura amazônica é inferior a outras culturas, uma vez que, segundo Hall (2014),

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora dos discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, para estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade linguística naturalmente construída de uma identidade em seu significado tradicional- isto é uma mesma identidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p 109).

Somos uma só nação: a brasileira. Mas por ser o Brasil de dimensões continentais, há muita diferença entre as culturas que se manifestam em suas diversas regiões, uma vez que a identidade é marcada pela diferença. Ser um nortista é ser um não-sulista. E essa

questão identitária que se pauta na diferença não pode ser usada como meio de exclusão ou marginalização de raça, de etnia, de gênero, dentre outros aspectos identitários.

As discussões em torno da questão da identidade e da diferença se manifestaram em diferentes falas dos sujeitos-alunos. Porém, antes mesmo da exibição do clipe, que sustentou tais discussões, realizamos uma rápida sondagem com os alunos acerca da banda Mosaico de Ravena e da música autoral “Belém, Pará, Brasil”. Perguntei-lhes se já haviam escutado alguma vez essa música, ou se conheciam a banda. A maioria respondeu negativamente. Apenas dois alunos disseram já ter escutado falar no Mosaico de Ravena, mesmo assim de maneira muito vaga; os demais afirmaram não conhecer absolutamente nada do grupo.

Para contextualizar a história da banda e da música – visto que o Mosaico de Ravena surgiu nos anos 1990, em Belém do Pará, época bem distante dos sujeitos-alunos – fizemos uma breve leitura de um texto que apresentava, de forma sucinta, toda a trajetória do grupo. Achamos relevante mostrar esse contexto socio histórico e cultural, pois apesar de a música “*Belém, Pará, Brasil*” ter sido sucesso nos anos de 1990, ela se tornou uma espécie de hino do povo paraense, ao denunciar a desvalorização, o preconceito e o etnocentrismo em relação ao Pará e à identidade e cultura locais por partes dos habitantes de outras regiões, principalmente os da região Sul do Brasil

Feito isso, assistimos ao clipe. Em seguida, formou-se a roda de conversa/leitura e começamos as discussões para que pudéssemos analisar o discurso do enunciador (a banda) e pôr em debate a visão que as pessoas de outras regiões, em especial as do Sul do Brasil, têm do Pará, de Belém e do povo paraense. A cada aluno foi entregue uma cópia com a letra da música.

Na música, como dito antes, o enunciador denuncia o preconceito em relação ao povo da Amazônia, a partir de uma visão etnocêntrica e preconceituosa dos habitantes da região Sul. Nesse sentido, podemos inferir que “a diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros” (WOODWARD, 2000, p. 50). Dando prosseguimento às discussões, na roda de conversa, o debate se deu em torno dessas representações negativas da identidade paraense construídas pelos “forasteiros”.

Segue a letra da música “*Belém, Pará, Brasil*”, a qual serviu para suscitar a discussão em torno da constituição da identidade paraense.

Belém Pará Brasil

Mosaico de Ravena

Vão destruir o Ver-o-Peso
Pra construir um Shopping Center
Vão derrubar o Palacete Pinho
Pra fazer um Condomínio
Coitada da Cidade Velha,
que foi vendida pra Hollywood,
pra se usada como albergue
no novo filme do Spielberg

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
tropeçando em vocês

A culpa é da mentalidade
Criada sobre a região
Por que é que tanta gente teme?
Norte não é com M
Nossos índios não comem ninguém
Agora é só Hambúrguer
Por que ninguém nos leva a sério?
Só o nosso minério

Quem quiser venha ver
Mas só um de cada vez
Não queremos nossos jacarés
tropeçando em vocês

Aqui a gente toma guaraná
Quando não tem Coca-Cola
Chega das coisas da terra
Que o que é bom vem lá de fora
Transformados até a alma
sem cultura e opinião
O nortista só queria fazer
parte da Nação

Ah! chega de malfeituas
Ah! chega de tristes rimas
Devolvam a nossa cultura!
Queremos o Norte lá em cima!
Por quê? Onde já se viu?
Isso é Belém!
Isso é Pará!
Isso é Brasil!

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/mosaico-de-ravena/268048/>

“Belém, Pará, Brasil” foi muito colaborativa e enriquecedora. Além da questão principal do debate (já mencionada acima), no decorrer do diálogo, pudemos registrar algumas particularidades sobre os sujeitos-alunos, a saber:

- 1) No estado do Pará temos muitos símbolos que nos identificam, como o açaí, o tacacá, o Ver-o-Peso, o urubu do Ver-o-Peso, o carimbó, o tecnobrega, entre outros. O mercado do Ver-o-Peso é um dos maiores símbolos da identidade paraense. Contudo, durante a discussão alguns sujeitos-alunos disseram ainda não conhecer esse cartão postal da cidade de Belém, outros disseram apenas ter passado “pela frente”;
- 2) O Pará é um estado rico em minério. A Serra do Carajás é uma das maiores produtoras de minério do mundo. Além do ferro, produz manganês, cobre, ouro e níquel; ao perguntar sobre o minério do Pará, a partir do trecho da música “*Por que ninguém no leva a sério? / Só o nosso minério*”, constatamos que os alunos desconheciam que havia minério no Estado; ao perguntar também sobre as hidrelétricas do Pará, apenas uma aluna mencionou a hidrelétrica de Tucuruí;
- 3) Os sujeitos-alunos disseram que as representações sociais sobre os habitantes da região amazônica hoje melhoraram na visão dos de “fora”, mas que sobre a região Norte ainda existe muito preconceito; reforçaram dizendo escutar muitas histórias de preconceitos relatadas por paraenses que viajam para outras regiões, principalmente Sul e Sudeste;
- 4) Na visão de alguns sujeitos-alunos, os habitantes do Pará não dão muito valor à sua cultura; disseram que muitos preferem a cultura “de fora”; e que os paraenses deveriam valorizar mais a cultura local.

Com essa atividade oral, finalizamos as abordagens iniciais sobre a identidade paraense e suas representações. As duas atividades destacadas contribuíram enormemente para delinear nossos passos seguintes com relação às oficinas temáticas.

Com a Atividade 1, como já ressaltamos, procuramos trazer ao debate os temas que seriam posteriormente trabalhados nas oficinas. As análises discursivas da Atividade 1 nos permitiram conhecer algumas singularidades das vivências dos sujeitos-alunos, o que nos ajudou a pensar nas atividades que traríamos para compor nossas oficinas sobre os ritmos, a Chuva e os rios paraenses.

Por outro lado, a Atividade 2, como esclarecido, ocupada em trazer uma leitura, um debate acerca da conhecida música “Belém, Pará, Brasil” nos fez querer pôr em discussão a identidade paraense enquanto processo delimitador de diferenças, apesar deste debate possibilitar posicionamentos preconceituosos. Nosso intuito nessa atividade foi trazer em foco o debate da identidade sob uma ótica positiva, reforçando o sentimento de pertencimento dos sujeitos-alunos, reconhecendo a nossa cultura e identidade como

singulares dentro do contexto nacional. Esta atividade procurou contribuir para a construção de uma visão cidadã dos sujeitos-alunos.

Nesse sentido, nossas oficinas foram fundamentadas em conteúdo, temas e metodologias que visaram à valorização da cultura, da história e da identidade do povo paraense, como uma forma de desconstruir as representações negativas sobre os habitantes da Amazônia paraense, que foram forjadas desde o período da colonização do Brasil, pois “o discurso colonial e seu efeito de sentido ‘como uma marca de nascença’ ou essência, como um lugar, dá acesso à materialidade da ideologia vigente”(ORLANDI, 1990, p.16).

SEÇÃO V - MEDIANDO LEITURAS/PRODUZINDO DISCURSOS ACERCA DA IDENTIDADE PARAENSE: OFICINAS TEMÁTICAS

“Aquele mordidinha na flor de jambu me deu barato forte, barato de amor pelo Brasil, dormência que se espalhou na minha língua e inundou meu coração, doido pra acreditar em alguma coisa que o identifique com o país que a gente jurava ser especial e único. Que antídoto poderoso encontrar pessoas alegres com sua cultura e suas raízes, apesar de tantos pesares”. (Zélia Duncan)

Nesta seção trazemos a descrição das 3 (três) oficinas realizadas durante nossa proposta de intervenção na turma do 9º ano do ensino fundamental. Cada uma das oficinas foi realizada em três encontros, que duraram em torno de 2h15min cada um.

Todas as atividades das 3 oficinas são apresentadas em quadros onde constam os objetivos, os materiais utilizados e as etapas desenvolvidas. Desta forma, as atividades objetivam, entre outras coisas, ampliar as possibilidades de leitura dos sujeitos-alunos e o desenvolvimento de um processo de compreensão/interpretação responsiva ativa de textos diversos.

As atividades foram pensadas tanto para garantir o diálogo entre os textos utilizados como para facilitar a socialização de saberes, vivências e pontos de vistas entre os participantes, além de possibilitar a compreensão dos sentidos produzidos nos diferentes gêneros textuais abordados, e os quais convergem para a temática que aqui nos interessa: a identidade paraense.

Iniciamos com a oficina **“No ritmo do Pará”**, na qual, por meio de gêneros discursivos como canções, poemas, videoclipes, dentre outros, abordamos a questão dos principais ritmos que compõem a cultura paraense, em especial o carimbó e o tecnobrega, e de como esses ritmos se constituem na subjetividade e na identidade do povo paraense.

Na segunda oficina **“Chove Chuva”**, falamos da chuva da tarde de Belém do Pará, e de como esse símbolo da identidade paraense se relaciona com o cotidiano e vivência dos Belenenses, provocando as mais diferentes reações e sentimentos nos habitantes da cidade.

Por fim, fechamos a nossa proposta de intervenção com a oficina 3 **“Esse rio é minha rua”**, na qual procuramos explorar a temática dos rios paraenses, abordando a sua importante contribuição para a economia do estado do Pará e da região amazônica, bem como sua importância na formação da identidade paraense a partir dos habitantes que povoaram as margens desses rios, conhecidos com ribeirinhos.

O propósito das oficinas, em geral, foi proporcionar diálogos que mexessem com as identidades e subjetividades dos sujeitos-alunos, contribuindo para a alteridade e o fortalecimento da identidade paraense; bem como refletir sobre as relações de poder que naturalizam preconceitos em relação à etnia de um povo, no nosso caso, do povo que habita a Amazônia paraense.

5.1 As oficinas temáticas

A realização das oficinas nos possibilitou construir um grande diálogo entre os participantes da pesquisa e destes com os diversos materiais selecionados, usados nas práticas de letramento, uma vez que “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, esta rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2006, p. 22).

As atividades realizadas nos permitiram um amplo diálogo com os sujeitos-alunos sobre a questão da identidade regional – e sobre o próprio Estado do Pará, por meio das atividades (individuais e/ou em grupo), envolvendo as práticas orais, de leitura e de escrita, com destaque para a leitura. Tais atividades possibilitaram aos sujeitos-alunos refletirem sobre a temática da identidade paraense, colocando-os como interlocutores principais desse processo de interação verbal, compartilhando com todos os participantes vivências, histórias, preferências, dentre outras experiências que contribuíram para criarmos um quadro de representações sobre a identidade paraense, o qual nos serviu como objeto de análise discursiva.

É importante esclarecermos aqui que o tempo que tivemos para desenvolver as oficinas nos permitiu trabalhar com diferentes materialidades linguísticas (vídeos, imagens, poemas, notícias, dentre outros gêneros), e isso serviu para dar um enfoque mais aprofundado nas 3 (três) temáticas selecionadas para realizar o trabalho de intervenção por meio das práticas de letramento. Nesse sentido, reiteramos que os temas nos levaram às escolhas dos textos, possibilitando o trabalho com diferentes gêneros textuais.

Assim, a partir daqui descreveremos as atividades desenvolvidas em cada uma das 3 oficinas, bem como realizaremos as análises dos enunciados que serviram de *corpus* para a pesquisa.

5.1.1 Oficina 1: “No ritmo do Pará”

“O tecnobrega que faço tem uma pegada “mundo”, tá tudo misturado, carregado hip hop, funk, kuduro, pagodão, muitas coisas atreladas ao meu

tecnobrega e assim consigo dar uma caminhada por outros rumos. Fora do Brasil, ele é muito bem recebido porque é a música eletrônica feita na Amazônia, a gente tem essa carga de trazer a cultura amazônica, os grafismos indígenas que carrego muito nos meus figurinos". (Cantora Keyla, ex-Gang do Eletro)

Esta oficina, intitulada “*No ritmo do Pará*”, teve por objetivo realizar práticas de letramento que nos possibilitassem investigar a identificação dos sujeitos-alunos com os principais ritmos musicais difundidos e apreciados no estado do Pará, especialmente o carimbó e o tecnobrega, bem como proporcionar um maior conhecimento e reflexão sobre esses ritmos por meio do diálogo entre as materialidades apresentadas e as vivências cotidianas dos participantes.

Para tanto, servimo-nos de diversos materiais como vídeos, letras de músicas, poemas, entre outros gêneros, que possibilitaram momentos de interação entre todos os envolvidos na pesquisa. Essas interações contribuíram para a produção de sentidos em torno desses ritmos musicais, bem como para investigar as representações da identidade dos sujeitos-alunos, a partir dos discursos que emergiram nesses contextos.

A escolha dessa temática se justifica porque na Amazônia paraense “se respira musicalidade”. São ritmos dos mais variados, como o calypso e a lambada; o carimbó e a guitarrada; o brega e o tecnobrega (e suas variantes). Esses ritmos locais são difundidos em várias regiões do Brasil, e no exterior com certa repercussão, sobretudo nos últimos anos, dada à singularidade de tais ritmos. Isto por meio de artistas conhecidos no cenário nacional, como Gaby Amarantos, Dona Onete, Pinduda, Keila (ex-Gang do Eletro), Lia Sofia, dentre outros.

Os ritmos musicais paraenses são bastante peculiares, se comparados aos ritmos de outros estados do Brasil, devido à forte influência indígena e caribenha. De acordo com Monteiro (2005, p. 236), “a tradição da música e das danças no seio do povo paraense é tão forte que só ouvindo o ritmo do merengue, tocado no Caribe, nasceu em Belém uma nova dança que é conhecida, internacionalmente como lambada”.

É claro que com o advento da tecnologia esses ritmos ganharam uma nova roupagem, misturando regionalismo, tradição e modernidade, não escapando, portanto, desse movimento híbrido próprio da contemporaneidade. Percebemos em Belém e em outras regiões do Pará uma forte valorização da cultura musical local, de tradição ou não, apreciada por grande parte dos habitantes da Amazônia paraense. Contudo, quando se trata especificamente do tecnobrega (e suas variações) notamos, de certo modo, mais um discurso preconceituoso em relação a esse ritmo, que nasceu na periferia. Daí registramos

que não é o ritmo em si, mas muito onde ele se faz consumido, enunciado. E esse preconceito ressoa nos discursos de alguns sujeitos-alunos, conforme mostramos anteriormente na análise de alguns enunciados da Atividade 1, seção IV.

Essa oficina foi realizada durante três encontros (9h/a), e foi, digamos, bem “dançante”, pois além de ler e escrever, os alunos se deixaram contagiar pelos ritmos musicais que invadiram a sala de aula. Vale ressaltar que apesar de fazermos as descrições de todas as atividades ocorridas durante a oficina, em algumas nos deteremos mais nos detalhes devido às contribuições advindas das participações orais dos sujeitos-alunos.

A partir daqui iremos descrever as atividades realizadas durante os três encontros da oficina “*No ritmo do Pará*”, apresentando em cada dia um quadro com as atividades realizadas e seus respectivos objetivos.

OFICINA 1: “NO RITMO DO PARÁ” - 1º DIA

Neste primeiro da oficina “*No ritmo o Pará*” realizamos duas atividades, as quais se encontram descritas abaixo, com seus respectivos objetivos. Esse encontro durou cerca de 3h/a(2h35min)

1º DIA DA OFICINA

Atividade 1: *Imagens em movimento*

Objetivos:

- Promover uma discussão oral por meio de imagens que versam sobre o tema dos ritmos paraenses;
- Investigar os saberes dos sujeitos-alunos a respeito dos principais ritmos musicais no Pará, dentre eles a lambada, o carimbó, o tecnobrega e a guitarrada;
- Promover a troca de ideias e compartilhamento de vivências dos sujeitos-alunos, a partir das imagens trazidas nessa atividade, avaliando o quanto elas dialogam com as construções identitárias dos sujeitos-alunos.
- Trabalhar a leitura de materialidades imagéticas.

Materiais/textos:

- 4 imagens (reproduzidas): 1 lambada; 2 carimbó; 3 tecnobrega; 4 guitarrada.

Etapas:

1º momento: Leitura em pequenos grupos das 4 imagens distribuídas;

2º momento: Compartilhamentos das leituras feitas nos pequenos grupos.

Atividade 2: *Leitura em movimento*

Objetivos:

- Assistir ao videoclipe “No meio do pitiú”, percebendo o diálogo entre as diferentes linguagens que compõem essa materialidade linguística (verbal, imagética, sonora) e as quais contribuem para construir efeitos de sentidos acerca da cultura e de alguns principais símbolos da identidade paraense;
- Analisar as representações que os alunos trazem a respeito de alguns símbolos da cultura paraense, bem como seus saberes a respeito desses símbolos.
- Inferir e analisar efeitos de sentido decorrentes de diferentes materialidades linguísticas que convergem para a temática da identidade paraense

Materiais/textos:

- Videoclipe
- Letra impressa da música
- Atividade de leitura impressa

Etapas:

1º momento: Exibição do clipe da música “**No meio do pitiú**”, de dona Onete

2º momento: Atividade escrita de compreensão/interpretação da letra da música “*No meio do pitiú*”.

Atividade 1 (oral) - *Imagens em movimento*

Nessa atividade oral foram formados quatro grupos de alunos e para cada grupo foi entregue uma imagem que retratava um específico ritmo musical da cultura paraense: lambada, carimbó, tecnobrega e guitarrada. Cada grupo ficou encarregado de “ler” a imagem recebida e pensar em palavras que serviriam de pistas aos outros grupos para identificarem de qual ritmo se tratava. Vale ressaltar que nesse momento apenas entregamos as imagens aos grupos, mas não dissemos a que ritmos se vinculavam.

Quadro 6 - Palavras sugeridas pelos alunos para caracterizar os ritmos paraenses

<i>Lambada</i>	<i>Carimbó</i>	<i>Tecnobrega</i>	<i>Guitarrada</i>
Dança	Cultura	cultura	Carimbó
Show	atração turística	dança	Cultura
Cultura	patrimônio histórico	ritmo	Dança
Banda	dança típica	Paisagem	Ritmos

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4 - No ritmo da lambada



Fonte: <https://www.buzzfeed.com/br/raphaelevangelista/14-momentos-que-te-farao-lamentar-ter-perdido-a-era-da-lambada>

A imagem acima foi entregue a um dos grupos formados. Para essa imagem eles pensaram nas seguintes palavras “show”, “dança”, “banda”, “alegria” e “brega”. Nem o próprio grupo que ficou com a imagem acima e nem os outros identificaram que se tratava do ritmo lambada. O grupo responsável pela leitura dessa imagem pensou se tratar do ritmo “brega”. É possível que a vestimenta dos dançarinos tenha conduzido o grupo a levantar essa hipótese, tendo em vista que o figurino em questão apresenta bastante semelhança com o figurino dos dançarinos de brega, um ritmo mais contemporâneo aos sujeitos participantes.

Como nenhum dos grupos conseguiu identificar que a primeira imagem se tratava do ritmo lambada, começamos, então, a dar outras “pistas” sobre o ritmo, até que uma aluna reconheceu que se tratava da lambada. A não identificação, a princípio, talvez se explique por ser a lambada um ritmo que se propagou entre as décadas de 1980 e 1990. E, quando se trata de tempo cronológico, está bem distante das vivências dos sujeitos-alunos, visto que têm entre 13 e 16 anos.

O ritmo em referência surgiu no Pará a partir da influência dos ritmos caribenhos que chegavam pelas rádios no interior do estado. Seu auge aconteceu entre o final da década de 1980 e os primeiros anos da década de 1990. Atualmente, a lambada não é um ritmo mais tão propagado no cenário musical paraense. No entanto, precisamos destacar que o cantor paraense Beto Barbosa, conhecido como o “rei da lambada” foi um dos maiores difusores desse ritmo pelo Brasil. Ao perguntar aos sujeitos-alunos se sabiam

que a lambada era um ritmo paraense, responderam positivamente. Dessa forma sabiam que a lambada é um ritmo musical da cultura paraense, apesar de não conhecerem muito sobre o ritmo, conforme atestaram os diálogos promovidos sobre o tema.

Figura 5 - No ritmo do carimbó



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/24/carimbo-manifestacao-cultural-que-retrata-a-identidade-do-povo-paraense>

Com relação ao ritmo carimbó, o grupo 2 sugeriu as seguintes palavras/expressões como pistas linguísticas para caracterizá-lo: “atração turística”, “ritmo dançante”, “patrimônio histórico” e “dança típica”. Perguntamos aos outros grupos se sabiam a qual ritmo aquelas palavras se relacionavam, a maioria respondeu “carimbó”, portanto logo identificaram o ritmo.

Esse resultado deve-se ao fato de o carimbó ser uma das danças que mais expressam a identidade paraense. É um ritmo resultante da hibridação das culturas indígena, africana e portuguesa. Tal manifestação cultural nasceu na ilha do Marajó, e posteriormente se alastrou por todo o estado do Pará. O nome carimbó se originou da palavra tupi-guarani *curimbó*, que significa pua(curi) oco(m’bo), que é também um instrumento musical utilizado nas rodas de carimbó para produzir o som característico da dança. Como forma de atribuir a esse componente da cultura paraense um grande reconhecimento valorativo, em setembro de 2014, o carimbó recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

O ritmo em questão preconiza alguns protocolos para a realização da dança, por exemplo, o traje típico usado nas rodas de carimbó, quando se trata das mulheres, é uma saia longa e rodada, bastante florida e uma blusa branca acima do umbigo. Os ornamentos

como colares e flores para enfeitar o cabelo complementam a vestimenta feminina. Já os homens, usam calça branca, que vai até os joelhos e uma blusa estampada de mangas compridas, amarrada na cintura. Os alunos identificaram com facilidade o carimbó, talvez por serem as vestimentas bastante características, e por ser um ritmo muito propagado em Belém e em várias regiões do Pará.

Figura 6 - No ritmo do tecnobrega



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=DKLrURTVBbQ>

No que concerne à imagem do ritmo tecnobrega, o grupo 3 sugeriu as palavras “cultura”, “dança”, “ritmo” e “paisagem” para caracterizá-lo. Os outros grupos não conseguiram inferir de qual ritmo se tratava apenas por essas palavras, devido aos seus significados muito amplos. Então o grupo que conduzia a discussão apresentou a imagem, e mesmo assim houve muita discussão até um dos grupos identificar como “tecnobrega”. Talvez a imagem que selecionamos tenha dificultado a identificação do ritmo por parte dos alunos.

O tecnobrega é um ritmo nascido na periferia de Belém, por volta de 2002, conforme Lemos e Castro (2008),

O tecnobrega nasceu do brega tradicional, produzido nas décadas de 1970 e 1980, quando se formou o movimento do gênero no Pará. Na década de 1990, incorporando novos elementos à sua tradição, os artistas do estado começaram a produzir novos gêneros musicais, como o bregacalypto, influenciados pelo estilo caribenho. No início dos anos 2000, por volta de 2002, surgiu o tecnobrega. Mais recentemente, vieram o cyber-tecnobrega e o bregamelody, todos influenciados pela música eletrônica, que circula mundialmente na web (LEMONS; CASTRO, 2008, p. 21-22).

Apesar de ter garantido seu espaço no cenário musical paraense, e ter se expandido pelo Brasil, esse ritmo ainda hoje é marcado pela marginalização por parte da elite

paraense, reconhecida como ‘cultural’, ‘intelectual’, dependendo do ponto de vista. Nesse sentido “[...] parte da elite desqualifica esse fenômeno musical, alegando que não é um produto de qualidade, ou que se trata de uma indústria que não valoriza a música popular de raiz do Pará, como o carimbó.” (LEMOS; CASTRO, 2008, p. 30).

O tecnobrega, na verdade, é uma hibridação de música eletrônica com o brega tradicional. Esse ritmo tem uma batida chamada de pesada inconfundível e se utiliza fortemente de recursos tecnológicos em suas produções. “Típica do mundo globalizado, a mistura de características globais com as locais em uma obra artística protagoniza a cena cultural de Belém hoje” (LEMOS; CASTRO, 2008, p. 31). Quanto aos processos globalizadores, Canclini (2008) apresenta o seguinte posicionamento:

Os processos globalizadores acentuam a interculturalidade moderna quando criam mercados mundiais de bens materiais e dinheiro, mensagens e migrantes. Os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuíram fronteiras e alfandegas assim como a autonomia das tradições locais; propiciam mais forma de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo do que no passado (CANCLINI, 2008, p. XXXI).

Apesar de o tecnobrega (e suas variações) dominarem o cenário musical paraense, os sujeitos-alunos participantes da pesquisa demonstram em seus discursos um certo distanciamento desse ritmo, e até mesmo preconceito, reafirmando o discurso propagado por parte da elite de que esse é um ritmo que não merece a devida valorização.

Figura 7 - No ritmo da guitarrada



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kAuT0s5v1Lo>

Para caracterizar o ritmo concernente à imagem da guitarrada, o grupo 4, condutor da discussão, sugeriu as seguintes palavras: “carimbó”, “cultura”, “dança” e “ritmos”. A

princípio os alunos não reconheceram de qual ritmo se tratava, por essa razão resolvemos intervir, dando pistas sobre o ritmo em discussão. Até que uma aluna perguntou: “É guitarrada?”, ao que respondemos positivamente. Em seguida, perguntamos aos outros participantes se conheciam tal ritmo. A maioria disse não conhecer. Por isso, para esclarecer melhor, explicamos rapidamente algumas peculiaridades do ritmo, e de um de seus maiores ícones: mestre Vieira.

A guitarrada é um gênero musical instrumental paraense em que a guitarra elétrica é predominantemente solista. Para marcar a sua identidade musical, os músicos desse gênero preferem ser chamados de guitarreiros, ao invés de guitarristas. A guitarrada, conhecida como a lambada instrumental, é uma hibridação de ritmos, entre eles o merengue e o carimbó.

Ao finalizarmos a discussão sobre as quatro imagens, perguntamos aos alunos quais dentre os ritmos apresentados eram mais conhecidos deles. E em pouco responderam: “carimbó e tecnobrega”. Resposta já esperada a partir dos diálogos. Também procuramos saber quem já conhecia a lambada. Todos disseram conhecer tal ritmo, apesar de não o terem relacionado à imagem 1 (lambada).

Após o término da discussão sobre os ritmos, percebemos que todos os grupos haviam sugerido uma palavra em comum: “**cultura**”, como se fosse a palavra-chave para nortear todo o debate. Então aproveitamos para fazer uma rápida discussão sobre o significado dessa palavra. Em seguida, registramos alguns trechos das falas dos alunos: 1) “*A cultura representa as características do lugar, do tipo de religião, músicas, comidas e etc.*”; 2) “*Cultura é um conjunto de costumes de determinada região durante anos*”; 3) “*Cultura é um patrimônio de cada povo, cultura é uma mistura de religião ritmo, paisagens, histórias etc.*”; 4) “*A cultura envolve todos os tipos de músicas e danças*”.

Essa etapa do trabalho de intervenção foi crucial para iniciarmos os diálogos sobre a temática dos ritmos paraenses. Os sujeitos-alunos mostraram-se bastante motivados em participar do jogo de identificações dos ritmos por meio das imagens, bem como em saber mais sobre os ritmos lambada e guitarrada, os menos conhecidos deles. Após as exposições argumentativas dos sujeitos acerca dos ritmos, demos início a atividade 2.

Atividade 2 - Leitura em movimento

Essa segunda atividade teve como proposta a exibição do videoclipe da música “*No meio do pitiú*”, de Dona Onete, para que os sujeitos-alunos dialogassem com os elementos da cultura paraense previstos na canção, como forma de acionar seus mais fortes ou remotos sentimentos de pertencimento à cultura local. Para isso, iniciamos a atividade fazendo a audição da música, cantando, e até dançando, devido ao forte apelo do ritmo para que dançássemos. Em seguida propusemos uma atividade escrita de compreensão e interpretação da letra.

A nosso ver, a atividade de audição de canções é muito significativa nas práticas de letramento. Muitas vezes escutamos músicas e a cantamos num gesto automático, sem pararmos para interpretar os efeitos de sentido que emergem dessas letras. Daí, um dos pontos da proposta seria que, além de o participante sentir o ritmo, deveria se deixar levar a pensar, refletir acerca das letras de músicas que se constituem importantes objetos discursivos de reflexão a serem explorados em sala de aula.

As imagens em movimento também se constituem importantes materialidades discursivas e o videoclipe – uma composição audiovisual – pode evocar memórias de vivências dos sujeitos a partir dos sentidos que estes vão construindo no diálogo com essas materialidades. Assim, a relação texto/imagem em movimento são relevantes para a construção do sentido.

O videoclipe “*No meio do Pitiú*” foi gravado em junho de 2016, no Mercado do Ver-o-Peso, que é uma das principais atrações turísticas de Belém do Pará. Nele, aparecem imagens de elementos típicos da cultura paraense. A começar pela vestimenta de Dona Onete, que aparece com um traje típico da dança do carimbó: saia floral, blusa branca, muitos colares ao pescoço e flores coloridas ornamentando a cabeça. Um grupo folclórico de carimbó também aparece coreografando a música.

Logo no início do clipe, aparece a imagem de uma garça, a “garça namoradeira”. Depois a imagem de uma garça próxima de um urubu “a garça namoradeira namora o malandro urubu”. A garça e o urubu são os principais personagens dessa narrativa. As imagens vão se alternando entre o foco no rosto de Dona Onete, na coreografia dos dançarinos, e nos elementos que compõem o cenário do Ver-o-Peso. Tais como, os barcos dos ribeirinhos; a famosa “pedra do Ver-o-Peso”; a variedade de produtos vendidos no mercado: como peixes, verduras e frutas. Além da intensa movimentação própria desse espaço.

O título da música “*No meio de Pitiú*” – *pitiú* significa cheiro forte, semelhante ao de peixe – faz alusão a um odor característico do Mercado Ver-o-Peso, conhecido da

maioria dos belenenses. Quando canta “*No meio do pitu*”, dona Onete se encontra justamente nesse espaço impregnado pelo pitu do peixe comercializado no mercado. No clipe, quase todas as vezes que se repete o refrão “*No meio do pitu*”, aparece a imagem dos peixes típicos de água doce vendidos no Ver-o-Peso.

Como já dissemos anteriormente, o videoclipe pode ser um importante recurso pedagógico a ser usado nas práticas de letramento no contexto escolar. E o clipe de Dona Onete, “a rainha do carimbó chamegado”, trouxe ricas contribuições enquanto materialidade discursiva para abordar a temática da identidade paraense.

Figura 8 - Imagem captada do clipe “No meio do Pitu”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CkFpmCP-R04>

OFICINA 1: “NO RITMO DO PARÁ” - 2º DIA

No segundo dia dessa oficina realizamos duas atividades, as quais se encontram descritas abaixo, com seus respectivos objetivos. Esse encontro durou 3h/a (1h35min)

2º DIA DA OFICINA

Atividade 1: *Pará: uma explosão de ritmos*

Objetivos:

- Promover, a partir da exibição do vídeo, uma reflexão sobre a riqueza musical e rítmica que fazem parte da cultura paraense, e de como esses ritmos são símbolos importantes na constituição de nossa identidade regional;
- Promover uma roda de conversa compartilhando as reflexões dos sujeitos-alunos acerca do vídeo, com intervenções da professora para esclarecer dúvidas e responder aos questionamentos dos alunos;
- Fazer um levantamento sobre os saberes dos alunos a respeito dos ritmos musicais paraenses, e as valorações atribuídas a eles;
- Propor um diálogo com os materiais usados na 1º dia da oficina, no que diz respeito à temática dos ritmos paraenses;
- Explorar as competências de expressão oral dos sujeitos-alunos, enfatizando as práticas discursivas orais como importantes aliadas à formação cidadã;
- Trabalhar a leitura de materialidades imagéticas.

Materiais/textos:

- Vídeo referente a uma reportagem sobre os ritmos paraenses, exibida pela Globo News

Etapas:

1º momento: Exibição do vídeo

2º momento: Roda de conversa/leitura

Atividade 2: *Entre ritmos, sabores e cores*

Objetivos:

- Exibir o clipe da música “**Cachaça de jambu**” para que os alunos possam perceber a riqueza das cores, do movimento das imagens, a fluidez sonora, ou seja, a linguagem híbrida que compõe esse objeto;
- Promover uma discussão oral a partir da exibição do videoclipe “**Cachaça de jambu**”, identificando alguns símbolos retratados no clipe que concorrem para a construção identitária paraense;
- Analisar nos discursos dos sujeitos-alunos, a partir dos efeitos de sentido em torno desse objeto, quais as representações construídas acerca da identidade paraense, atentando para a aproximação (ou não), valorização (ou não), dos símbolos identitários que permeiam o clipe.

Materiais/textos:

- Videoclipe da música “**Cachaça de jambu**”
- Letra impressa da música “**Cachaça de jambu**”

Etapas:

1º momento: Exibição do videoclipe da música “**Cachaça de jambu**”.

2º momento: Roda de conversa/leitura

Atividade 1 – *Pará: uma explosão de ritmos*

Iniciamos o segundo dia da oficina “*No ritmo do Pará*” com a exibição de um vídeo que faz parte de uma reportagem exibida no Jornal das 10 da Globo News, realizada pelos repórteres Andrei Trigueiro e Jalília Messias. No vídeo são apresentados os diferentes ritmos que fazem parte da cultura paraense. Logo no início o apresentador diz “Grande parte da riqueza cultural paraense está nos sons e nos batuques”, reafirmando a força dos ritmos musicais para a cultura e identidade paraenses.

Em outro momento, o repórter Andrei Trigueiro chama a atenção para singularidade da cultura paraense, comparando o cenário cultural brasileiro, em especial quando se trata dos ritmos musicais.

Figura 9 - Imagem captada do Caldeirão de ritmos (globo News)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3Ji9SDrCJ7I&t=59s>

O enunciado que compõe esta imagem “Caldeirão de ritmos: Pará tem orgulho das raízes musicais, mas não deixa a modernidade de lado”, diz respeito aos binômios tradição-modernidade, local-global que se interligam nas composições dos novos ritmos musicais paraenses que surgem nesse contexto pós-modernidade, ao mesmo tempo que se preservam ritmos que estão ligados às raízes da cultura paraense. Contudo, tanto um quanto outro são afetados pelas culturas de massa planetária. Nesse sentido, “o surgimento de uma cultura de massa planetária é profundamente importante para a

formação de novas identidades marcadas pela transterritorialidade e pelo multilinguismo” (MARTINS, 2002 p. 83).

No vídeo, ritmos como o tecnobrega (tecnomelody), a marujada, a guitarrada e o carimbó são apresentados como os mais representativos da cultura paraense. Além desses ritmos, outros também aparecem como o xote bragantino e o lundu marajoara. Nesse mesmo viés de difusão e valorização da cultura paraense, um enfoque também é dado ao grupo Arraial da Pavulagem⁶.

Após a exibição do vídeo, fizemos uma roda de conversa para iniciar uma nova discussão sobre os ritmos musicais paraenses abordados, como forma de retomar o diálogo que tivemos no primeiro dia da oficina, a partir das Atividade **“Imagens e Movimentos”**. Alguns ritmos apresentados no vídeo, como o lundu marajoara, eram completamente desconhecidos dos sujeitos-alunos, conforme enunciaram em suas falas. Também questionaram a origem do xote bragantino, tendo em vista que conheciam esse ritmo musical advindo de outras partes do Brasil, principalmente da região Nordeste. Nesse sentido, esclarecemos que o xote bragantino é um ritmo que faz parte das raízes culturais paraenses, e é uma dança folclórica apresentada na festa da Marujada que ocorre todos os anos, no mês de dezembro, no município de Bragança, no Pará. Nesta roda, os alunos tiveram a oportunidade de posicionar-se oralmente expressando seus pontos de vistas e apreciações acerca do vídeo exibido, bem como produzir sentidos a partir da leitura desta materialidade.

Atividade 2- *Entre ritmos, sabores e cores*

Dando sequência às discussões sobre os ritmos paraenses, desta vez partimos da música intitulada “Cachaça de Jambu”, uma composição de Gaby Amarantos/Maderito/Waldo Squash.⁷

A letra da música “Cachaça de Jambu” fala de uma cachaça produzida artesanalmente no estado do Pará, que tem como principal ingrediente o jambu, planta muito utilizada na culinária paraense. Essa planta, muito usada na região Norte, é famosa

⁶ Grupo musical de música regional paraense, surgido em 1987, composto pelos músicos Junior Soares, Ronaldo Silva e Rui Baldez.

⁷ Cantores/músicos que compõem o cenário musical paraense, especialmente quando se trata do ritmo tecnobrega (e suas variações)

pelo seu efeito dormente na boca. É usada principalmente nas comidas típicas do Pará, como o pato no tucupi, o tacacá e o arroz de jambu.

Quanto à cachaça de jambu, segundo uma reportagem on-line do *gl.globo.com*, ela foi uma criação do empresário piauiense Leonardo Porto, residente há muitos anos em Belém do Pará. Segundo ainda a reportagem, a invenção foi uma tentativa que o empresário encontrou de resgatar lembranças do São John de sua terra natal. A cachaça de jambu é produzida artesanalmente, e tem um alto teor alcoólico. A invenção fez tanto sucesso que virou produto de exportação.

Dessa forma, a letra, bem como o videoclipe da música “Cachaça de jambu”, serviu-nos como materialidades linguísticas para trabalhar a temática da identidade paraense, já que tanto o jambu quanto a cachaça de jambu constituem-se em símbolos dessa identidade.

Abaixo, trazemos a letra da música:

Cachaça de Jambu

Bora tremer com cachaça de jambu
 Bora curtir cachaça de jambu
 Bora brindar com cachaça de jambu
 Eita bebida gostosa essa cachaça de jambu
 Bora tremer com cachaça de jambu
 Bora curtir cachaça de jambu
 Bora estourar cachaça de jambu
 Eita bebida gostosa essa cachaça de jambu
 Da da da um remelexo essa jambu
 Eu vou dá-lhe uma virada de cachaça de jambu
 Cachaça de jambu!
 Cachaça de jambu!
 Égua muleke!

Visto aquela beca, boto um pisante
 Pra deixar a noite muito mais alucinante
 Pego uns amigos que chegaram lá do Sul
 Afim de conhecer a tal cachaça de jambu
 A noite é nossa, não quero nem saber
 Bregueiros do planeta já chegaram pra ferver
 Levanta o copo aí que a gente vai brindar
 Quero vê rabeada até o dia clarear
 Bora tremer com cachaça de jambu
 Bora curtir cachaça de jambu
 Bora brindar com cachaça de jambu
 Eita bebida gostosa essa cachaça de jambu
 Bora tremer com cachaça de jambu
 Bora curtir cachaça de jambu
 Bora estourar cachaça de jambu
 Eu vou dá-lhe uma virada de cachaça de jambu
 Ê, ô, ê, ô, ê, ô
 Cachaça de jambu
 Alô garçom dá um chega aqui com a gente
 Trás outra garrafa com sabor diferente
 De cupuaçu ou de castanha do Pará
 Manda balde de cachaça pra galera levantar

Não deixa secar, não deixa secar
Que a gente não se cansa
Tá todo mundo com esponja na garganta

Elas vão rabeear, elas vão rabeear
Mulherada é quem comanda até o dia clarear
Tu vais tremer (jambu)
Tu vais brindar (jambu)
Tu vais virar (jambu)
Dá uma liga muito doida essa cachaça de jambu
Tu vais tremer (jambu)
Tu vais brindar (jambu)
Tu vais virar (jambu)
Quando tomo essa cachaça fico louca do meu ooh

Fonte: <https://www.letras.mus.br/gaby-amarantos/cachaca-de-jambu-part-waldo-squash-e-maderito/>

Após a exibição do videoclipe, organizamos uma roda de conversa/leitura em que direcionamos algumas questões aos alunos, para motivar a discussão entre os interlocutores a respeito de algumas cenas do clipe e dos sentidos de algumas expressões que compõem a letra da música. Na letra da música há predominância da linguagem coloquial, com algumas expressões singulares da fala paraense.

Durante a exibição do material, os alunos pareciam estar muito concentrados nas cenas e cores que passavam muito rapidamente por suas vistas. As cores usadas na composição do cenário do clipe são bastante fortes e chamativas. Os movimentos dos participantes são também bastante acelerados, seguindo o ritmo frenético do tecnobrega (tecnomelody). Alguns personagens do clipe parecem estar sob o efeito da cachaça de jambu, ao andarem cambaleantes pelo cenário. A cantora Gaby Amarantos, no decorrer do clipe, muda algumas vezes de figurino, mas todos eles trazem detalhes que representam a bandeira do Pará, talvez como uma forma de exaltar a cultura do Estado.

Figura 10 - Imagem captada do videoclipe da cantora paraense Gaby Amarantos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6dSaL9uTxxI>

Durante a exibição do clipe da música “Cachaça de Jambu” procuramos observar atentamente as expressões faciais e os gestos dos alunos em face do que assistiam, e pudemos perceber alguns gestos como: o balançar de cabeça num gesto negativo; o franzimento de testas; o cobrimento das faces com as mãos; entre outros gestos, numa demonstração de reprovação. E isso se comprovou nas respostas deles ao fazermos alguns questionamentos sobre o videoclipe.

Apresentamos aqui partes de diálogos que registramos desse momento de interação. As letras P e A, nas descrições abaixo, identificam, respectivamente, professora (P) e aluno (A).

Começamos com a seguinte pergunta:

(P) *O que vocês acharam do videoclipe? Gostaram?*

(A) *Muito indecente* - disse uma aluna, sendo que outras vezes se levantaram em concordância com ela.

Uma outra aluna instaura tensão quando se manifesta e diz:

(A) *Tem coisa pior* - fazendo uma alusão ao *funk*, e aos clipes divulgados pela internet. Outros dois alunos demonstram concordância com discurso dessa segunda aluna.

E daí decorreu uma tensa discussão sobre diversas cenas dos videoclipes, em que alguns alunos fizeram críticas negativas à cantora Gaby Amarantos, aos trajes usados por alguns personagens, bem como à dança dos bailarinos.

Essas vozes dissonantes evidenciam diferentes pontos de vistas construídos a partir de uma singularidade axiológica, em que diferentes sujeitos ocupam diferentes

posições no mundo, manifestando pontos de vistas divergentes em relação a um mesmo objeto, visões que estão em concordância com seus valores morais. Nesse sentido, “as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentidos às nossas próprias posições” (WOODWARD, 2000, p.33).

Talvez essa crítica negativa repercutida na fala de alguns alunos tenha sido causada por cenas do vídeo que demonstram um certo apelo sexual, como por exemplo, o foco insistente na genitália da cantora Gaby Amarantos, que repetidas vezes é destacada em “close” da câmera. Conforme aparece na imagem abaixo, captada do videoclipe:

Figura 11 - Imagem captada do videoclipe: parte do corpo de Gaby Amarantos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6dSaL9uTxkI>

Há também a questão do figurino de alguns participantes do sexo masculino do clipe, que usam roupas bem coladas no corpo, destacando seus órgãos sexuais; e ainda algumas participantes femininas com os seios à mostra.

Prosseguindo a discussão, e agora abordando outro ponto, perguntamos:

(P) O que vocês já ouviram falar sobre os efeitos da cachaça de jambu, para quem toma?

(A) Fica um tremor na boca - alguns responderam.

(P) Vocês sabem por que treme a boca?

(A) Não – respondeu a maioria.

(P) O que vocês entendem por “bora estourar cachaça de jambu”?

(A) Divulgar – arriscou um aluno.

(P) Divulgar? Seria divulgar? O que vocês acham?

(A) É fazer uma bebedeira – respondeu uma aluna.

(P) Nesse outro trecho: “Visto aquela beca, boto um pisante”. O que seria essa “beca”?

(A) Uma roupa bonita – respondeu a maioria

(P) E pisante?

(A) É sapato – responderam.

(P) Essas expressões beca e pisante são próprias da linguagem paraense?

(A) Não – responderam.

(P) Qual das expressões da música vocês diriam que é a mais paraense?

(A) “Égua, moleque” – disse uma aluna

(A) “Bora” – disse outra.

Seguindo a roda, depois de algumas explicações do que foi dito no trecho anterior, o diálogo continuou:

(P) O que significa a expressão “quero ver rabeada até o dia clarear”.

(A) Rabear é tá com caganeira – disse uma aluna, arrancando risos de todos.

(A) Ficar doidão – respondeu outro aluno.

(A) Beber várias – disse outro.

(P) A música e o videoclipe retratam a cultura paraense? Está mostrando aspectos da identidade paraense?

(A) Tá – respondeu uma aluna

(P) Por quê?

(A) Usa coisas nossas – justificou a mesma aluna

(P) Quais?

(A) A cachaça de jambu não é daqui? Não é feita aqui? Então, ela tá representando a nossa identidade – argumentou a mesma aluna.

(A) A linguagem também, quando diz “égua moleque” – disse outra aluna.

Essa interação permitiu a construção de sentidos a partir dos gestos de interpretação dos sujeitos-alunos sobre a letra da música “Cachaça de Jambu”, sendo que alguns deles reenunciaram em seus discursos o preconceito quanto ao tecnobrega (e suas variações).

Essa roda de conversa foi muito participativa e colaborativa. Por meio da interação entre os participantes, pudemos conhecer um pouco mais da identificação (ou não) dos sujeitos-alunos com certos símbolos da cultura paraense. Também por meio da música “Cachaça de Jambu”, aproximamo-nos das práticas de letramentos dos sujeitos-alunos. Desta forma, trabalhar com letramentos múltiplos significa não “ignorar ou apagar os

letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p. 107).

OFICINA 1: “NO RITMO DO PARÁ” - 3º DIA

No terceiro e último dia da oficina “No ritmo do Pará” realizamos uma única atividade, a qual foi dividida em três momentos. Abaixo apresentamos um quadro com a atividade e seus respectivos objetivos. Esse encontro durou 3h/a(1h35min).

<p>3º DIA DA OFICINA</p> <p><i>Atividade 1: O movimento híbrido do tecnobrega</i></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma leitura compartilhada do texto da entrevista da cantora Keyla, concedida à repórter Siliane Vieira; • Promover uma discussão oral, com intervenções da professora, sobre os assuntos tratados no texto da entrevista, principalmente sobre a hibridação de ritmos e linguagens que compõem o tecnobrega da cantora Keila, sobre o discurso preconceituoso em torno desse ritmo, e a importância dele na constituição de nossa identidade amazônica paraense; • Realizar uma atividade individual escrita de compreensão/interpretação da entrevista. <p>Materiais/textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópia impressa da entrevista • Cópia impressa da atividade <p>Etapas:</p> <p>1º Momento- Leitura oral compartilhada da entrevista da cantora Keila, ex Gang do Eletro, concedida à Siliane Vieira</p> <p>2º Momento: Roda de conversa/leitura</p> <p>3º Momento- Atividade individual de compreensão/interpretação da entrevista.</p>
--

Atividades 1 - O movimento híbrido do tecnobrega

Na entrevista que segue, intitulada “*Tecnobrega da cantora Keila encerra programação do Festival Música de Rua de Caxias*”, a cantora Keila, ex-Gang do Eletro, fala de questões importantes a respeito do tecnobrega.

A Gang do Eletro era formado pelo DJ Waldo Squach, pelo compositor Madeirito e pela vocalista Keila, que em 2018, resolveu deixar a banda para seguir carreira solo.

Apesar de não ser paraense, a cantora tem raízes amazônicas: é amazonense. Contudo, há muitos anos mora no Pará e faz um enorme sucesso com seus ritmos contagiantes, levando a música paraense por todo o Brasil.

De acordo com Keila, o seu tecnobrega é uma hibridação de diferentes ritmos como kuduro, funk, hip-hop, entre outros. A cantora toca também numa questão fundamental, a qual já discutimos em atividades anteriores: a questão do preconceito em relação ao tecnobrega. Além disso, a artista diz fazer questão de levar a cultura paraense a diferentes regiões do Brasil, e também para o exterior, mostrando a riqueza de nossa cultura musical.

Abaixo, segue o texto da entrevista que serviu para discussão no nosso primeiro momento dessa atividade. Keila concedeu esta entrevista quando estava na região Sul do Brasil, preparando-se para uma apresentação no Festival Música de Rua, em Caxias (RS), no dia 03/05/2019.

Tecnobrega da cantora Keila encerra programação do Festival Música de Rua em Caxias

Apresentação será no estacionamento da UCS

Por Siliane Vieira

03/05/2019 | 08h00



Um dos principais papéis do Festival Música de Rua é proporcionar o acesso a sonoridades do mundo capazes de levar o espectador por um longo passeio geográfico e cultural sem sair do lugar. Mas a programação, que ocupa o estacionamento da UCS neste domingo, também propõe saborosas descobertas sobre a nossa identidade como brasileiros. Um exemplo disso deve ocorrer no show da amazonense, radicada no Pará, Keila. Pela primeira vez se apresentando no Sul, ela promete espalhar por aqui o calor e a animação do Norte por meio das batidas do tecnobrega, gênero musical mais popular daquelas bandas. Ainda assim, a artista encabeça uma versão mais hi-tech do gênero, atualizando raízes.

– O tecnobrega que faço tem uma pegada “mundo”, tá tudo misturado, carrego hip hop, funk, kuduro, pagodão, muitas coisas atreladas ao meu tecnobrega e assim consigo dar uma caminhada por outros rumos. Fora do Brasil, ele é muito bem recebido porque é a música eletrônica feita na Amazônia, a gente tem essa carga de trazer a cultura amazônica, os grafismos indígenas que carrego muito nos meus figurinos. Mas eu misturo tudo, é como um grafismo indígena neon, por exemplo (risos) – sintetiza a cantora.

Apesar de muito bem recebido no exterior – Keila já se apresentou em festivais como o South by Southwest nos Estados Unidos, O Transmusicale na França, e o Lusotronics na Alemanha –, o tecnobrega ainda não tem a mesma aceitação em seu próprio país de origem. A cantora de 28 anos arrisca uma justificativa para tal:

– Em Belém, o tecnobrega é música do povão, da periferia. Então, existe essa resistência dentro da própria cidade. A elite sempre resiste ao que vem da periferia.

Talvez justamente por isso, Keila faça questão de valorizar o berço do gênero. No single mais recente, Vai Tremer, ela sentencia a periferia como a essência de seu som.

– É de onde vim, carrego isso no meu visual, na minha dança e na minha arte. Outros sons da periferia acabam se misturando, eu acredito nessas conexões. Tudo é instintivo de cada lugar e cresce de forma muito parecida, como as aparelhagens crescem em Belém com o tecnobrega, tem o funk no Rio com os paredões de som, tem o brega funk de Recife. Tudo com uma característica muito parecida de como as coisas acontecem de forma realmente independente e de como as pessoas fazem o dinheiro circular, de como funciona o mercado – avalia.

Revelada no trio Gang do Eletro, Keila faz parte de uma cena que tem ganhado mais espaço por meio de protagonistas femininas como Gaby Amarantos, Rebeca Lindsay e Dona Onete. A cantora explica que as mulheres sempre estiveram nas cabeças de chave do tecnobrega, a diferença é que agora elas não estão somente em cima do palco, mas também produzindo e auto gerindo suas carreiras.

– Toda carga que carrego no corpo, o fato de ser uma mulher da Amazônia, da periferia, tudo isso me inspira a criar artisticamente, para dar voz a isso – celebra.

Enquanto Keila redefiniu os rumos da carreira após se apropriar do feminismo, cabe ao público gaúcho uma apropriação do tecnobrega como uma manifestação autêntica, e que também é nossa. Então, bóra tremer?

Num primeiro momento, formamos uma roda para realizar uma leitura oral compartilhada da entrevista da cantora Keila, em que cada aluno leu um trecho da entrevista.

Em seguida, ainda na roda, demos início às discussões a respeito do assunto tratado no texto da entrevista, como a hibridação de linguagens e de ritmos no tecnobrega cantado pela cantora Keila, também focamos na questão do preconceito que é recorrente em torno desse ritmo vindo da periferia. Durante a discussão chamamos a atenção dos alunos para alguns discursos que se repetem, dos fios discursivos que se entrelaçam, ou seja, das “inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam, se entretecem” (CORACINI, 2007, p. 9), como quando Keila diz “A elite sempre resiste ao que vem da periferia”. Esse discurso contrapondo periferia-elite é um discurso historicamente construído, que é sempre bastante evidenciado nas vozes daqueles que defendem uma equidade valorativa entre as manifestações culturais advindas das periferias e as que se enquadram na cultura da elite.

Outro ponto importante na entrevista e que fizemos questão de que os alunos percebessem é a hibridação de ritmos, que é uma realidade do mundo tecnológico, especialmente nos ritmos paraenses: “o tecnobrega que faço tem uma pegada de “mundo”,

tá tudo misturado, carrego hip hop, funk, kuduro, pagodão, muitas coisas atreladas ao meu tecnobrega e assim consigo dar uma caminhada por outros rumos [...]”.

Também mostramos como a cantora faz questão de valorizar sua identidade amazônica: “[...] a gente tem essa carga de trazer a cultura amazônica, os grafismos indígenas que carrego muito nos meus figurinos.”

Keila ainda fala de como as mulheres ganharam espaço no cenário musical paraense. Além dela, cantoras como Dona Onete, Gaby Amarantos e Rebeca Lindsay são artistas respeitadas nesse cenário.

Por fim, após as discussões para compreender o discurso da cantora Keila e as representações construídas por ela sobre a cultura e identidade paraenses, demos prosseguimento com uma atividade de compreensão/interpretação escrita baseada no texto da entrevista.

Entregamos aos alunos uma cópia com a atividade de compreensão/interpretação, na qual eles deveriam responder a seis questões baseadas no texto da entrevista. Dessas seis, selecionamos duas para servir de *corpus* de análise da nossa pesquisa.

Abaixo relacionamos as questões com suas respectivas respostas e análises discursivas.

Questão 1	
Segundo a cantora Keila, “o tecnobrega ainda não tem a mesma aceitação em seu próprio país de origem”. Ela ainda arrisca uma justificativa para tal.	
“– Em Belém, o tecnobrega é música do povão, da periferia. Então, existe essa resistência dentro da própria cidade. A elite sempre resiste ao que vem da periferia.”	
Você concorda com a opinião da cantora? Você acha que há mesmo essa resistência da elite em relação ao tecnobrega, considerado um ritmo da periferia?	

Quadro 7- Enunciados respostas da Questão 1

Nº	NOME	ENUNCIADOS
01	Alana	<i>Ausente</i>
02	Ana Bela	<i>Concordo com ela, a elite é muito resistente com o tecnobrega.</i>
03	Ana Célia	<i>Concordo com a cantora porque existe muita resistência da elite com o tecnobrega.</i>
04	Ana Jerusa	<i>Ausente</i>
05	Ana Karini	<i>Ausente</i>
06	Ana Valentina	<i>Sim, por que muitas pessoas são preconceituosas com ritmos originados da periferia, apenas por ser um ritmos de classes mais “baixas”.</i>
07	Andrei	<i>Tem sim, pois a periferia tem um histórico não muito bom, pois tem a “bandidagem” e essas coisas</i>
08	Ednilson	<i>Ausente</i>
09	Elisana	<i>Ausente</i>

10	Gil	<i>Concordo, por causa do tecnobrega eles marginalizam o tecnobrega.</i>
11	Heloísa	<i>Concordo, sim, na minha opinião algumas pessoas tem um pensamento errado sobre o ritmo.</i>
12	Jesuina	<i>Sim, concordo. Essa resistência começa primeiro com o preconceito pois a origem do tecnobrega é periférica e a elite faz essa diferença de classe social.</i>
13	John	<i>Acho que sim, tecnobrega é regional, nas tem preconceito com esse gênero musical.</i>
14	Kariny	<i>Sim, concordo com ela o tecnobrega é um ritmo que vem da periferia, e muitos não aceitam coisas que vem da periferia.</i>
15	Marcelo	<i>Sim por que pensa que não é uma boa batida por que pensam que é um ritmo pivete, ladrão, marginal.</i>
16	Marlon	<i>Ausente</i>
17	Talia	<i>Sim concordo com a opinião da cantora por que aqui eles não gosto muito, e é muito preconceito de clace social.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Análise discursiva dos enunciados da questão 1

Percebemos pelos enunciados dos sujeitos-alunos elencados no quadro acima unanimidade quando estes foram convidados a responder se concordavam com o discurso da cantora Keila de que havia uma resistência por parte da elite em relação ao tecnobrega. Essa adesão ao discurso da cantora, é marcada linguisticamente principalmente pelo advérbio *sim* e pelo verbo no presente do indicativo em primeira pessoa *concordo*. Alguns concordaram apenas repetindo o discurso da cantora, não acrescentaram novos argumentos em seus discursos. No entanto, apesar de concordarem com o discurso de Keila em relação a essa resistência da elite, os próprios sujeitos-alunos, em sua maioria, deixaram emergir de seus discursos também uma resistência ao tecnobrega, já demonstrados na Atividade1, seção IV, e reafirmados novamente nos enunciados elencados no quadro 7. Nesse sentido, os resultados apontam que a resistência ao tecnobrega não é exclusiva da elite, ela acontece também nas classes mais populares, como evidenciamos no enunciado de Andrei:

20. Andrei: *Tem sim, pois a periferia tem um histórico não muito bom, pois tem a “bandidagem” e essas coisas.*

Andrei fala de um outro lugar, como se pertencesse à elite e não morasse na periferia. Ao dizer “a periferia”, o artigo definido “a” denota uma impressão de distanciamento entre o enunciador e a realidade na qual vive. O enunciador, inconscientemente, reproduz o discurso do preconceito de parte da elite. De acordo com Coracine (2007, p. 17),” [...] o discurso é o lugar em que o poder se exerce, mas é também

o lugar da resistência do sujeito a esse mesmo poder, resistência que, diga-se de passagem, se encontra prevista ou dissimulada no próprio dispositivo de poder”.

21. Ana Valentina.: Sim, por que muitas pessoas são preconceituosas com ritmos originados da periferia, apenas por ser ritmo de classes mais “baixas”.

22. Marcelo: Sim por que pensa que não é uma boa batida porque pensam que é um ritmo pivete, ladrão, marginal.

Por fim, os discursos de Ana Valentina. e Marcelo estão em concordância com o discurso da cantora Keila. Os adjetivos “baixas”, “pivete”, “ladrão” e “marginal” se inserem perfeitamente no discurso preconceituoso que a elite reproduz sobre a periferia e qualquer manifestação cultural que venha dela.

Questão 2

E você, qual a sua relação com o tecnobrega (e suas variantes: melody, tecnomelody, treme)? Você aprecia esse ritmo?

Quadro 8 - Enunciados respostas da Questão 2

Nº	NOME	ENUNCIADOS
01	Alana	<i>Ausente</i>
02	Ana Bela	<i>Eu gosto de tecnobrega e aprecio muito esses ritmos.</i>
03	Ana Célia	<i>Ausente</i>
04	Ana Jerusa	<i>Ausente</i>
05	Ana Karini	<i>Ausente</i>
06	Ana Valentina	<i>Não frequento festas de aparelhagem nem bailes da saudade, porém diariamente estamos sendo expostos com o tecnobrega graças aos carros de som, ao vizinho, na rádio, e em outros lugares pois é um ritmo popular paraense.</i>
07	Andrei	<i>Nem todos, na verdade escuto mais em lugar público onde sempre tem alguém escutando e dançando esses ritmos.</i>
08	Ednilson	<i>Ausente</i>
09	Elisana	<i>Ausente</i>
10	Gil	<i>Não muito, mas eu respeito.</i>
11	Heloísa	<i>Eu não tenho relação com o tecnobrega e nem com os outros ritmos, um pouco.</i>
12	Jesuina	<i>Acho interessante mas não é a minha praia.</i>
13	John	<i>Não, não curto esse tipo de música.</i>
14	Kariny	<i>Não gosto muito das letras das músicas, mas eu gosto das batidas das músicas.</i>
15	Marcelo	<i>Nem uma, mas é ritmo bom de música mas eu não gosto.</i>
16	Marlon	<i>ausente</i>
17	Talia	<i>Sim, aprecio muito esse ritmo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Ao realizarmos a Atividade 1 e analisarmos os comentários do sujeitos-alunos em relação aos ritmos musicais paraenses (resultados já mostrados aqui), já percebíamos a posição discursiva enunciada nessa questão. Então, o distanciamento relativo ao tecnobrega se reenuncia aqui. Vale ressaltar que na Atividade 1, seção IV, os comentários também se estendiam ao carimbó. Vejamos:

23 Ana Célia: *Não muito, mas eu escuto mas não sou muito chegada a esse tipo de músicas.*

O enunciado de Ana Célia. é marcado por uma oposição de ideias, que é marcada pela conjunção adversativa “mas”. Apesar de ela não gostar muito, escuta. Segue reforçando sua não apreciação, quando diz “*não sou muito chegada por esse tipo de músicas*”. O enunciado de Ana Célia. demonstra um fato muito corrente: às vezes escutamos certos ritmos, mesmo não tendo tanta apreciação por eles, devido ao próprio contexto no qual estamos inseridos: nossos amigos escutam, nossos familiares escutam, nossos vizinhos escutam. Daí, por vivermos nesses grupos sociais, estamos expostos a escutar também. Isso fica muito bem evidenciado no enunciado de Ana Valentina.

24 Ana Valentina: *Não frequento festas de aparelhagem nem bailes da saudade, porém diariamente estamos sendo expostos com o tecnobrega graças aos carros de som, ao vizinho, na rádio, e em outros pois é um ritmo popular paraense.*

Sendo o tecnobrega um ritmo popular, que nasceu na periferia, onde vive a maioria dos sujeitos-alunos participantes de nossa pesquisa, essa realidade enunciada por Ana Valentina. é vivida cotidianamente. Quando Ana Valentina diz que “*graças aos carros de som*”, está se referindo a uma cena muito comum na periferia: carros de som percorrem tais espaços diariamente fazendo anúncio de festa, de promoções de lojas, dentre outros eventos. Esses veículos de propaganda volante trazem como “*fundo musical*” o tecnobrega. Em outro exemplo, quando Ana Valentina diz: “*graças...ao vizinho*”, ela fala de uma prática bastante recorrente também nos bairros periféricos de Belém, em que os moradores, principalmente nos finais de semana, costumam elevar o som a uma altura considerável, geralmente ao ritmo do tecnobrega, que ecoa por quilômetros de distância.

Na enunciação de Andrei, a seguir, mais uma vez fica evidente essa questão da audição do ritmo em função do contexto que nos cerca. O sujeito do discurso diz não apreciar *todos* (pensamos que ele se refere ao tecnobrega e suas variações, conforme

consta no enunciado da questão), mas em lugares públicos que frequenta costuma ouvir esses ritmos.

25 Andrei: *Nem todos, na verdade escuto mais em lugar público onde sempre tem alguém escutando e dançando esses ritmos.*

Encontramos, em minoria, alguns sujeitos que expressam uma apreciação valorativa do ritmo musical tecnobrega (e suas variações) como na enunciação Ana Bela.: “*Eu gosto de tecnobrega e aprecio muito esses ritmos*” e de Talia: “*Sim, aprecio muito esse ritmo*”. No entanto, fica evidente que prevalece o distanciamento dos sujeitos no que se refere ao ritmo em questão.

Com essa atividade encerramos a oficina “**No ritmo do Pará**”, na qual propusemos um diálogo acerca dos ritmos paraenses e como eles se constituem um símbolo marcante da identidade cultural paraense. Entre aproximações e distanciamentos, percebemos que nem sempre os sujeitos-alunos se identificam com alguns símbolos de nossa cultura, mostrando, dessa forma, que a identidade é um construto que se dá a partir das interações, em que as subjetividades se manifestam.

5.1.2 Oficina 2: “Chove, Chuva”

“A chuva representa o paraense, o deslumbre de você perceber o cheiro da folhagem, da manga que cai... A cidade brilha, a cidade passa a ter um comportamento e um gestual... porque tudo isso é como se fosse regido pela chuva...” (Luiz Braga, fotógrafo)

Esta segunda oficina intitulada “**Chove, Chuva**” teve por objetivos realizar práticas de letramentos que nos permitissem investigar a relação dos sujeitos-alunos com um dos símbolos da identidade paraense: a Chuva da tarde da cidade de Belém; bem como propor reflexões acerca das questões positivas e negativas que envolvem esse fenômeno peculiar da cidade.

Para promover esse diálogo sobre a Chuva da tarde de Belém, levamos para sala de aula diferentes textos verbais, verbo-visuais e multimodais; como vídeos, poemas e *memes*, que possibilitaram a negociação dos sentidos dos textos e o compartilhamento das diferentes interpretações dos sujeitos-alunos a respeito dos enfoques dados por cada um desses gêneros textuais sobre a temática propositiva.

Essa oficina abordou uma temática muito singular para os paraenses, e em especial para os belenenses. Trata-se da temática da Chuva da tarde, grafada com “C” maiúsculo

devido ao fato de ser um fenômeno muito particular que acontece em Belém do Pará. No entanto, não estamos falando aqui simplesmente do fenômeno meteorológico resultante da precipitação das gotas líquidas ou sólidas. Não estamos falando da água das nuvens que acontece em várias partes do mundo. Falamos aqui da Chuva como um símbolo da cidade de Belém, da Chuva que dita o movimento urbano da cidade e causa espanto e curiosidade aos “de fora”. Muitos belenenses já devem ter sido indagados pelos “de fora” com perguntas do tipo: “É verdade que em Belém chove todo dia?” ou “É verdade que em Belém vocês só marcam encontro depois das 2/3 horas da tarde? Antes ou depois da chuva?”.

Essa Chuva da tarde é tão peculiar para os Belenenses, que ela se manifesta como tema nas obras de muitos artistas e escritores paraenses. Seja na poesia, na prosa, na letra de músicas, na fotografia, nas artes plásticas, ela se faz uma temática bastante explorada e recorrente. Por outro lado, a Chuva aparece também com frequência nos noticiários dos jornais locais (on-line ou na TV) como sendo a causadora de muitos transtornos na vida do belenense, principalmente na periferia, por conta da ineficiente infraestrutura sanitária e de esgotamento urbano. Daí, as constantes enchentes decorrentes da chuva causarem prejuízos sociais e materiais a muitos moradores desses espaços.

É de conhecimento público que em muitos bairros periféricos, os canais transbordam, as águas invadem as residências causando perdas de móveis e eletrodomésticos, havendo também o perigo da transmissão de doenças como a leptospirose, entre outras. Na verdade, como já reiteramos, Belém sofre com a falta de um planejamento urbano que inclua medidas sustentáveis de prevenção aos alagamentos. E esse problema já se arrasta por muitos anos.

Apesar de afetar mais a periferia, a chuva causa alagamentos também nos bairros mais elitizados da capital paraense, em função da própria estrutura geográfica da cidade, entrecortada por canais (devido ser banhada pela baía de Guajará e pelo rio Guamá). Desse modo, o trânsito da parte mais movimentada da cidade acaba por ser bastante prejudicado, devido a alagamentos, congestionamentos de veículos e aglomeração de pedestres tentando atravessar nos sinais de trânsito, principalmente no centro comercial.

Por outro lado, para além de toda essa problemática, ou mesmo simultaneamente a isso, são essas condições construídas sócio historicamente da cidade de Belém que apontam para suas singularidades. Então, o que nos chama a atenção é que mesmo diante do caos provocado pela Chuva, o belenense também sabe tirar proveito desses momentos

para fazer rir, brincar, dormir, criticar, dentre outras atitudes agradáveis possibilitadas pelo fenômeno.

Nessa perspectiva, destacamos principalmente ações de meninos e meninas, moradores da periferia da capital/metrópole amazônica, que aproveitam para tomar banho e brincar na Chuva. Também em função da Chuva, os jovens aproveitam para jogar futebol, vôlei e praticar outros esportes. Alguns, com um olhar mais crítico, apropriam-se dessas cenas cotidianas para produzir *memes* e gravar vídeos, em tom zombeteiro, buscando chamar a atenção das autoridades com relação aos problemas causados pela Chuva. Enfim, em Belém a Chuva da tarde é um acontecimento muito peculiar, e faz parte da identidade cultural paraense. Ao cair, ela revela cenas, cheiros e cores bem locais.

É verdade que em Belém, capital do Pará, chove muito e isso se explica pela sua proximidade com a linha do Equador. Mas aquela Chuva da tarde que em outros tempos caía todo dia e no mesmo horário, sofreu algumas mudanças devido às novas condições climáticas. Essas repercussões de mudança climáticas se fazem, inclusive, muito produzidas pelos impactos ambientais, decorrentes da exploração desregulada dos recursos naturais da Amazônia, região em que se encontra a cidade de Belém. Desta forma, decorrentes das polêmicas oriundas da alteração de horário da chuva da tarde em Belém, muitas produções discursivas em diferentes linguagens artísticas aparecem, como o vídeo “Chuvas de Belém”, o qual usamos nesta oficina, em que algumas personalidades conhecidas do cenário paraense discursam sobre a relação do belenense com A Chuva e a “polêmica” do horário.

Polêmicas à parte, segundo o INMET (Instituto Nacional de Meteorologia), Belém, banhada pelo rio Guamá e pela baía do Guajará [...], é considerada a capital mais chuvosa do Brasil, com índice pluviométrico anual de 2921,9 mm/ano. A Chuva que cai à tarde está particularmente muito ligada à identidade e às histórias do povo belenense, as quais são tematizadas em diferentes textos e contextos, produzindo efeitos de sentidos que evidenciam experiências de diálogo com esse enunciado símbolo da cidade amazônica, capital paraense: a “Chuva da tarde”.

Tendo vista todo o debate anterior, a escolha da temática da Chuva se justifica devido ao fato de este fenômeno singular se fazer presente da vida cotidiana desse povo. Assim, os sujeitos-alunos participantes da pesquisa puderam contribuir consideravelmente para a construção de sentidos em torno desse tema, uma vez que suas as práticas discursivas são marcadas por suas vivências.

Uma amostra desse diálogo com o símbolo “Chuva da tarde,” que se manifesta em diferentes contextos da urbanidade paraense, é apresentada por nós nas diferentes materialidades linguísticas. Vimos a chuva pelo vídeo, pelo poema e pela imagem fotográfica que constituíram nossos objetos de análise. Essas linguagens nos serviram para realizar as práticas de letramento durante a oficina sobre a temática em referência.

Nos três encontros de atividades interventivas, foi possível realizarmos um diálogo produtivo com os interlocutores, no caso os sujeitos-alunos, na medida em que buscávamos intermediar as práticas de linguagem, com o propósito de interpelar os sujeitos-alunos paraenses acerca da identidade regional, tentando apontar para situações que delimitassem condições práticas de letramento.

A partir daqui iremos descrever as atividades realizadas durante os três encontros desta oficina, observando que cada encontro teve duração de 3h/a. (1h35min).

OFICINA 2: “CHOVE, CHUVA” – 1º DIA

Nesse primeiro encontro foram realizadas três atividades, as quais encontram-se descritas abaixo com seus respectivos objetivos. Esse encontro durou 3h/a(1h35min).

1º DIA DA OFICINA

Atividade 1- *A cidade e a chuva*

Objetivos:

- Estimular a leitura de materialidades audiovisual;
- Relacionar linguagens de diferentes naturezas: sons, palavras e imagens que contribuem para a produção de sentidos acerca do tema da chuva de Belém;
- Compreender, nessa materialidade, a temática e os sentidos produzidos acerca dessa da mesma;
- Refletir sobre os aspectos que constituem a identidade paraense a partir do tema da Chuva da tarde em Belém;
- Promover uma roda de conversa para socializar as impressões/leituras dos alunos sobre o vídeo e levantar questionamentos a respeito da chuva da tarde enquanto um símbolo da identidade paraense.

Materiais/textos:

- Datashow
- Vídeo “**Chuvas de Belém**”

Etapas:

- **1º momento:** Exibição o vídeo “*Chuvas de Belém*”; com pausas para ouvir as contribuições dos sujeitos-alunos a respeito do tema.
- **2º momento:** Roda de conversa

Atividade 2: *A poética da chuva*

Objetivos:

- Fazer leitura recitada dos poemas;
- Promover uma interpretação oral e coletiva dos textos fazendo um diálogo entre eles e realçando aspectos da identidade paraense de que falam os 3 autores;
- Relacionar os textos lidos com as imagens e discursos do vídeo “Chuvas de Belém”.

Materiais:

- Poemas impressos: “Belém - *A cidade do céu molhado*”, de Sóstenes Lima; “*Belém dos poemas*”, de Paulo Nunes; *Rainforest*, de Antonio Moura

Etapas:

1º Momento: Leitura recitada do poema (em grupos)

2º Momento: Roda de leitura para interpretação coletiva dos poemas, mediada pela professora.

Atividade 3: *A chuva e eu*

Objetivos:

- Produzir um texto escrito, individualmente, estimulado pelas leituras do vídeo, dos poemas, e das imagens entregues pela professora, fazendo relação de suas vivências com o evento Chuva da tarde;
- Compartilhar as produções escritas.
(Nesta produção não foi solicitando nenhum gênero específico)

Materiais:

- Papel A4; imagens que mostram o cotidiano de Belém a partir do acontecimento da Chuva da tarde.

Etapas:

1º momento: Escolha das imagens pelos alunos

2º momento: Produção textual

3º momento: Roda de leitura para compartilhamento das produções escritas.

A partir daqui iremos descrever as atividades de cada encontro dessa segunda oficina, de forma sucinta, para que nosso trabalho de pesquisa ora apresentado seja mais bem compreendido. Contudo, certas atividades vão merecer maiores detalhamentos.

Atividade 1 – *A cidade e a chuva*

A primeira atividade desta oficina, *A cidade e a chuva*, teve como proposta a exibição do vídeo “*Chuvas de Belém*”. o vídeo tem duração de 5:29 e faz parte da série Recortes do Brasil, produzido pelo Canal Futura. Nele, personalidades conhecidas do cenário paraense como o poeta John de Jesus Paes Loureiro o fotógrafo Luís Braga, a arquiteta Ana Nassar, o meteorologista José Raimundo, e personagens comuns do cotidiano belenense, discursam sobre a Chuva da tarde em Belém.

Figura 12 - Chuva da tarde em Belém do Pará



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PFI2y8GT08o&t=43> fonte:

A Atividade teve dois momentos: o primeiro foi a exibição e a leitura do vídeo, com pausas intencionais para que a fala dos sujeitos-alunos se fizessem presentes e para que estes compreendessem melhor a temática do vídeo, considerando que assistir a um vídeo se constitui um evento de letramento ligado à oralidade, possibilitando vários gestos de interpretação a partir da construção verbo-visual própria desse gênero.

Para tratar dos pressupostos da interpretação, Orlandi nos apresenta o seguinte entendimento:

Podemos dizer que não se aprende a interpretar, há uma injunção à interpretação. Diante de um objeto simbólico o homem tem necessidade de interpretar. Ele não pode não interpretar. Esta é uma injunção. E o homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou aquele sentido, em um processo que é um processo de identificação: ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação (ORLANDI, 2001, p. 19)

Dessa forma, o vídeo “Chuvas de Belém” possibilitou ao sujeito aluno interpretações a partir de gestos de interpretação ligados às suas vivências, às suas crenças, aos seus valores, como uma forma de identificação com o acontecimento Chuva da tarde, símbolo da identidade paraense.

No segundo momento, promovemos uma roda de conversa para reforçar a discussão sobre o tema. Enquanto recurso pedagógico, o vídeo propiciou uma discussão muito produtiva e participativa. Como a Chuva da tarde faz parte das vivências dos sujeitos-alunos, eles contribuíram bastante para a produção de sentidos do vídeo.

Abaixo, apresentamos algumas questões que nortearam essa atividade oral:

Algumas questões propostas em relação ao vídeo
✓ Um dos interlocutores diz “a cidade brilha quando chove”. Por que a cidade brilha? De onde vem esse brilho?
✓ Luiz Braga diz “A cidade passa a ter um comportamento, um gestual? O que isso significa?”
✓ Vocês conhecem essa história de marcar o encontro para depois da chuva?
✓ O vendedor de sombrinhas diz que para quem nasce em Belém “não tem tempo ruim, faz chover ou faz sol ele sai na rua pra encontrar com a namorada, pra passear, não tem problema...”. Vocês concordam com a fala dele?
✓ O escritor Paes Loureiro diz que a nossa relação com a chuva não é conflitiva, que a gente compartilha com ela? Vocês concordam ou discordam dessa fala?

Atividade 2 – A poética da chuva (atividade oral)

Após o debate em torno da temática do vídeo, os sujeitos-alunos, ainda dispostos em círculo, realizaram a leitura oral de três poemas que abordavam a temática da Chuva. Esses textos por sua vez dialogavam com os discursos e imagens apresentados no vídeo “Chuva de Belém”.

Abaixo, trazemos os poemas “*Belém - A cidade do céu molhado*”, de Sóstenes Lima; “*Belém dos poemas*”, de Paulo Nunes; “*Rainforest*”, de Antonio Moura.

Texto 1- “Belém - A cidade do céu molhado”

As nuvens percorrem os céus.
Quando estão fartas rumam pra Belém;
É hora de fazer nascer a chuva *das duas*.
De repente o céu da cidade fica pardo.
Um vento, ora suave, ora impetuoso, traz
Respingos que anunciam a chegada
De uma cascata que se dispersa por toda a abóboda da cidade
Para que ninguém fique de fora.

A chuva chega e torna a cidade plúmbea.
 Filetes de água prateados escorrem céu abaixo,
 Fazendo os barulhos da cidade silenciar.
 Ouvem-se apenas o bramido e o estalo pujante dos pingos
 Se encontrando com as coisas dos homens e da cidade.
 A chuva estende as mãos à cidade e beija-a,
 Fazendo juras de amor eterno
 E selando uma aliança de retorno diário, às duas da tarde.

A chuva compõe a subjetividade da cidade;
 Está ancorada em sua estrutura fundante.
 A chuva está vividamente presente na cidade.
 Por isso as pessoas não se incomodam com ela;
 Caminham nela sem medo do molhado.
 Muitos resistem ao uso do guarda-chuva para não
 Perder a textura e o sabor dos pingos a rolar pela face até os lábios.
 A chuva faz pessoas se encontrarem, se tocarem e se abraçarem.
 Há encontros de vida que só são possíveis por causa dela.

O belemense está integrado com a chuva.
 Quando ele está dentro de casa,
 Não resiste ao impulso de estender a mão pela janela
 Para colher seu toque suave, a deslizar sobre a pele.
 Em Belém chuva não é defeito;
 É antes um efeito e um enfeite de sentido que compõem uma tela estupenda
 Graciosamente pintada por Deus e pelos homens.
 Viva a chuva de Belém.

Sostenes Lima

Texto 2: “Belém dos poemas”

Belém descortina
 seu som, que caminha
 numa chuva fina.

As sombrinhas
 fecham-e-abrem
 seus sinais de chuva e sol.

Pessoas
 passeiam pisam e passam
 e os pingos piam
 pela praça...

**(Poema “Chuvisco”, Paulo Nunes, do livro
 Banho de Chuva, editora Amazônia)**

Texto 3: “Rainforest”

Chove sobre as folhas de Belém
 Chove sobretudo em King’s Cross

Céu branco, árvore negra, floresta
 distante – rio serpente esta seiva

deslizando pelos canais do corpo – o re
 tumar da selva – o sangue levantando-se

ao silvo som de tua memória – o uivo
 do feiticeiro invocando a voz do fogo,

o lobo sobre a neve – a tua face escura
 impressa sob a pele desta noite branca

em que o céu macho e a terra fêmea
 matam sua fome de fundir-se no poema

Enquanto chove sobre as folhas de Belém
 Enquanto chove sobretudo em King’s Cross

Antonio Moura (Londres, Novembro de 2012)

Nessa atividade, num primeiro momento, procedemos à leitura oral dos poemas. Para tanto, dividimos a turma de alunos em três grupos. Cada grupo realizou a leitura recitada dos poemas.

Num segundo momento, fizemos uma interpretação oral coletiva dos três textos, explorando a linguagem figurada presente neles e a temática da chuva enquanto símbolo da identidade paraense. Ainda nessa atividade, sugerimos que os alunos buscassem fazer uma relação dos textos lidos com as imagens e falas do vídeo “Chuvas de Belém”. Nesse sentido, mediamos na leitura a relação de sentido, enunciativa entre o poema de Sostenes Lima e o vídeo, realçando certa dialogicidade entre esses discursos.

Após os poemas lidos discursivamente, fomos para a terceira atividade.

Atividade 3 – *A chuva e eu* (Produção textual)

Nesta atividade, os alunos foram orientados a realizar uma produção escrita sobre a temática da Chuva, relacionando suas vivências com os materiais abordados nas atividades anteriores, ou seja, explorando a linguagem imagética dos vídeos e dos textos escritos no gênero poema. Além dessas duas linguagens mobilizadas, para dar suporte ao texto escrito, a cada aluno foi entregue uma imagem que retravava cenas do cotidiano da cidade de Belém ao cair da Chuva. Esse diálogo entre os textos, e destes com os alunos, favorece a compreensão/interpretação do texto lido, acionando-se assim a diversidade de posições discursiva. Nesse sentido, podemos considerar que a leitura

não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isto quer dizer que a leitura de uma obra é social, mas também singular. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular. (FIORIN, 2018, p. 8).

É importante que os alunos mobilizem as leituras realizadas para construir a sua produção escrita. Entretanto, salientamos que não lhes foi solicitado um gênero textual específico. Deixamos a cargo do sujeito aluno essa escolha, embora o fato de termos solicitado a produção a partir dos debates feitos possa ter implicado na produção de certos tipos textuais. Como já dissemos em outro momento, a nossa proposta de letramento não se limita a trabalhar com um gênero textual específico, mas, ao contrário, explorar

diferentes gêneros que possibilitem uma responsividade dos sujeitos-alunos a partir de sua compreensão, pois “a compreensão de um texto tenha ele a dimensão que tiver implica, segundo Bakhtin, uma responsividade, e por conseguinte, um juízo de valor” (FIORIN, 2018, p. 8).

A seguir, fazemos a amostra de três produções textuais, para evidenciar o resultado da proposta da produção escrita dos alunos.

Figura 13 - Produção textual sobre a chuva 1



Fonte: Acervo pessoal

Figura 14 - Produção textual sobre a chuva 2



A chuva por diversas vezes nos atrapalha, caso na cidade, alagamentos em certos bairros, embora em si a cidade fica brilhante e linda, os postes iluminando a cidade após a chuva. A cidade fica coberta de nuvens negras sempre às 14 horas da tarde (hoje em dia não) que despenham sobre a cidade, e sempre após a chuva surge um arco-íris dando um toque final na beleza da cidade.

Fonte: Acervo pessoal

Figura 15 - Produção textual sobre a chuva 3



Ela vem
 Cai sobre mim, sem parar
 Um ordinário, sem cessar
 A iluminar, esbanjar
 Um esquecido, esquecer
 Se reunir, reclamar
 Ela vem de lá
 De longe
 Para nos alegrar
 E para tarde esfriar
 É a chuva da tarde
 De Belém do Pará

Fonte: Acervo pessoal

Após o término dessa atividade, fizemos uma socialização dos textos produzidos. Percebemos que os alunos trouxeram em seus textos muito dos diálogos construídos nas duas atividades anteriores, reiterando alguns discursos sobre o objeto chuva da tarde, como em [...] *o céu se fecha começa fica tudo nublado (texto 1)* ou em [...] *a chuva por diversas vezes nos atrapalha, caos na cidade, alagamentos (texto 3)* ou ainda [...] *E para a tarde esfriar (texto 3)*.

Com essa atividade de produção de texto encerramos o primeiro dia da oficina **“Chove, chuva”**.

OFICINA 2: “CHOVE, CHUVA” – 2º DIA

Nesse segundo encontro foram realizadas duas atividades, as quais se encontram descritas no quadro que segue, com os seus respectivos objetivos. O encontro teve a duração de 3 h/a(1h25min).

2º DIA DA OFICINA

Atividade 1: A *chuva e os outros*

Objetivos:

- Ler 2 textos de 2 autores não paraenses, considerando as impressões e as produções de sentidos que emergem nos textos desses autores a respeito da cultura paraense e de elementos que constituem a identidade regional;
- Identificar os símbolos que constituem a identidade paraense nos textos dos 2 autores;
- Relacionar os 2 textos com as vivências dos sujeitos-alunos, para investigar peculiaridades concernentes a esses sujeitos.

Materiais:

- Cópias impressas do texto “Chove, chuva”, de Zélia Duncan; e do texto “Belém do Pará”, de John Alexandre.

Etapas:

1º momento: Leitura compartilhada e pausada, com intervenções da professora para facilitar a compreensão dos dois textos que abordam a temática da chuva sob a ótica de autores não paraenses.

2º momento: Roda de conversa para compartilhar vivências e saberes dos alunos relacionados à temática dos dois textos.

Atividade 2: A *chuva poética de Belém*

Objetivos:

- Realizar uma leitura oral compartilhada da entrevista do escritor Ronaldo Franco, mediada pela professora, para uma melhor responsividade e compreensão do discurso do enunciador-poeta;
- Realizar uma atividade escrita de compreensão/ interpretação do texto da entrevista.

Materiais/textos:

- Cópias impressas do texto da entrevista
- Cópias impressas da atividade de leitura

1º momento: Leitura oral compartilhada do texto da entrevista com o escritor e jornalista, Ronaldo Bezerra Franco, intitulada “*Poeta canta quatro séculos de chuva em Belém*”;

2º momento: Atividade individual escrita de compreensão/interpretação do texto da entrevista.

Nesse segundo dia da oficina *“Chove, chuva”* realizamos duas atividades por meios das quais continuamos nosso diálogo sobre a chuva enquanto um símbolo da identidade paraense. Para tanto, usamos, na primeira atividade, textos de autores não paraenses. Primeiro uma canção de John Alexandre; em seguida, uma crônica de Zélia Duncan. Os dois autores discursam sobre a cidade de Belém e a Chuva numa espécie de exaltação à cultura paraense. Para a segunda atividade, o texto escolhido foi parte de uma entrevista com o escritor paraense Ronaldo Franco, na qual ele fala do seu livro *“Quatro séculos de chuvas em Belém”*, em homenagem aos 400 anos da cidade.

Atividade 1 – A chuva e os outros

Diferentemente do que vimos na Atividade 22, na qual abordamos, por meio da música “Belém, Pará Brasil”, a visão preconceituosa em relação à região Norte, nos dois textos selecionados para essa atividade veremos nos discursos dos autores não paraenses uma valoração positiva para a cidade de Belém, demonstrando uma relação de proximidade com a cultura paraense, embora sejam procedentes de outras culturas.

Belém do Pará

John Alexandre

A tarde molhada de chuva não é novidade pra quem vive aqui...

O jeito feliz da cidade, a felicidade como eu nunca vi...

Quem dera não houvesse tristeza

Quem dera só restasse alegria

Quem te vê, quem te viu

Já conhece o Brasil da cultura e da história e da lida...

É bom ouvir canções do teu povo

É triste ver o peso da dor...

Bem ou mal tanto faz no teatro da paz

Onde a arte se encontra com a vida...

Vim parar no Pará e encontrei todo o bem

No calor e no amor de Belém...

Vim parar no Pará e encontrei todo o bem

No calor e no amor de Belém...

Madeiras, mulheres rendeiras, botos, seringueiras

E os barcos nos rios...

O povo repleto de vida divide esse dom de vencer desafios

A índia linda é um dom marajoara

Castanhas, açais, buritis...

Quem te vê, quem te viu

Há de amar o Brasil das colônias, do ouro e das plantações

É bom saber que existe esperança

É triste ver o verde acabar

Quando o mal se desfaz todo bem vale mais
Mais que os homens que pensam nos seus milhões

Vim parar no Pará e encontrei todo o bem
No calor e no amor de Belém...
Vim parar no Pará e encontrei todo o bem
No calor e no amor de Belém...

Chove, chuva!

(ZÉLIA DUNKAN)

Aquela mordidinha na flor de jambu me deu barato de amor pelo Brasil. Quando deixei Belém, chovia. A chuva em Belém é como o dia e a noite. É certo que amanhece, é certo que anoitece, é certo que chove. Fura o bafo dos dias quentes e dá um fresco, ainda que momentâneo. Muitas vezes os pingos são grossos, mas ninguém se aperta. Pelo contrário, vi vários sorrisos pra falar do aguaceiro que cai, com uma aceitação familiar. A chuva faz parte da família, do pacote orgulhoso de ser paraense.

As praças são lindas e grandes, ao passar por uma delas o motorista diminui a velocidade, abaixa os vidros do carro e faz seu discurso. Me faz ver as pequenas pontes que unem um metro a outro, fala da delícia de passear por ali no começo da noite. E que ela é antiga. “A mesma praça, o mesmo banco, as mesmas flores, o mesmo jardim.” Há quanto tempo não me sento numa praça pra relaxar, em vez de ficar olhando pros lados, medindo os passos de quem passa um pouco mais perto, ou apenas cortando um caminho apressadamente?

Alguém de lá me diz que a nobreza paraense mandava lavar suas roupas na Europa. Inimaginável, não? Achei o máximo! Ganhei discos de cantoras mais antigas do Pará e até um Curupira de pano, com seus pés ao contrário. Figura folclórica, bem brasileira, tem o corpo perfeito, pronto pra ganhar o mundo e... anda pra trás, ou numa outra leitura, não olha por onde pisa!

Outro conterrâneo, para que não pensem mal de seu justificado bairrismo, afirma, quase modesto, que dizem que eles têm não só o melhor sorvete do Brasil, mas do mundo... Não sabe se é verdade. Pois bem, eu atesto, é o melhor sorvete das galáxias! Sorvete de araçá, uxi, bacuri, sapoti e de um dos heróis daquela área, o açai! A meu ver, as frutas estão entre as cinco grandes sacadas da criação, e as do Norte e Nordeste são assim, sempre novas, pra quem se contenta com Häagen-Dazs, que, aliás, está bem longe de ser desprezível! Mas ali, diante daquelas frutas, eu me sinto — isso, eu me sinto! E vou provando, tentando decifrar seus gostos e seus nomes, que encantam meu paladar e me encham de Brasil, no melhor sentido.

Já que começamos pela sobremesa, vamos agora ao prato principal. Pegar um barco e, em dez minutos, aportar na Ilha do Combu, para um alegre almoço sobre as águas dos rios Guamá e Acará. Tudo em você agradece por estar ali, embora seja a vez do estômago. O restaurante não briga com a vegetação, e o barulho ritmado que de repente fez com que nos olhássemos era a água do rio dando uns socos embaixo de nossos pés, mostrando que tá viva, que somos uma grande minoria, ainda que bem-vindos! Um marzão de água doce e, bem ali do outro lado, a Manhattan do Pará, o skyline de Belém.

Na mesa, começa o desfile. Iscas de pirarucu, um bolinho de peixe premiado em algum lugar e eleito por mim mesma o melhor da História deste país. É simples, você pega com a mão e mergulha num molho amarelinho com jambu, outra especiaria onipresente na culinária daquele pedaço do Norte brasileiro. E pimenta branca de garrafa. E tome de tambaqui na brasa, filhote, farofa com grãos de tapioca e arroz de jambu, olha ele aí de novo, gente! Eu poderia ficar até o fim da minha cota de toques aqui descrevendo pratos e ingredientes. E tendo o prazer de relembrar palavras como tucumã, tacacá, tucupí, taperebá. Camarão rosa de água doce, unha de caranguejo, rosquinha de tapioca etc. etc. etc.

Mas tenho que falar da sumaumeira, pra onde nos levou a adorável fotógrafa Elza Lima, enquanto tomava seu bom picolé de açai! Uma árvore do tamanho de um prédio, que abriga em seus andares bromélias, pássaros, insetos, e abraça a terra com tentáculos de raízes impressionantes. Uma emoção que nos faz calar, diante de tamanha exuberância da natureza. Calar e pensar na vida que andamos levando. E nem falei do lugar de comida toda orgânica, (Iacitatá), onde cada ingrediente tem nome e endereço. Produtores pequenos, que se conhecem e dão valor ao acabamento de seus produtos. Queijo do marajó, cachaça de jambu (!), peixe pescado sem arrastão. Tudo faz diferença, cada cuidado contribui para maior sabor, saúde e respeito com as gentes e a terra.

E ainda o Theatro da Paz. Lindo, majestoso, com seu palco de madeira velha, pisada por tantos sonhos.

Aquela mordidinha na flor de jambu me deu barato forte, barato de amor pelo Brasil, dormência que se espalhou na minha língua e inundou meu coração, doido pra acreditar em alguma coisa que o identifique com o país que a gente jurava ser especial e único. Que antídoto poderoso encontrar pessoas alegres com sua cultura e suas raízes, apesar de tantos pesares. E nem falei do inacreditável mercado ao ar livre, o famoso Ver-o-Peso... que oferece em pequenos frascos cura para dor de dente e dor na alma. Com a mesma naturalidade e eficiência!

Nessa atividade, realizamos uma leitura compartilhada dos dois textos. Inicialmente, fizemos a audição e a leitura da canção do John Alexandre, e depois dessa etapa, fomos trabalhando a letra da canção, trazendo os alunos para participarem do diálogo, contribuindo com suas interpretações. Depois, partimos para a leitura do texto de Zélia Duncan, que é um texto rico em elementos simbólicos da cultura paraense, como a chuva, as frutas e comidas típicas. Também os famosos sorvetes, o rio Guamá, a ilha de Combu, o Teatro da Paz, a cachaça de jambu (Lembraram da música “Cachaça de jambu”), dentre outros. Daí, construíram uma intertextualidade. Teria ainda uma interdiscursividade entre os dois textos? Nosso objetivo era fazer com que os alunos percebessem as simetrias entre os discursos dos dois autores quanto à exaltação e admiração pela cultura da Amazônia Paraense.

No decorrer de nossas interpretações, aproveitamos para perguntar aos alunos se conheciam o Teatro da Paz, já que este símbolo está presente nos textos. Entre os participantes, apenas um disse conhecer o Teatro da Paz. Sabiam onde era a localização, porém nunca haviam adentrado tal prédio que, de certo modo, é o símbolo da cultura erudita do estado; além de ser um dos principais cartões postais de Belém. Esses alunos também disseram não conhecer algumas frutas como o araçá e o sapoti (sapotilha).

Ao perguntarmos se algum deles conhecia a Ilha de Combu, todos responderam negativamente. Quando chegamos no trecho que Zélia diz “Mas tenho que falar da sumaumeira”, um aluno perguntou: “O que é isso?”. Sumaumeira? Vocês não sabem o que é sumaumeira? Perguntamos a todos. “Não” – responderam. Então explicamos que se tratava de uma árvore muito grande, e comentamos, dando detalhes sobre a que fica em frente à Basílica de Nazaré. Foi então que disseram saber de que árvore a autora falava.

Para encerrarmos o diálogo, fizemos alguns questionamentos:

- 1) Vocês acham que os dois autores retrataram com fidelidade Belém e a cultura paraense?
- 2) Os textos dos autores exaltam mesmo Belém? Percebe-se um encantamento deles por Belém?

Na opinião da maioria dos sujeitos-alunos, os dois autores falaram muito bem da cultura paraense, e que pareciam conhecer muito sobre ela e sobre as “coisas” que têm no Pará. Também disseram achar que os dois autores gostam muito de Belém, pois falam muito bem da cidade.

Um dos alunos perguntou se Zélia Duncan já havia morado em Belém; outra aluna mencionou uma Youtuber que teria vindo a Belém gravar um vídeo sobre a cultura paraense, sobre o açaí. A aluna também aproveitou para falar sobre a forma como é consumido o suco do açaí em outros lugares do Brasil, com granola e banana. Ressaltou também o modo peculiar do paraense de consumir o açaí, e que, para algumas pessoas de outras regiões do Brasil, causa estranhamento o consumo do fruto acompanhado de charque ou peixe fritos.

Nessa atividade houve muita interação. Os alunos mostraram-se bastante curiosos e fizeram muitos questionamentos na medida em que a leitura dos textos ia avançando. Por fim, dissemos que outros autores já escreveram textos exaltando Belém, o Pará, a Amazônia e suas singularidades. Daí trouxemos o exemplo de Mário de Andrade.

Atividade 2 – A *chuva poética de Belém*

O texto utilizado para realização dessa atividade foi uma entrevista concedida pelo jornalista e escritor Ronaldo Sérgio Bezerra Franco, em 05/05/2017, à jornalista Carol Boralli. O texto se intitula “Poeta canta quatro séculos de chuva em Belém”, uma referência ao livro escrito por Ronaldo para homenagear a capital paraense por seus 400 anos.

Poeta canta quatro séculos de chuva nos quintais de Belém

Ronaldo Franco fala do livro que escreveu para homenagear a capital paraense e viaja no universo de um poema que chove

sex, 05/05/2017 - 16:43

Ronaldo Sérgio Batista Franco nasceu em Belém. Jornalista por excelência, é considerado um artesão das palavras que realiza um trabalho literário com suor, com inspiração, aspiração e transpiração. Um trabalhador sem relógios. Ronaldo Franco considera-se um eterno aprendiz.

Autor de um livro que homenageia os 400 anos de Belém, "4 Séculos de Chuvas", o "poetinha" paraense, como é chamado, cita Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade para falar da sua escrita. Drummond dizia que o poeta tem, eternamente, uma luta com as palavras. Não é tão fácil. Gramaticalmente, eu sou terrivelmente péssimo. Dizia Mário

de Andrade que, quando ele errava, não fazia a pontuação certa das vírgulas, ele dizia que ele escrevia 'Mário de Andrade', ele não escrevia português. Eu estou, mais ou menos por aí, às vezes eu escrevo mais 'Ronaldo' do que o português."

Para Ronaldo, a poesia é um vício. "Tudo no cérebro ou é uma palavra ou é uma imagem. No momento em que estou te olhando, estou gravando uma imagem para mim para o resto da vida. E a palavra associa-se a isso. Minha ligação com a poesia iniciou quando eu era muito jovem e vaidoso, talvez eu até a utilizasse para cantar as meninas. Hoje, não, eu levo a sério, já um trabalho literário, com suor, com inspiração, aspiração e transpiração. A palavra é que me traduz para as pessoas. Se não fosse a poesia, eu nunca escreveria sobre Belém. Eu jamais faria uma prosa para Belém. Belém não é prosa, é eternamente poesia."

Leia, abaixo, a entrevista do poeta para Carol Boralli.

Quem é Ronaldo Franco?

Um cidadão brasileiro com todas as esperanças somadas em versos e na realidade, às vezes, sem rima. Muitas vezes sem rima.... Um poeta sempre aprendiz... (...)

Como surgiu a inspiração para o título "4 Séculos de Chuvas"? Houve um momento especial? Alguma situação específica?

No Vietnã, há uma chuva constante, mas não é tão poética como a nossa, porque ela é tão pontual, que já teve uma época que ela chovia duas e meia da tarde. Hoje, a pontualidade dela é de acordo com o temperamento dela: "Ah, vou chover." E chove! E chove exatamente no momento que a gente precisa pensar. Você vai ler no poema que eu digo: "Quando a chuva cessa, a gente continua ainda dentro dela...". É uma espécie de prisão romântica. A maioria dos poetas de Belém do Pará vive sob a chuva. Se não tiver chuva em Belém, não é Belém. Eu escrevi um poema anterior chamado "Cidade Velha", fundamental para a criação do poema "4 Séculos de Chuvas". Inclusive, está gramaticalmente errado, deveria ser 4 Séculos de Chuva, mas como a chuva é minha eu resolvi pluralizar, as chuvas são minhas (risos). Chuvas de arrependimentos, chuvas de pensamentos. São vários tipos de chuvas. (...)

Na página 23, no trecho "A pressa subtraída/nos sapatos de água/Visíveis/as corcundas/dos séculos/por debaixo/de capas/Olhares/se conjugam/nos pingos/Numa invenção/da humanidade/molhada/Como são risíveis/as possibilidades/das sombrinhas/e dos guarda-chuvas/sob os barcos de nuvens", o contexto está inserido no tema central. Foi intencional?

O livro inteiro é uma grande intenção. Eu gosto de ler uma frase que trabalhei pra chegar até ela. "A pressa subtraída nos sapatos de água" poderia ser qualquer coisa que freasse o andar, mas a água quando enche o seu sapato, ele pesa. Mas, não é pelo peso da água dentro do sapato, é porque as valas das nossas vidas, as inundações, subtraem muitas vidas, em esperanças, em saúde. Debaixo dessa chuva você vê também o aspecto social, político, a falta de urbanismo em uma cidade.

Qual a sua relação com o outro autor, José Maria de Vilar Ferreira?

José Maria de Vilar Ferreira, Ruy Barata e Max Martins são os três maiores poetas do Pará. José Maria também é compositor de muitas músicas que a Fafá de Belém gravou. Hoje, ele está muito doente. Foi uma homenagem para ele. Foi a minha primeira homenagem a um ser humano, mais do que poeta, um homem muito sensível, que sabe ser amigo. Hoje em dia é

muito difícil ter amigos. Os amigos que a gente tem são temporais. Já tínhamos uma relação de amizade de anos e anos, de festivais, de saraus...

Primeiramente, fizemos a leitura compartilhada em que cada aluno presente ficou encarregado de ler um trecho do texto. Na medida em que a leitura fluía, íamos fazendo as intervenções necessárias, de acordo com os objetivos da atividade proposta e as necessidades dos alunos. Após, seguimos com uma atividade escrita de compreensão e interpretação do texto lido, com seis questões de compreensão/interpretação, das quais selecionamos três para servir de análise.

Questão 1

Muitos escritores paraenses demonstraram (demonstram) seu amor por Belém, pelo Pará, escrevendo em prosa. Você já leu alguma obra de algum escritor paraense escrita em prosa? Ou pelo menos já ouviu falar? Se sim, cite os nomes desses escritores e de suas obras.

Quadro 9 - Enunciados resposta da Questão 1

Nº	NOME	RESPOSTAS
01	Alana	<i>Não</i>
02	Ana Bela	<i>Ausente</i>
03	Ana Célia	<i>Ausente</i>
04	Ana Jerusa	<i>Não conheço</i>
05	Ana Karini	<i>Ausente</i>
06	Ana Valentina	<i>Ausente</i>
07	Andrei	<i>Não</i>
08	Ednilson	<i>Não ouvir falar</i>
09	Elisana	<i>Não conheço nenhum</i>
10	Gil	<i>Ainda não.</i>
11	Heloísa	<i>Nuca li nenhuma obra e também não conheço nenhum escritor</i>
12	Jesuina	<i>Ausente</i>
13	John	<i>Não, não conheço nenhum.</i>
14	Kariny	<i>Não</i>
15	Marcelo	<i>Não por que nunca tive oportunidade</i>
16	Moises	<i>Ausente</i>
17	Talia	<i>Não</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Esses enunciados-respostas serviram-nos como um sinal de alerta. É uma pergunta bem objetiva, mas que por suscitar reflexões necessárias sobre as práticas de leitura literária na sala de aula, resolvemos elencá-la para propor uma análise discursiva e tentarmos compreender o que está além desse advérbio de negação “**não**”, que se concretizou nas falas dos sujeitos-alunos, a partir de uma questão envolvendo o conhecimento sobre a literatura paraense e seus autores.

Primeiramente, podemos dizer que as respostas dos alunos convergem para uma realidade conhecida da maioria dos professores: nossos alunos leem muito pouco. Não queremos pôr em discussão as razões da pouca prática de leitura dos alunos, pois demandaria um longo debate. O que nos importa pontuar aqui são as práticas de leitura literárias que envolvem autores paraenses, visto que a literatura paraense ainda não ocupa o seu devido lugar nas escolas públicas (e particulares) do estado do Pará.

Dos 11 (onze) alunos que responderam à questão em evidência, os 11 (onze) responderam não conhecer nenhum autor ou obra da literatura paraense. Então nos perguntamos: Qual a prioridade de leitura dentro do espaço escolar? Há espaço para trabalhar a leitura com textos de escritores paraenses? A enunciação dos sujeitos-alunos parece demonstrar o fato de que textos de autores paraenses dificilmente circulam na sala de aula das escolas, públicas ou particulares. Esses textos deveriam ter um espaço reservado, serem mais privilegiados no ambiente escolar, no sentido de se discutir a formação cultural, as singularidades e diferenças relativas à identidade dos sujeitos-alunos. Essas práticas de ensino deveriam ser contempladas nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente. Mas não é o que acontece.

Temos excelentes escritores, mas suas obras são ainda pouco conhecidas dentro do universo escolar. Trabalhar com os textos de escritores do Pará é um meio de fazer com que os alunos valorizem e apreciem mais essa literatura como meio de uma representação identitária do povo paraense. Sabemos que essa distância entre o aluno e a leitura não diz respeito somente às obras de escritores paraenses, mas à literatura em geral.

Nas escolas do Pará, o trabalho tanto com o texto escrito quanto com o oral, não deve prescindir de trazer sistematicamente a produção que trate dos saberes de outras regiões, como do estado. Ou melhor, devemos pensar o outro a partir da leitura de nossas singularidades. Há que se pensar num trabalho mais sistemático que traga para a sala de aula textos/obras de autores paraenses, focalizando o trabalho em temáticas voltadas para a cultura mais singular do Estado.

Isto poderia se constituir, inclusive, numa maneira de aproximar os sujeitos-alunos da leitura. Por meio desses textos os alunos podem ampliar o conhecimento sobre a sua cultura local, sobre o lugar onde vivem. Isto porque percebemos, durante as oficinas, o fato de a maioria dos alunos pouco conhecerem sobre o Pará, o que justifica a necessidade de se intervir para mudar essa realidade.

Nesse sentido, como podemos observar no quadro de respostas dos alunos apresentado acima, referente à leitura, ao acesso a obras literárias de autores paraenses, a

maioria dos enunciados foram marcados pelo emprego do advérbio de negação *não* como argumento-resposta. Dentre os enunciados, um nos chamou muita atenção: “*Não por que nunca tive oportunidade*” – disse Marcelo. Isso corrobora com o que falamos no parágrafo anterior, a necessidade de serem viabilizadas oportunidades para que essas obras cheguem à sala de aula. Este se faz, inclusive, um dos principais objetivos deste trabalho, claro sobretudo, proporcionar a consciência crítica em torno da formação identitária e das diferenças que constituem os sujeitos enquanto nação brasileira.

Podemos dizer que a voz de Marcelo representa a fala da maioria dos estudantes paraenses. Em face dessa realidade, nosso papel enquanto educadores é motivar essas oportunidades. Pode não ser fácil em determinados contextos, mas onde pudermos transformar oportunidades em ações, isso deve ser feito. Até porque, muito provavelmente, fora da escola, são mínimas as oportunidades de um encontro de nosso aluno com um poema de John de Jesus Paes Loureiro, ou um romance de Dalcídio Jurandyr ou de Salomão Laredo, por exemplo, considerando que esses escritores se valem das temáticas que constituem o imaginário amazônico para produzir suas obras.

Nesse sentido, fica evidente que a escola precisa desenvolver práticas de leitura e de escrita que privilegiem textos com temáticas vinculadas à realidade dos alunos, possibilitando-os articular os saberes revelados pelo autor com seus referentes internos enquanto leitor. Só assim, este aluno terá autonomia para construir o seu próprio discurso a partir do que o texto lhe oferece, nas perspectivas de fruição e/ou de reflexão, como um dos pressupostos do letramento.

QUESTÃO 2

Sabemos que a chuva da tarde em Belém é tema constante na obra dos escritores paraenses. Por outro lado, quando ela cai mostra também seu lado nada poético, desvelando, como diz Ronaldo Franco, seu “aspecto social, político, a falta de urbanismo” e outros problemas que interferem na rotina do belenense, problemas que vêm se repetindo por anos sem que sejam sanados pelo poder público. No seu ponto de vista, quais os maiores transtornos causados pela chuva da tarde e quais os prejuízos que ela causa à população de Belém?

Quadro 10 - Enunciados resposta da Questão 2

Nº	NOME	ENUNCIADOS
01	Alana	<i>Trânsito, alagamento, acidentes, arvores que caem na avenida gerando mais transtornos.</i>
02	Ana Bela	<i>Ausente</i>
03	Ana Célia	<i>Ausente</i>
04	Ana Jerusa	<i>As ruas se alagam e ficar difícil de andar</i>
05	Ana Karini	<i>Ausente</i>
06	Ana Valentina	<i>Ausente</i>

07	Andrei	<i>Ela causa muita inchente e acaba prejudicando a população de algumas localidades e etc...</i>
08	Ednilson	<i>A chuva da tarde alaga os bairros e deixa tudo um lixo</i>
09	Elisana	<i>Chuvas fortes e intensa alagam ruas e casas, as pessoas que não tem onde se abrigar são muito prejudicadas.</i>
10	Gil	<i>A poluição ajuda muito no alagamento das ruas, quando a chuva vem, sem falar nas doenças que pode trazer</i>
11	Heloísa	<i>Alagamento, deslizamentos e as pessoas ficam desabrigadas e perdem suas coisas materiais.</i>
12	Jesuina	<i>Ausente</i>
13	John	<i>As águas transbordam, alagam as casas, e outros estragos</i>
14	Kariny	<i>Inunda vários bairros de Belém, árvores cai nas ruas, alaga casas etc. acontece muitos acidentes de carros.</i>
15	Marcelo	<i>Por causa das ruas que ficam alagadas</i>
16	Marlon	<i>Ausente</i>
17	Talia	<i>Alagamentos, trazitos um caos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise dos enunciados-respostas do sujeitos-alunos, observamos uma certa regularidade quanto aos problemas e transtornos causados pela chuva que cai a tarde na cidade de Belém. Em todos eles aparece o substantivo **alagamento(s)** e outras formas variantes (alagam, alaga), além de outros termos que estão no mesmo campo semântico (enchente, inunda, transbordam). Assim, o alagamento de ruas e casas constitui-se no principal transtorno causado pela chuva enunciada nos discursos dos sujeitos. Observamos também, com menos frequência, outros problemas, como a queda de árvores: “*árvores que caem na avenida gerando mais transtornos*” (Alana); “*árvores cai nas ruas*” (Kariny). Percebemos ainda que os sujeitos falam com frequência a respeito do trânsito: “*trânsito*” (Alana); “*trazitos um caos.*” (Talia). Da mesma forma, enunciam problemas referentes a doenças: “*sem falar nas doenças que pode trazer*” (Gil). Por fim, ressaltam problemas referentes às perdas materiais: “*perdem suas coisas materiais*” (Heloísa).

Esses enunciados nos remetem a um problema social sério na cidade de Belém e, como dito antes, há muito tempo vem causando sérios prejuízos, principalmente à população mais pobre. Com a chuva forte que constantemente cai à tarde, vem o alagamento de vários bairros e ruas. Com isso muitas casas são invadidas pelas águas da chuva, expondo essa população carente a vários tipos de doenças e perdas materiais, como a de móveis e eletrodomésticos, e até mesmo de residências. Há lugares em que as pessoas ficam praticamente isoladas, esperando que o nível da Água diminua para que possam sair de suas casas. Sabemos que no país esse tipo de fato é recorrente. No entanto, a

capital amazônica se mostra como uma das que apresentam maior índice de falta de saneamento urbano⁸.

Mesmo com tanta chuva que cai diariamente em Belém, não há ainda projetos para que se realize um aproveitamento adequado dessa água da chuva. Por outro lado, grande parte da população de Belém sofre constantemente com a falta de água ou com a falta de uma água de qualidade própria para consumo.

Por fim, já sabemos, porém, que Belém é famosa pela conhecida “Chuva da tarde”, uma chuva que tem ao mesmo tempo um lado poético, servindo de inspiração para muitos artistas; e um lado nada admirável, que ocasiona vários problemas sociais à população belenense. No entanto, o crescimento metropolitano da cidade tem ressaltado consideravelmente, nos últimos anos, a problemática social e sanitária dos alagamentos provocados pelas chuvas.

OFICINA 2: “CHOVE, CHUVA” – 3º DIA

Nesse terceiro e último dia da oficina “**Chove, chuva**” realizamos uma única atividade, a qual se encontra descrita abaixo com seus respectivos objetivos. Esse encontro durou 3h/a(1h35min)

3º DIA DA OFICINA

Atividade única: **E a Chuva viraliza**

- Realizar uma leitura compartilhada de memes que abordam a temática da Chuva da tarde em Belém;
- Identificar os elementos que provocam humor e a crítica social nos memes.
- Perceber os efeitos de sentidos construídos a partir da linguagem híbrida própria desse gênero.
- Relacionar os memes com os textos usados nos 1º e 2º dias dessa oficina que abordaram a temática da Chuva da tarde em Belém.

Materiais/textos:

- Datashow

⁸ De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações Sobre Saneamento (SNIS) – ano base 2017, somente 71,3% da população belenense apresenta abastecimento de água potável, sendo que entre as 100 maiores cidades do Brasil, Belém ocupa a 90ª nos indicadores de saneamento, de acordo com o novo Ranking *do Saneamento nas 100 Maiores Cidades* publicado pelo Instituto Trata Brasil em 2019, em parceria com a GO Associados. Quanto ao esgotamento sanitário, a situação é ainda mais precária. Estima-se que na cidade apenas 13% da população da capital recebe atendimento de coleta de esgoto, e 0,8% dos esgotos de Belém são tratados. Assim, praticamente nada do esgoto da cidade recebe tratamento. Esses índices revelam que ainda há desafios enormes na cidade para serem enfrentados, até porque Belém ocupou as últimas posições do Ranking. As vantagens da expansão da rede de esgoto são diversas: desde a valorização imobiliária, econômica e educacional até a diminuição da proliferação de doenças que coloca em risco à saúde e a qualidade de vida de toda população.

- Imagem de 6 memes selecionados a partir de uma pesquisa dos alunos na internet

Etapas:

1º momento: Apresentação dos memes escolhidos

2º momento: Leitura compartilhada dos memes

Atividade única – *E a chuva viraliza*

Introduzimos essa atividade lembrando as características do gênero meme, já estudadas em outra oportunidade. Pedimos, anteriormente a esse encontro, que os alunos pesquisassem memes nas redes sociais sobre a temática da chuva da tarde em Belém, e me enviassem pelo WhatsApp. Como eram muitos, selecionamos apenas 6 (seis) para leitura na sala de aula. Projetamos os memes selecionados na Datashow para fazermos uma leitura colaborativa. Abaixo, trazemos 2 (dois) desses memes.

Figura 16 - Imagens de *memes*



Fonte: <https://infonet.com.br/noticias/cidade/alagamentos-e-chuvas-geram-memes-nas-redes-sociais/>

Como já dito aqui, a Chuva da tarde em Belém é uma temática muito fecunda, e por meio dos *memes* os belenenses também discursam sobre ela. Os *memes*, segundo Martino e Grohmann (2017, p. 96), “encontram sua materialidade na forma de imagens, vídeos, frases, enunciados, discursos e mesmo práticas sociais presentes nos mais inesperados espaços, mas, em especial, podem ser encontrados no ambiente das mídias digitais, nos quais a proliferação de memes parece ser particularmente alta”.

Assim, o nosso objetivo nessa atividade foi possibilitar uma leitura evidenciado a importância das diferentes linguagens que constituem o meme, e os efeitos de sentidos que elas possibilitam. Nesse caso, além da sátira, a crítica social por detrás dos memes,

focalizando um problema que está na realidade desses sujeitos e que interfere no seu modo de vida, no seu cotidiano. Então, sendo o *meme* um gênero texto viral, ele pode ser utilizado como uma ferramenta de denúncia, dialogando com outros textos que circulam na Internet.

Com essa atividade, encerramos a segunda oficina “**Chove, chuva**”. Nos três encontros pudemos dialogar sobre diversas questões que versam sobre o objeto Chuva da tarde de Belém, entendendo-a com um símbolo que marca a identidade paraense, à medida que ela constrói representações acerca dessa identidade. Desta forma, percebemos nos discursos dos sujeitos-alunos, bem como nos materiais abordados, relações de prazer com a chuva, como brincar, tomar banho, dormir, servindo também de inspiração poética para muitos escritores. Por outro lado, a Chuva da tarde desencadeia problemas sérios na cidade de Belém, como alagamentos e problemas de saúde, denunciados em diferentes esferas comunicativas.

No próximo item descreveremos as atividades realizadas durante a oficina 3 “**Esse rio é minha rua**”

5.1.3 Oficina 3: “Esse rio é minha rua”

“(…) temu peixe, que é grati, a vida é tranquilo, a gente dormi o sono da rede despreocupado, né? Lá na cidade que a gente dormi, tem que ficá a casa fechada, sai fechada, não pode saí. Então, eu acho que pra mim, pra mim, pra minha família é muito bom morá aqui.”(Seu Deré, ribeirinho)

Nesta oficina nosso objetivo foi abordar a questão da identidade paraense tendo a temática dos rios para fomentar a discussão, devido a isso permitimos que os sujeitos-alunos produzissem sentidos acerca dessa identidade cultural, a partir de diálogos com os diferentes textos usados para promover essa interação, bem como por meio do compartilhamento dos saberes entre os interlocutores.

A escolha dessa temática se justifica por vivermos numa região cercada de rios que influenciam diretamente no modo de vida de muitos paraenses, principalmente nas pequenas comunidades ribeirinhas, que dependem economicamente dos rios para o seu sustento. Nesse sentido, nossa história começa pelas águas, pois foi a partir delas que se constituiu a formação do povo paraense, sendo essa identidade atravessada pelos rios da

Amazônia, como podemos evidenciar nas palavras de Benedito Monteiro, escritor paraense.

Exceto o rio Gurupi, que separa o Pará do Maranhão, os rios que cortam e recortam o território do Pará fazem parte da bacia hidrográfica do rio Amazonas. As condições altamente favoráveis de navegabilidade dessa rede hidroviária influíram profundamente na história, na economia e na formação da sociedade paraense. [...] Nesse espaço natural-geográfico, formou-se, portanto, uma civilização fluvial. O que se diz da Amazônia pode-se repetir em relação ao Pará (MONTEIRO, 2005, p.70).

Apesar de todo esse cerceamento hidrográfico, na atividade 1 (seção IV), identificamos que alguns sujeitos-alunos pouco conheciam acerca dos rios paraenses; e outros nunca haviam tido um contato direto com nenhum dos rios que compõem a hidrografia do Pará. Dessa forma, ao desenvolvermos práticas de letramento sobre os rios paraenses, além de promover discursos em torno da temática da identidade regional, pensamos ter contribuído significativamente para a ampliação dos saberes dos sujeitos participantes da pesquisa em relação à sua realidade local. Dentre esses saberes, há que se ressaltar a importância dos rios na história, na economia e na formação do povo paraense, uma vez que no Pará

a terra, o homem e a história se definiram em função das águas. Basta dizer que em outras regiões, o clima é representado pelo frio ou pelo calor. No Pará, não; são as águas *das chuvas e dos rios* que com suas enchentes e vazantes delimitaram o inverno e o verão. Conforme as chuvas, que são constantes, é que se programam muitas atividades locais (MONTEIRO, 2005, p.70 – grifo nosso).

Além de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a hidrografia paraense e sobre as singularidades que navegam nas suas águas, pudemos também, a partir das materialidades linguísticas disponíveis, traçar um paralelo entre a vida cotidiana dos sujeitos-alunos e o modo de vida das comunidades às margens dos rios. Também oportunizamos aos alunos ter um contato direto com o rio, aos nos deslocarmos até a Universidade Federal do Pará, para realizarmos à beira do Rio Guamá a atividade “**Ler-o-rio**”, na qual os estudantes aprenderam um pouco mais sobre a hidrografia do Pará, numa ação colaborativa com o professor de Geografia da escola, com o qual mantivemos um diálogo interdisciplinar. Os sujeitos-alunos cantaram e dançaram carimbó; leram poemas sobre o rio Guamá; entraram em contato com a natureza etc.

A oficina “*Esse rio é minha rua*” desenvolveu-se em três encontros, sendo que um deles aconteceu fora da escola, no espaço da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A partir daqui iremos descrever as atividades de cada encontro, de forma sucinta, para que nosso trabalho de pesquisa, aqui apresentado, seja mais bem compreendido. Também procederemos à análise discursiva dos enunciados selecionados.

OFICINA 3: “ESSE RIO É MINHA RUA” – 1º DIA

No primeiro dia da oficina “*Esse rio é minha rua*” realizamos duas atividades as quais encontram-se descritas no quadro abaixo com seus respectivos objetivos. Esse encontro durou 3h/a(1h35min)

1º DIA DA OFICINA

Atividade 1- *Rede de significados*

Objetivos:

- Construir uma rede de significados a partir das palavras que os alunos escreveram em seus barquinhos de papel, as quais remetem às experiências vivenciadas pelos sujeitos-alunos com os rios paraenses;
- Fazer, individualmente, uma exposição oral justificando a escolha da palavra escrita no barquinho de papel.
- Aprimorar a expressão oral dos sujeitos-alunos.

Materiais/textos:

- Data show
- Folha de papel A4; canetas coloridas

Etapas:

1º momento: Confeção de um barquinho de papel e escolha da palavra que se relacione com as experiências de vida dos sujeitos-alunos;

2º momento: Exposição oral justificando a escolha da palavra escrita no barquinho;

3º momento: Colagem dos barquinhos na cartolina que representava o movimento dos rios.

Atividade 2: *Nas águas dos rios têm ribeirinhos*

Exibir o clipe “**Ribeirinho respeitam fluxo dos rios e da natureza no Oeste paraense**” para que os alunos possam:

- Refletir sobre a temática dos rios a partir da visão do povo que vive às suas margens, conhecido como ribeirinho;

- Compartilhar impressões sobre o vídeo, pausando-o à medida que os alunos sintam necessidade de tomar a palavra;
- Perceber a influência dos povos ribeirinhos na constituição da identidade amazônica paraense, a partir das falas dos diferentes personagens que aparecem no vídeo;
- Fazer um paralelo, a partir do vídeo, entre a vida na cidade e a vida às margens dos rios;
- Realizar individualmente uma atividade escrita de compreensão/interpretação do vídeo.

Materiais/textos:

- Datashow
- Cópias impressas da atividade de leitura

Etapas:

1º momento: Exibição do vídeo “*Ribeirinhos respeitam fluxo dos rios e da natureza no oeste paraense*”.

(tempo: 4min01s)

2º momento: Atividade individual escrita de compreensão/interpretação baseada na leitura do vídeo.

Atividade 1 – Rede de significados

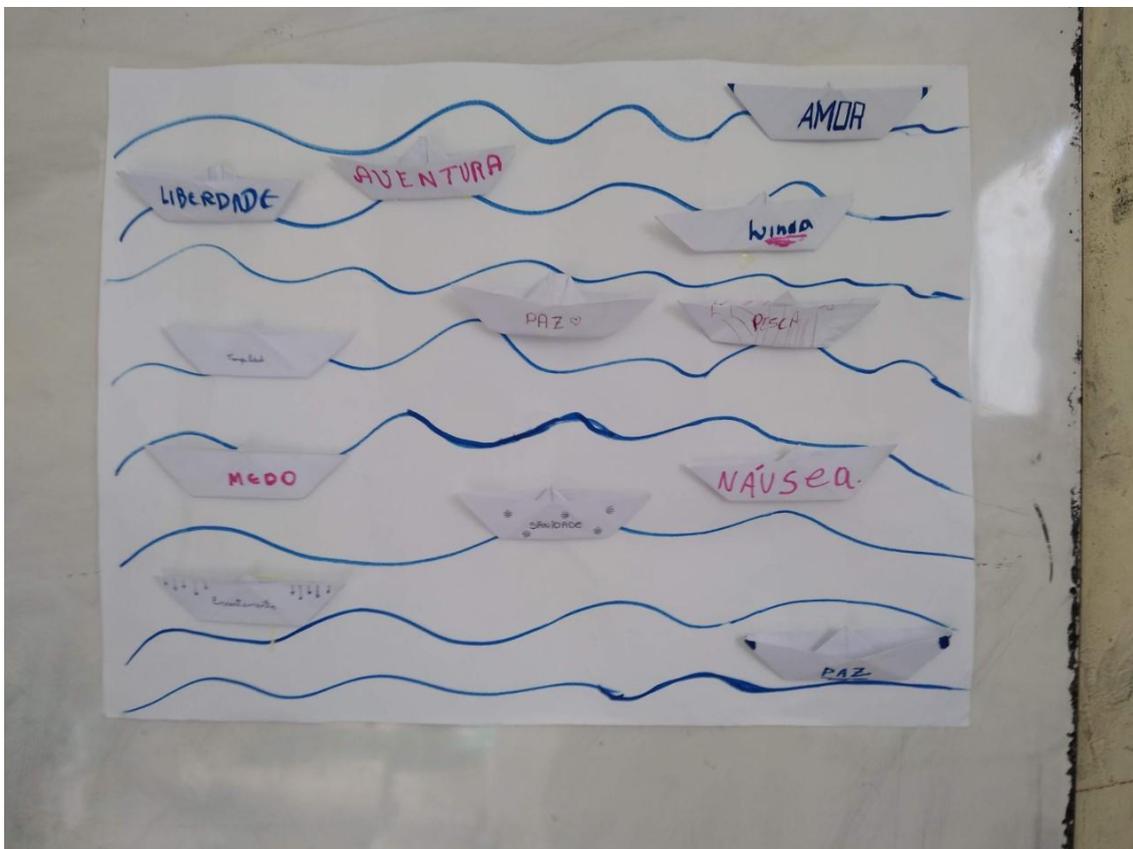
Como atividade inicial para desenvolver a oficina sobre os rios do Pará, propusemos aos sujeitos-alunos uma atividade lúdica na qual cada um teria que construir um barquinho de papel. Para tanto, entregamos-lhes uma folha de papel sulfite e canetinhas coloridas, caso quisessem pintar os barquinhos. Alguns se manifestaram dizendo que não sabiam confeccioná-los. Sugerimos aos que sabiam que ajudassem os demais nessa tarefa. Após todos terem confeccionado seus barquinhos, projetamos no quadro da sala de aula, como forma de evocar as memórias do sujeitos-alunos, a imagem de um rio no qual navegava um pequeno barco, e pedimos que pensassem em uma palavra que relacionasse o rio com suas experiências, suas histórias de vida. Feito isso, solicitamos que escrevessem a palavra pensada no barquinho de papel e viessem à frente dos demais alunos para compartilhar e justificar oralmente o porquê daquela escolha.

Como nós também havíamos participado dessa atividade para motivar os alunos, pegamos nosso barquinho e começamos a justificar a escolha da palavra *liberdade*. Depois, sucederam-se as apresentações orais de todos os alunos. A cada apresentação, o aluno colava seu barquinho em uma cartolina com desenhos que imitavam ondas de rios, a qual estava afixada no quadro para esse fim. Ao final havíamos construído nossa rede

de significados da qual, por trás de cada palavra escolhida, emergiam histórias e vivências constitutivas das identidades dos sujeitos-alunos.

Abaixo, apresentamos o resultado desse primeiro momento de nossa oficina **“Esse rio é minha rua”**

Figura 17 - Painel “rede de significados”



Fonte: Produção dos participantes da pesquisa.

Para procedermos à análise interpretativa, apresentamos no quadro abaixo recortes dos discursos dos sujeitos-alunos que se realizaram nesse momento de interação. Os recortes foram extraídos a partir dos vídeos que produzimos da apresentação de cada aluno, utilizando para isso nosso celular pessoal.

Quadro 11 - Enunciados da atividade oral

Nº	Nome	Palavra Escolhida	Recortes
01	Alana	Medo	[...] escolhi a palavra medo porque isso que eu sinto quando eu tô no barco... eu não gosto de andar no barco de jeito nenhum porque eu tenho medo de me afogar [...]
02	Ana Bela	-	ausente
03	Ana Célia	-	Ausente
04	Ana Jerusa	-	Ausente
05	Ana Karini	-	Ausente
06	Ana Valentina	Encantamento	a primeira palavra que vem a minha cabeça quando se refere a rio e andar de barco é encantamento não nesse sentido mal

			<i>de... é, pois é (risos) é de apreciar a beleza natural das árvores, do rio, sentir aquele cheiro... sentir...se envolver com essa bela criação que...muita gente não repara por que eles vivem em cidade, cidade sabe? Urbana, carros, trânsito, estresse, problemas pessoais, mas de barco quando a gente sente o rio a nossa volta é um sentimento de liberdade e de encantamento tão poderoso [...] a gente pode apreciar e ter a chance de viver e de ver</i>
07	Andrei	<i>Pesca</i>	<i>[...] quando eu pensei em rio a primeira palavra que veio na minha cabeça é em pesca porque é um meio de trabalho, um meio de ganhar dinheiro [...]</i>
08	Ednilson	<i>Amor</i>	<i>[...] a minha palavra é amor, que é isso que eu sinto pelo rio</i>
09	Elisana	<i>Sanidade</i>	<i>[...] eu escolhi a palavra sanidade porque quando a gente tá no barco... eu nunca viajei de barco... mas eu imagino que seja assim... a gente... quando a gente para pra observar o mar a gente fica calma, a gente sente uma paz [...]</i>
10	Gil	<i>Náusea</i>	<i>[...] eu sinto náusea, né?... quando eu entro no barco, já vomitei um dia quando eu tava no barco... e é isso”</i>
11	Heloísa	<i>Ausente</i>	<i>Ausente</i>
12	Jesuina	<i>Paz</i>	<i>[...] a palavra que eu escolhi pra representar o rio foi paz porque já viajei muito de embarcação, minha família é dona de embarcação e toda época de férias eu viajo e eu sinto algo diferente que a gente não sente em nenhum lugar da cidade, que se encontra perto da natureza e sempre quem está em contato com a natureza sente paz”.</i>
13	John	<i>Paz</i>	<i>“[...] a minha palavra é paz porque quando estou no barco sinto muita paz”</i>
14	Kariny	<i>Tranquilidade</i>	<i>“[...] eu escolhi a palavra tranquilidade porque quando... assim a gente viaja pro rio a gente tipo sai do tormento da cidade, entendeu? Se sente mais tranquila, sente o vento batendo, a água ... ah, é tranquilidade!</i>
15	Marcelo	<i>Aventura</i>	<i>[...] (inaudível)</i>
16	Marlon	-	<i>Ausente</i>
17	Talia	<i>Lindo</i>	<i>[...] quando eu lembro do mar... assim... eu me lembro que é lindo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Análise discursiva dos enunciados da atividade 1

Ao escolher as palavras elencadas no quadro acima, os sujeitos-alunos o fizeram a partir de experiências vividas ou a partir de sentimentos provocados diante da possibilidade de estar numa situação em que o rio poderá se fazer presente.

Dessa forma, precisamos compreender que no discurso os sentidos das palavras não são rígidos, não são inerentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos se estabelecem face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Portanto, segundo Fernandes:

[...] a língua se insere na história (também a construindo) para produzir sentidos. O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, forma linguístico-

histórica, tendo o discurso como o objeto. A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio históricas e ideológicas de produção. As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social. As palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem (FERNANDES, 2008, p. 14/15).

Assim, ao considerarmos que os sentidos se constroem nas situações de produção, as palavras escolhidas pelos sujeitos-alunos refletem sua ideologia, sua história sua posição sujeita assumida discursivamente. Alana ao colocar em seu barquinho a palavra “medo”, justifica a escolha da palavra a partir de experiências vivenciadas:

26 Alana: (...) escolhi a palavra medo porque isso que eu sinto quando eu tô no barco... eu não gosto de andar no barco de jeito nenhum porque eu tenho medo de me Afogar (...)

O medo de viajar de barco, assim como de avião, é muito comum no ser humano. Muitas pessoas têm medo de que possa ocorrer algum acidente, e o barco afundar; o avião cair. É o caso da Alana. O medo dela faz com que evite viagens de barco, e enfatiza isso por meio da expressão com valor negativo “*de jeito nenhum*”. Além do medo, é muito comum algumas pessoas sentirem náuseas ao viajarem de barco, – também de avião – e foi essa a explicação para que Gil escrevesse o substantivo **náusea**, em seu barquinho. “[...] eu sinto náusea, né?... quando eu entro no barco, já vomitei um dia quando eu tava no barco... e é isso”. Tanto o discurso de Alana quanto o de Gil enunciam vivências negativas em relação aos rios.

Por outro lado, substantivos como *encantamento*, *paz*, *tranquilidade*, *amor e pesca*, que marcam uma aproximação/admiração dos sujeitos-alunos com/pelos rios, emergiram em seus discursos nessa situação concreta de uso da língua. No discurso de Ana Valentina, por exemplo, percebe-se uma relação de amor pela natureza, e a palavra *encantamento* posta em seu barquinho diz muito sobre isso. Ela aponta em seu discurso a necessidade de desnaturalizar aquilo que não mais se percebe, principalmente por parte das pessoas que vivem na cidade grande, que em decorrência da correria, do estresse etc. deixam de notar essa “*bela criação*” que as circunda:

27 Ana Valentina: a primeira palavra que vem a minha cabeça quando se refere a rio e andar de barco é encantamento não nesse sentido mal de... é, pois é (risos) é de apreciar a beleza natural das árvores, do rio, sentir aquele cheiro... sentir...se envolver com essa bela criação que...muita gente não repara por que eles vivem em cidade, cidade sabe? Urbana, carros, trânsito, estresse, problemas pessoais, mas de barco quando a gente sente o rio a nossa

volta é um sentimento de liberdade e de encantamento tão poderoso [...] a gente pode apreciar e ter a chance de viver e de ver

Ainda de acordo com o enunciado de Ana Valentina, o rio é capaz de promover um “sentimento de liberdade e de encantamento” muito poderoso, ou seja, o rio tem o poder de provocar nas pessoas as mais diferentes emoções e sensações, as quais, em seu discurso, são demarcadas pelos verbos: “sentir”, “ver”, “viver”;

Podemos relacionar o enunciado de Ana Valentina com o e de Jesuina, no que diz respeito à oposição entre os espaços rio e cidade, sendo o rio também o espaço onde se encontra a “paz”,

28 Jesuina: (...) a palavra que eu escolhi pra representar o rio foi paz porque já viajei muito de embarcação, minha família é dona de embarcação e toda época de férias eu viajo e eu sinto algo diferente que a gente não sente em nenhum lugar da cidade, que se encontra perto da natureza e sempre quem está em contato com a natureza sente paz”.

Diferentemente de Alana, que tem medo de viajar de barco, Jesuina, conforme enuncia, já é acostumada: “toda época de férias eu viajo”. Jesuina reenuncia aqui já havia dito antes, na Atividade 1, sobre passar as férias nas cidades de Almeirim e Porto de Moz, localizadas no baixo Amazonas. Nesse sentido, viagens pelos rios da Amazônia fazem parte das experiências de Jesuina. Ao escolher o substantivo *paz* para colocar em seu barquinho, ela reafirma sua relação de proximidade com este objeto rio, sendo ele o local onde ela encontra a paz, conforme enuncia, “*quem está em contato com a natureza sente paz*”; ao utilizar a forma pronominal a gente em “*que a gente não sente em lugar nenhum*”, Jesuina fala por uma coletividade que representa o grupo social que tem experiências com os rios parecidas com as dela; ainda no enunciado, quando Jesuina diz “*sempre quem está em contato com a natureza sente paz*”, ela não relativiza a sua fala e põe-na com sendo absoluta; o que não é verdade, pois os sujeitos têm experiências de vida diferentes com um mesmo objeto, nesse caso, a natureza. Experiências estas que contribuem para as construções identitárias desses sujeitos.

O enunciado de Kariny ressoa aspectos dos enunciados de Ana Valentina e Jesuina ao também marcar a oposição entre o espaço urbano e o espaço natureza (rio).

29 Kariny: [...] eu escolhi a palavra tranquilidade porque quando... assim a gente viaja pro rio a gente tipo sai do tormento da cidade, entendeu? Se sente mais tranquila, sente o vento batendo, a água ... ah, é tranquilidade!

Ao escolher para pôr em seu barquinho o substantivo *tranquilidade*, Kariny parece querer contrastá-la com o substantivo *tormento*, que se liga ao espaço urbano. Ou seja, na cidade falta *tranquilidade*, e esta encontra-se no contato com a natureza. Apesar de iniciar seu discurso usando o pronome dêitico “**eu** escolhi”, marcando sua posição do lugar de onde fala, continua agora falando por uma coletividade, ao utilizar-se da forma pronominal a gente “a gente viaja pro rio”; a gente tipo sai do tormento da cidade”; “(a gente) se sente mais tranquila, (a gente) sente o vento batendo”.

O excerto seguinte apresenta uma palavra um pouco inusitada para mostrar a relação do enunciador com o rio: *sanidade*. Segundo o dicionário online Aurélio, sanidade significa “qualidade de são, de quem tem boa saúde; higiene. Equilíbrio mental ou físico; expressão de sensatez, de integridade. Reunião do que leva alguém a possuir uma excelente saúde; salubridade. Etimologia (origem da palavra *sanidade*). Do latim *sanitas*.atis, "saúde". Diferentemente dos outros interlocutores que falam de um lugar a partir de suas vivências reais com os rios, Elisana supõe uma vivência, pois, em seu enunciado deixa claro: “eu nunca viajei de barco”.

30 Elisana: [...] eu escolhi a palavra sanidade porque quando a gente tá no barco... eu nunca viajei de barco... mas eu imagino que seja assim... a gente... quando a gente para pra observar o mar a gente fica calma, a gente sente uma paz [...]

Entre outras palavras que surgiram dessa interação, destacamos ainda *pesca, amor aventura e lindo*; cada uma delas ligada às identidades dos sujeitos-alunos, às suas experiências de vida. Nesse sentido, para entendermos as construções identitárias dos sujeitos-alunos é necessário que nos aproximemos do seu mundo, considerando sua história e cultura, bem como o caráter oscilante das identidades, que flutuam de acordo com o tempo e o espaço.

Em seguida, descrevemos a Atividade 2 do primeiro dia da oficina “*Esse rio é minha rua*”.

Atividade 2 – Nas águas dos rios tem ribeirinhos

Nessa atividade, a proposta foi realizar uma primeira leitura do vídeo “*Ribeirinhos respeitam fluxo dos rios e da natureza no oeste paraense*”, com algumas interrupções, para que os sujeitos-alunos compreendessem bem a temática do vídeo e fizessem uma leitura colaborativa, relacionando as vivências dos personagens do vídeo

às suas. O vídeo serviu para problematizar o modo de vida dos ribeirinhos e dar seguimento aos debates sobre a temática dos rios paraenses.

O vídeo mostra principalmente o modo de vida dos ribeirinhos a partir da visão de “Seu Deré”, um senhor de meia-idade que vive às margens do rio, na comunidade ribeirinha denominada 'Paraná da Dona Rosa', localizada em Juruti, no oeste paraense. Seu Deré é um típico ribeirinho que valoriza seu modo de viver e sente-se orgulhoso por morar às margens do rio. Ele representa uma parte da população da Amazônia paraense que se formou em função dos rios, conforme diz Monteiro:

A população amazônica e paraense se formou, aglomerou-se e viveu em função dos cursos d'água. [...] O rio constitui o condensador demográfico por excelência da Amazônia e do Pará. Foram as desembocaduras e as confluências, os tesos e os barrancos, como acidentes ligados aos rios, que formaram as bases dos povoamentos das regiões. (MONTEIRO, 2005, p. 54)

Seu Deré é um homem ribeirinho que valoriza o lugar onde vive e de onde vem seu sustento. Ele se diz muito contente com sua vida à margem do rio, e mostra todo o seu amor pelas águas e por tudo que o rio lhe proporciona. Mesmo já sido convidado pelos filhos a morar na cidade, ele se recusa a trocar a vida nas águas por uma vida na cidade, pois de acordo com Seu deré, ele tem tudo de que precisa onde vive: *“temu pexe, que é grati, a vida é tranquilo, a gente dormi o sono da rede despreocupado, né? Lá na cidade que a gente dormi, tem que ficá a casa fechada, sai fechada, não pode saí. Então, eu acho que pra mim, pra mim, pra minha família é muito bom morá aqui.”*

Figura 18 - Imagem de seu Deré e a repórter



Fonte: vídeo “Ribeirinhos respeitam fluxo dos rios e da natureza no oeste paraense”

Na medida em que o vídeo avançava, pausávamos a exibição para que os alunos comentassem a respeito de alguma cena, ou de alguma imagem que lhes chamassem a atenção. O modo de vida dos ribeirinhos parece ter encantado os sujeitos-alunos, apesar de a maioria ter enunciado que não trocariam a vida na cidade pelo modo de vida ribeirinho.

Depois da discussão oral, entregamos aos alunos uma atividade de leitura na qual teriam que responder, por escrito, a seis questões interpretativas, relacionando o modo de vida das comunidades ribeirinhas com o modo de vida dos sujeitos-alunos. Das seis, selecionamos duas para procedermos à análise discursiva.

Questão 1

Seu Deré, um dos entrevistados que aparecem no vídeo, diz que não trocaria o modo de viver dele por uma vida na cidade. E você? Trocaria seu modo de vida na cidade por um modo de vida às margens dos rios? Por quê?

Quadro 12 - Enunciados resposta da Questão 1

Nº	NOME	ENUNCIADOS
01	Alana	<i>Não! Pós estou acostumada a cidade e não conseguiria sair do movimento e barulho de carros para ter uma vida ribeirinha, ficaria pelo menos um final de semana.”</i>
02	Ana Bela.	<i>“Eu não trocaria, porque eu já estou acostumada com a vida na cidade.”</i>
03	Ana Célia.	<i>Ausente</i>

04	Ana Jerusa.	<i>Ausente</i>
05	Ana Karini	<i>Ausente</i>
06	Ana Valentina.	<i>Depende, com o passar dos tempos as pessoas mudam, assim como a qualidade de vida na cidade. Talvez com o tempo eu queira morar no interior, porém, atualmente prefiro morar na cidade pois o estudo é mais acessível</i>
07	Andrei	<i>“Bom eu já fiz isso. Aos meus 9 anos de idade eu morava aqui na cidade e me mudei para ilha de Algodual. Porém agora aos 15 anos voltei para estudar fazer cursos e praticar esportes”.</i>
08	Ednilson	<i>“Não trocaria, por que é muito difícil se adaptar a outro modo de vida.”</i>
09	Elisana	<i>Ausente</i>
10	Gil	<i>“Sim, mas só se eu morasse um pouco perto da cidade.”</i>
11	Heloísa	<i>Não, por que eu gosto de morar na cidade, gosto da internet e eu teria medo de morar as margens do rio porque eu tenho medo do rio.”</i>
12	Jesuina	<i>trocaria, com toda a certeza, afinal entre o caos da cidade e a paz que a vida a margens dos rios nos trás, com certeza eu escolheria a paz dos rios.”</i>
13	John	<i>“Não, porque eu prefiro a cidade, além disso eu morava em uma ilha, mas durante o tempo lá, a vontade de morar na cidade era grande”</i>
14	Kariny	<i>“Não, porque eu não me adaptaria a vive nas margens dos rios</i>
15	Marcelo	<i>Eu não, já sou acostumado na cidade, eu acho que eu não sobreviveria nas margens dos rios”</i>
16	Marlon	<i>Ausente</i>
17	Talia	<i>“Eu não trocaria. Mais ele trocaria por que ele se sente muito bem lá e tem de tudo pra ele sobreviver”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Análise dos enunciados da questão 1

Percebemos, como atestado no quadro acima, que quase a totalidade dos alunos respondeu que não trocaria o modo de vida na cidade grande pelo modo de vida às margens dos rios. A maioria dos enunciados defende o argumento da adaptação na cidade como forma de refutar a ideia de viver às margens dos rios, como em:

31 Ana Bela.: [...] já estou acostumada com a vidar na cidade [...]

32 Marcelo: *Eu não, já sou acostumado na cidade [...]*

33 John: *Não, porque eu prefiro a cidade [...].*

Nesses enunciados, reafirma-se o discurso de que a vida na cidade é mais valorizada, em detrimento de uma vida às margens dos rios, longe das benesses que a cidade grande oferece. No enunciado de John, constatamos que ele deixa claro que mesmo já tendo vivido próximo aos rios, em uma ilha – no caso, a Ilha de Algodual - a vida na

cidade lhe é mais atrativa: “*eu morava em uma ilha, mas durante o tempo lá, a vontade de morar na cidade era grande*”.

Ao contrário do discurso da maioria, o enunciado de Jesuina evidencia uma maior proximidade com a vida ribeirinha, pois diz ela que

34 Jesuina: *trocaria, com toda a certeza, afinal entre o caos da cidade e a paz que a vida a margens dos rios nos trás, com certeza eu escolheria a paz dos rios.*

Ou seja, Jesuina abandonaria a vida na cidade por uma vida mais tranquila, cheia de paz pois, segundo seu discurso, na cidade grande há o caos. Em outros enunciados, Jesuina já havia mostrado essa sua aproximação com as águas.

Apesar de vivermos na região Amazônica, onde há uma grande população ribeirinha, muitos paraenses que vivem nos centros urbanos desconhecem o modo de vida dessas pessoas, sua cultura, seus costumes. Esse desconhecimento, muitas vezes, se revela em forma de preconceito e desvalorização da cultura do homem ribeirinho, cultura esta vista como inferior à cultura dita “urbana”. No entanto, Loureiro afirma que:

A cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica, seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto de acumulação de experiências sociais e da criatividade dos habitantes. Aquela em que podem ser percebidas, mais fortemente, as raízes indígenas e caboclas tipificadoras de sua originalidade, florescentes ainda em nossos dias. Contudo, é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana. Interpenetram-se mutuamente, embora as motivações criadoras de cada qual sejam relativamente distintas (LOUREIRO, 2001, p. 65).

Portanto, como afirma o autor, a cultura ribeirinha é a mais representativa da cultura amazônica. E a identidade paraense está intrinsecamente ligada a ela.

Questão 2

Nos meses de cheia, as comunidades ribeirinhas respeitam a natureza e criam alternativas para sobreviver. Você acha importante manter uma relação de respeito com a natureza? Justifique.

Quadro 13 - Enunciados resposta da Questão 2

Nº	NOME	ENUNCIADOS
01	Alana	“Sim! pois nós precisamos da natureza para tudo, tanto para a alimentação com pra nosso ar.”
02	Ana Bela.	eu acho muito importante, porque é uma coisa (?)”
03	Ana Célia.	Ausente
04	Ana Jerusa.	Ausente

05	Ana Karini.	Ausente
06	Ana Valentina.	“Sim, afinal dependemos dela para viver e sem ela não teremos os recursos necessários para sobreviver nesta selva de pedras”.
07	Andrei	“Sim claro. Bom eles sabem quando é a época de inchente e eles já deixam tudo planejado para quando ocorrer a inchente eles salvarem seus moves”.
08	Ednilson	“Acho importante sim, por que eles cuidando da natureza é uma coisa muito boa”
09	Elisana	Sim, acho muito importante, devemos respeitar e cuidar da natureza”.
10	Gil	“Sim, é mais que uma obrigação na verdade, torna a tudo mais difícil mas tem que respeitar.”
11	Heloísa	“Sim porque todos nós devemos respeitar a natureza, cuidar da natureza.”
12	Jesuina	“Sim, eles desfrutam da natureza então para ter bons “frutos” precisam cuidar e respeitar o tempo e os limites da natureza.”
13	John	Acho importante ter respeito com a natureza”
14	Kariny	“elas fazem assualho e levantam as coisas para não molhar, eu acho importante sim respeito a natureza”
15	Marcelo	“Sim tem que ter esse respeito a natureza sem afetar os ribeirinhos”
16	Marlon	Ausente
17	Talia	“Sim. Porque eles respeitam os meses de cheia. Eles dão o jeito pra viver os meses de cheia”

Fonte: Elaborado pela autora

Em face dos dados apresentados no quadro acima, percebemos que na maioria dos enunciados dos sujeitos-alunos, existe sim a preocupação de se manter essa relação do homem com a natureza e a importância desta para a sobrevivência humana. Isso se enuncia nas falas abaixo:

35. Alana: *Sim! pois nós precisamos da natureza para tudo, tanto para a alimentação com pra nosso ar.*

36. Ana Valentina.: *Sim, afinal dependemos dela para viver e sem ela não teremos os recursos necessário sobreviver nesta selva de pedras.*

O povo ribeirinho tem uma relação de respeito com a natureza, o que se constitui uma relação sagrada, e isso fica bastante evidenciado no vídeo, o que foi notadamente discutido pelos sujeitos-alunos.

OFICINA 3: “ESSE RIO É MINHA RUA” – 2º DIA

Nesse segundo dia realizamos uma das atividades mais significativas e esperadas pelos alunos participantes. Foi uma ação interventiva que aconteceu ao ar livre, às margens do Rio Guamá, no espaço da Universidade federal do Pará. A atividade que chamamos de “**Ler-o-Rio**” teve três momentos diferentes, muito ricos, em que houve

uma caminhada na beira do Rio Guamá; uma roda de carimbó; e leitura de poemas, além de alguns acontecimentos inesperados.

Essa ação de campo foi pensada a partir de nossas interpretações dos enunciados dos sujeitos-alunos na atividade 1, na qual percebemos que, ao falar dos rios, alguns alunos nunca haviam tido uma proximidade com estes, ou desconheciam totalmente os rios do Pará. Desta forma, pensamos nessa intervenção com uma forma de permitir tal aproximação.

OFICINA 3: “ESSE RIO É MINHA RUA” – 2º DIA

Abaixo apresentamos um quadro com a atividade realizada nesse encontro, com seus respectivos objetivos. Essa atividade foi dividida em três momentos, e durou cerca de 5 horas.

2º DIA DA OFICINA

Atividade única: *Ler-o-rio*

Objetivos:

- Promover uma atividade à beira do rio Guamá que contemple diferentes momentos de leituras que tratam da temática dos rios paraenses, sendo elas:
 - 1) **Vendo o rio:** caminhada a beira do rio para que o professor de geografia apresente aos alunos informações sobre a hidrografia paraense;
 - 2) **Roda de carimbó:** escuta e leitura das músicas “**Esse rio é minha rua**”, de Rui Barata e Paulo Andrei Barata; e “**Lua jaci**”, de Dona Onete.
 - 3) **Lendo o rio:** leitura de poemas de diferentes autores que abordam a temática dos rios paraenses.
- Ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os rios paraenses a partir da contribuição do professor de Geografia, promovendo também a interdisciplinaridade por meio dessa temática;
- Perceber nas leituras realizadas as representações e efeitos de sentido que versam sobre a identidade paraense;
- Compartilhar saberes sobre os rios paraenses, considerando as atividades realizadas no primeiro dia da oficina.

Materiais/textos:

- Caixa de som
- Pendrive com as músicas usadas na roda de carimbó
- Cópias impressas dos textos que mediaram essa atividade

Etapas:**1º momento:** Vendo o rio:**2º momento:** Roda de carimbó**3º momento:** Leitura de poemas em grupo

Esta foi uma das atividades mais significativas e interessantes para os sujeitos-alunos porque eles tiveram a oportunidade de sair do ambiente escolar para vivenciar experiências em contato com a natureza, à beira do Rio Guamá. Daí justificamos a escolha da UFPA para a realização dessa etapa do trabalho de campo, justamente por ter uma localização privilegiada, às margens do Rio Guamá.

Contudo, é preciso ressaltar que realizar essa atividade fora do espaço escolar não foi uma tarefa nada fácil devido às dificuldades que se apresentaram com relação ao nosso deslocamento até à UFPA. Havíamos planejado a atividade, e tentamos articular junto à coordenação pedagógica da escola um meio de transporte para conduzir os alunos até a universidade. Entretanto, naquele momento, a escola não disponibilizava de recursos financeiros para o aluguel de um micro-ônibus para esse fim. Diante dessa negativa, nem tentamos junto à Secretaria Estadual de Educação devido à atividade já ter data certa para acontecer, portanto, sem tempo para enfrentar burocracias.

Em face desses entraves, tivemos a ideia de conversar com alguns professores da escola que tinham veículo próprio para colaborarem conosco nesse desafio. Conseguimos a adesão de três professores, que prontamente se dispuseram a nos ajudar transportando os alunos até a Universidade. Com o nosso, tínhamos 4 veículos disponíveis. Como a turma do 9º ano, na qual estava desenvolvendo a proposta de intervenção, era pequena, pudemos levar todos os alunos.

Acompanharam-nos, nessa jornada, a professora de Matemática; o professor de Geografia; e o professor de Educação Especial. Cada um levando um grupo de alunos. Nossa ida à UFPA aconteceu no dia 05/12/2019, pela manhã, por volta de 8h30min saímos da escola, e retornamos após o meio dia.

Figura 19 - Grupo de professores (a pesquisadora e seus colaboradores)



Fonte: Arquivo pessoal

Ao chegarmos à Universidade, logo fizemos uma caminhada pela orla do rio Guamá. É importante ressaltar que a maioria dos alunos não conhecia da UFPA, assim como poucos conheciam também o rio Guamá, conforme foi registrado no discurso do sujeitos-alunos, na Atividade 1, seção IV.

Por esse fato, na medida em que caminhávamos, várias indagações iam surgindo. Aproveitamos a presença do professor de geografia para fazermos um trabalho interdisciplinar, pedindo sua colaboração para explicar aos alunos sobre a geografia dos rios do Pará, em especial a do rio Guamá, como posição geográfica e outras questões pertinentes. Em um encontro anterior, já havíamos realizado com os alunos a leitura de um informativo sobre os rios paraenses, contudo a presença do professor especialista no assunto foi muito contributiva naquele momento.

Figura 20 - Sujeitos participantes da ação de campo (alunos)



Fonte: Arquivo pessoal

Houve dois momentos marcantes nesse dia que não estavam contemplados no planejamento de nossa programação.

O primeiro foi quando os alunos perceberam um grupo de pesquisadores que realizavam um estudo sobre a *mosca da carambola*. Os pesquisadores se encontravam próximo a uma árvore, à beira do rio Guamá, quando os alunos se mostram curiosos em saber o que eles faziam. Daí se aproximaram e começaram a lançar alguns questionamentos sobre aquele acontecimento. Prontamente, os pesquisadores começaram a explicar, e os alunos cada vez mais interessados em conhecer um pouco da mosca da carambola, continuaram a fazer perguntas que foram respondidas satisfatoriamente.

Este evento se constituiu um momento de interação muito rico, não previsível, mas que trouxe algo novo para aqueles que participaram da ação. No relato produzido sobre essa atividade, realizada no último encontro, percebemos nos discursos dos sujeitos-alunos o quanto eles valorizam a ação. Para eles, foi uma tarefa que propiciou, além de novos saberes, um contato direto com a natureza, às margens do Rio Guamá, o qual poucos alunos conheciam.

OFICINA 3: “ESSE RIO É MINHA RUA” – 3º DIA

Nesse último dia de oficina, foram realizadas duas atividades, que se encontram descritas no quadro que segue, bem como seus respectivos objetivos.

3º DIA DA OFICINA

Atividade 1 – *Rios de narrativas*

Objetivos:

- Proporcionar um ambiente motivador a partir da leitura de lendas amazônicas para que os sujeitos-alunos tomem a palavra e compartilhem narrativas do imaginário Social que façam parte de suas vivências.
- Compartilhar narrativas que refletem as memórias e vivências dos sujeitos-alunos.

Materiais/textos:

- Cópias impressas dos textos trazidos para serem lidos no primeiro momento da atividade: Diário de viagem; A lenda dos rios; “Seu Pacu”

Etapas:

1º momento: Leitura de lendas

2º momento: Compartilhamento de narrativas que fazem parte das vivências dos sujeitos-alunos.

Atividade 2 – *Vivências*

Objetivos:

- Produzir um relato pessoal escrito sobre a experiência vivida durante a realização da atividade “*Ler-o-Rio*”, realizada no segundo dia da oficina.

Materiais/textos:

- Folha de papel com pauta

Etapas:

1º momento: Produção escrita do relato pessoal

2º momento: Compartilhamento das produções escritas

3ª dia – Atividade 1 – *Rios de narrativas*

Ao falarmos sobre os rios que compõem a bacia hidrográfica do Pará, não poderíamos deixar de abordar as histórias ligadas ao Imaginário Social. Isso porque a região amazônica de acordo com Teves,

enquanto sistema simbólico, o Imaginário Social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças e de ritualizações. Produções se sentido que se consolidam na sociedade, permitindo a regulação de comportamentos, de identificação, de distribuição de papéis sociais. [...] Constituindo de narrativas míticas, religiosas e ideológicas, o imaginário é um campo simbólico, um campo semântico.

Acessá-lo significa adentrar pelas vias sinuosas da linguagem em que metáforas, metonímias, alegorias, símbolos, signos são indissociáveis na sua instituição mesma (TEVES, 2002, p.53).

Nesse sentido, promovemos um diálogo com o intuito de provocar os sujeitos-alunos, para que tomassem a palavra e contribuíssem com suas narrativas acionadas pelos lampejos de sua memória. E devemos dizer que esse foi um dos momentos mais enriquecedores e contributivos por parte dos alunos, na medida em que ouvimos narrativas desconhecidas muito ricas ou narrativas vestidas de uma nova roupagem, nas quais os alunos imprimiam traços identitários de sua relação com a cultura da qual fazem parte: a região amazônica.

A atividade anterior realizada à beira do rio Guamá, serviu-nos para referendar todo o misticismo que vem dos rios e que é explorado por meio de lendas, histórias de pescador, dentre outros, devido à aparição de botos no rio Guamá (momento bastante inusitado), o que provocou ao mesmo tempo curiosidade e encantamento para os que já haviam visto um boto e principalmente para aqueles que tiveram a oportunidade de vivenciar aquele acontecimento pela primeira vez.

Após a leitura das lendas, aproveitamos para tecer algumas explicações sobre os rios citados, prosseguindo com uma roda de conversa para falarmos sobre histórias, lendas e “causos” que vêm dos rios.

Roda de conversa:

Iniciamos a conversa com a seguinte pergunta:

(P) Além dessas lendas que acabamos de ler, que outras lendas vocês conhecem, por exemplo, que têm a ver com os rios?

(A1) Do boto

(A2) Da Yara

(A3) Do jacaré maconheiro – disse um aluno provocando risos em todos.

(P) Que lenda é essa? Eu não conheço? Vocês conhecem? indagamos aos outros alunos.

(A) Não – responderam.

O aluno que tinha citado a lenda do jacaré maconheiro pareceu ficar “sem jeito” e não quis mais falar sobre ela.

Outro aluno disse:

(A) *Tem a lenda da cobra grande.*

(B) *Da cobra grande não é a lenda daquela debaixo da igreja?* – Perguntou um outro [...].

Nessa roda surgiram várias conversas sobre lendas diversas, o que aguçou a curiosidade dos alunos, fazendo com que se envolvessem nessas narrativas e começassem a querer contar suas histórias. Foi o que aconteceu com Jesuina, uma aluna que sempre viaja para a cidade de Almerim, onde tem parentes (relatos que constam nas atividades 1). Jesuina pediu a palavra e disse:

(Jesuina) – *Tem outra lenda sobre a cobra grande.*

(P) – Qual é Jesuina?

Nesse momento Jesuina começou uma narrativa cheia de detalhes. História vivenciadas por ela desde quando era criança, mas que ainda hoje estão arquivadas em sua memória afetiva.

(Jesuina) – *Pra quem viaja pro baixo amazonas, lá eles contam muitas lendas de que existem uma cobra na Serra da Velha Pobre que mora ali e quem tem uma data no mês de julho que nenhuma embarcação passa, e ninguém se atreve a passar porque todo barco que passa naufraga... é uma lenda que eles contam.*

Segundo Jesuina, a Serra tem esse nome em alusão a uma mulher pobre, a qual tinha um marido lobisomem que comia os filhos, e, em vez de ela matar o marido, preferiu se jogar de uma serra. Ao se jogar, a mulher teria se transformado numa cobra, a qual aparece na data de sua provável morte para passear e amedrontar os barcos.

(P) Onde é isso mesmo, Jesuina?

(Jesuina) – *Na Serra da Velha Pobre, em Almerim.*

Jesuina referia-se a essa serra que consta na imagem abaixo.

Figura 21 - Serra da Velha Pobre, em Almerim-PA⁹



Fonte: Wikipedia

Os alunos mostraram-se bastante impressionados com a narrativa de Jesuina, e assim como eles, nós também desconhecíamos a lenda em referência. Constatamos depois, pesquisando na internet, que a lenda contada por Jesuina é muito conhecida dos habitantes da região do baixo Amazonas.

Nesse sentido, de acordo com Loureiro:

É possível identificar-se na cultura amazônica um imaginário poetizante estetizador e governando o sistema de funções culturais, tendo como suporte material a natureza e desenvolvendo-se por meio da vaga atitude contemplativa própria do homem da região em sua emersão no devaneio. Um devaneio que atua como ligação entre o real e o irreal [...] (LOUREIRO, 2001, p.84).

Aproveitamos a história de Jesuina para fazer uma relação dialógica com o episódio do Gigante Adamastor, narrado na obra “Os Lusíadas”, de Luís Vaz de camões. Dissemos que na época das grandes navegações, ouviam-se muitas histórias de monstros marítimos que por muito tempo permaneceram no inconsciente coletivo. E ainda hoje, ouvimos histórias que vêm sendo contadas com essa procedência.

Jesuina, a aluna mais falante do grupo, pediu mais uma vez a palavra:

(Jesuina) – *Olha... tipo...como eu já viajei muito pra Almerim, as experiências que tenho são reais, sabe? Por exemplo de uma vez eu tava na fazenda da milha família e ai uma árvore, há muitos anos caiu, [...] ela caiu e atravessou um braço de rio que tem. E eu num sei... eu era criança e fui brincar lá em cima... e eu juro pra senhora que eu vi*

⁹ A Serra da Velha Pobre é uma formação rochosa localizada às margens do Rio Amazonas, no Município de Almerim, no Estado Federativo do Pará. Sua localização é distante e isolada da sede municipal, acesso somente hidroviário. Especulam-se que esse trecho do rio tem profundidade bastante considerável. (Wikipedia)

uma cobra saindo pra respirar lá de dentro d'água [...] a cabeça dela parece do tamanho de um balde e eu saí desesperada em cima do tronco da árvore... e o tronco da árvore rolava e eu consegui chegar e a minha tia disse que provavelmente ela tava ovada porque senão ela tinha me comido, porque eu tava balançando o pé na água.

[...]

(P) – E em Algodual, não tem nenhuma? – indagamos aos irmãos Andrei e John, que segundo os relatos da atividade 1, viveram um bom tempo nessa ilha situada no município de Maracanã, na região do salgado, nordeste do estado do Pará.

[...]

(Andrei) – *Tem a do cavalo branco com corrente.*

(P) – Como é essa lenda?

(Andrei) – *A minha mãe ela é espírita, sabe? Ela consegue ver as coisas e tal... aí toda vez às seis da manhã ela via um cavalo correndo com corrente.*

(P) – Mas por onde esse cavalo corria? Pelas ruas de Algodual?

(John) – *Pelo mato.*

(Andrei) – *Aí teve um dia que ela conversou com um homem ... aí ele falou que antes... há muito tempo eram os cavalos que pegava os caixões ... parece... de mortos de guerra, né? Ai... eles puxavam os caixões com as correntes e tal... e levavam.*

John intervém para esclarecer melhor a história:

– *Ele é um morador... esse cara que contou pra mamãe...tipo, ele é muito estranho, sabe? Ele mora lá (em Algodual) há muito tempo e ...ele é bastante velho, só que não parece tão velho assim, não. Por incrível que pareça ele deve ter uns setenta e pouco anos, mas parece que ele tem uns cinquenta.*

As histórias narradas por Jesuina, Andrei e John são apenas algumas de outras que surgiram. Isso nos mostra que quando as histórias dos alunos não são silenciadas, podemos experimentar certas práticas interativas de linguagem preconizadas na citação abaixo:

O Imaginário social fala mediante gestos de linguagem, enunciativas, sonoras, pictóricas. Suas falas assumem dimensão religiosa, filosófica, política, arquitetônica. Nessas linguagens mais diversas, em que estão presentes a metáfora e a metonímia, a alegoria, buscam-se os sentidos dos textos, das coisas, das imagens e dos gestos. Os corpos, os objetos, falam, têm suas logicas do dizer na medida em que são produções sociais, são formas de expressão que nos remetem ao campo do dizível, do obvio e do mistério, do visível e do invisível, dos sonhos e dos desejos, do conhecimento e da ação (TEVES, 2002, p. 66/67).

Diante do exposto, podemos dizer que o Imaginário Social amazônico é muito vasto e, ao considera-lo como uma possibilidade de abordagem por meio de práticas de letramento em que essas narrativas ocupem um lugar no currículo escolar, poderemos inseri-lo na temática da identidade.

3º Dia – Atividade 2 – Vivências

Essa atividade deu encerramento à oficina “*Esse rio é minha rua*”, bem como à nossa proposta de intervenção de maneira geral. Nela, propusemos aos alunos que produzissem, por escrito, um relato em que falariam de suas experiências, vivências e impressões em relação à atividade do dia anterior, que ocorreu às margens do Rio Guamá. E que esses relatos seriam compartilhados numa roda de leitura. Desta forma, após os alunos finalizarem a produção, cada um leu seu texto para os presentes.

Para finalizar esse encontro, fizemos um resumo de todo o percurso desse grande diálogo que durou em torno de um semestre, recordando alguns momentos singulares. Agradecemos a participação de todos os sujeitos-alunos e destacamos o quanto foram participativos e colaborativos na construção deste trabalho. Então, passamos-lhes à palavra para que se manifestassem sobre a participação deles nessa pesquisa. Depois, demos como encerrada essa etapa de nossa pesquisa.

Trazemos aqui os relatos escritos dos sujeitos-alunos, sobre os quais realizamos uma breve análise discursiva:

Figura 22 - Relato 1

A Beira do Rio Guamaí

Bom o que eu mais gostei foi na hora que a gente ficou na rede entre nós mesmo, contando desconhecendo o rio que tá tão lindo.

Vendo as barcas passando pelo rio, as pessoas andando de barquinho.

Eu nunca tinha indo no rio Guamaí, então foi a minha primeira vez lá. Eu achei muito lindo mesmo, me apaixonem pela vista de como é lá. Amei tudo de verdade.

Eu vim o bato pela primeira vez também, nunca tinha visto nenhum leito na minha vida ainda.

Então foi um dia maravilhoso que todas estavam em união, foi muito bom. Tem a hora da merenda que também foi legal. tinha uma arraca lá que tá com um negócio pra pegar alho e nome na marca da casimbeira.

tivemos falar também, aproximamos muito o rio tivemos muitos fatos com os professores que levaram a gente pra lá pro rio do Guamaí. Acha que a maioria não conhece o rio Guamaí eu era uma delas que não conhecia.

Mais eu amei conhecer o rio Guamaí. Ser eu pudesse ir todas as dias eu iria mais eu não posso ainda mais quem sabe outro dia eu apareço por lá de novo.

Bom foi isso que eu achei do rio Guamaí é lindo demais amei tudo.

Foi uma aula diferente então, foi num lugar muito lindo e bastante ventilado. ♥♥♥ Amei tudo ♥

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 23 - Relato 2

Primeiramente foi muito gratificante, pois nunca tinha ido no estabelecimento, vi um dos rios mais bonitos do Pará, ele se chama rio Guama, é muito grande realmente ~~legal~~ ^{bem} legal. Foi muito boa a aula da professora Maria do Carmo, pois estudamos rios do Pará e um pouco da história de Belém, vou dar um exemplo: no rio Guama tem o fenômeno da pororoca, não tinha conhecimento disso e fiquei sabendo ontem graças a aula oferecida que tivemos, agora lembrei que escutamos um calimbo (esse rio é minha rua, dos autores Paulo André Barata e Rui Barata) vou falar um pouco sobre minha experiência ouvindo esse calimbo, a letra é muito bonita esse trecho aqui me chamou muita atenção ("esse rio é minha rua, minha e tua, murure, riso no peito da lua, deito no céu da mãe") esse pra mim é o verdadeiro significado do parense, pois todo parense tem que ter esse lado meio ribeirinho e o forte do Pará, são os rios (como o rio Guama). A zona é um forte muito grande aqui do Pará (os rios, a natureza é muito mais).

também lemos um poema do rio Guama, do autor Francisco Alves de Lencina, esse poema me fez pensar muito sobre o rio.

esse foi um pouco do meu relato sobre o passeio de ontem.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 24 - Relato 3

No dia 05 de dezembro, visitamos a Universidade do Federal do Pará para conhecer o Rio Guamã e ver o quão importante ele é para nossa cultura e identidade paraense.

No visitou o campus descobrimos várias coisas sobre o nosso estado tanto sobre história, geografia e sobre algo muito inusitado a "Marca da Carambola". Realmente um fato bastante inesperado, porém, muito importante.

Também nesse passeio fizemos "a beira do rio uma roda de "dança", poemas e sobre músicas regionais do nosso estado, tendo mergulhado os rios e sobre a vida do passageiro em harmonia com tal ato de viver com o rio).

A gente andou em volta do rio e depois de se passar algum tempo após a hora do lanche, por sorte de destino apareceu um bote que estava respirando bem pertinho da gente, todos ficaram curtos e afobados, porém, eu não vi nada, nada de nada, pois ficaram na minha frente, assim dessa forma impedindo a minha visão. Fiquei triste, mas, como diz Elis Regina "O show tem que continuar...!", da mesma forma que os barquinhos, papápis e canoas andam nos rios, como os pescadores indo em volta do mar, assim como os rios a vida segue forte e bela, com sede de viver.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 25 - Relato 4

A Beira do Rio Guamaí

A experiência foi enovador, foi a minha primeira vez que eu fui, conheci novas músicas, a gente estava nos murais e fazemos a entender elas, enquanto a gente lia a professora cantava a kidaria do Rio Guamaí as kidarias dos rios das feixes, falamos varias fotos vendo a paisagem, brincando com a onças, na forma pro lanche foi refrigerante com Biscoito e Bolo, ficamos refletindo, quando acabamos eu e uns colegas fomos de intrusos conhecer novas lugares, encontramos um local fazendo Bosquite, ele deixou o gente brincar, ficamos uns 15 Min, depois voltamos para fazer umas atividades, fazer um trecho de um texto, mas o Bolo atrapalhou [] esse momento, todos foram ver o Bolo, eu lembrei de onde eu morava, Ilha de Algodoadal, um paraíso, quando viajava via essas coisas no [] cominho, uma lembrança, Pss, [] nem vi o Bolo nem a experiência, mas foi Bom, ai finalizamos com os textos que a professora deu, aprendi muitas coisas [] nesse passeio, nem fotos na parte do lanche com a professora, e com [] minha amiga que veio de penitencia pra participar da experiência.

Nesse Rio Guamaí, senta tanto, os Boreas atravessando o lanche, ja fui do duas vezes, Bom e é isso, foi estare acostumado com essas coisas, morava em uma ilha tive varias lembranças de quando ero criança, isso de uma certa forma foi Bom, [] e é isso.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 26 - Relato 5

A Beira do Rio Guamá

Sim meu relato de minha passeio que foi ontem dia 5 na UFPA foi bem conseguido adimais as paisagens aprender coisas que não sabia lá tive a oportunidade de conhecer tudo da UFPA conheci os blocos os locais de almazô e as danças e algumas vezes umas lutas de capoeira mais a minha oportunidade que eu queria muito era de andar de barco no Rio Guamá e aprendi umas coisas novas sobre a mesa da carambola que come novas frutas e as ilhas do outro lado do Rio Guamá que era a ilha do combeú que tinha varios restaurantes e tambem fomos varios poemas fizemos até uma apresentação para a professora e cantamos de baixo de uma árvore merendamos de baixo de uma tree eu e meus amigos falamos pra professora que queramos ir beber água e um cara perguntou se agente sabia jogar basquete e agente disse que sabia e começamos o jogar até certo hora que o professoro chamou agente para termino o trabalho e isso foi tudo que aconteceu ontem no UFPA

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 27 - Relato 6

No passeio de ontem, foi a primeira vez que eu vi o rio Guamá, e eu adorei ver o rio e as casinhas ao redor, os cascos e ver os barcos passando. Foi muito bacana sentar na beira do rio e sentir o vento no meu rosto, ficar perto do rio e ouvir os sons das águas. Me traz calma e gostei também de ouvir os professores falando sobre os rios, foi a primeira vez que eu vi um foto de verdade, fiquei impressionado, essa aula foi muito interessante por ter sido perto da natureza e por eu ter visto coisas que eu nunca tinha visto antes, só não gostei muito das músicas porque eu não gosto muito desse tipo de música que ouvimos quando estamos sentados à beira do rio.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 28 - Relato 7

A Beira Do rio Guamá

Bom no que eu gostei foi que agente tanto se divertiu agente dançou e que os professores falaram sobre o rio Guamá. Como eu nunca tinha ido lá achei muito bom, o rio é lindo, agente viu o outro lado, é que fica os ribeirinhos, gostei muito que os professores explicaram para gente... Bom como eu não conhecia o rio Guamá gostei muito de ter conhecido, agente andou e os professores ficaram explicando sobre o rio, por onde ele é localizado, lá é um lugar muito bom, é um lugar bom e bastante agradável. É assim mesmo não entendemos nós se divertimos também por que agente viu o lado preto, outra parte foi legal. A gente fez experimento de trabalho, o professor falou sobre o rio e achei muito importante.

Bom foi erro que eu achei do rio Guamá. É gostei muito que vocês leram um mês lá por que nós tivemos a oportunidade de ter conhecido o rio Guamá.

Fonte: Arquivo pessoal

A partir da leitura dos relatos, elencamos abaixo alguns enunciados que refletem as vivências e impressões que marcam a subjetividade dos sujeitos, as quais estão intrinsecamente ligadas à cultura e suas identidades.

Os excertos abaixo refletem a apreciação positiva dos alunos acerca do rio Guamá, e marcam as subjetividades desses sujeitos. As expressões em destaque evidenciam isso:

Helen: [...] foi a primeira vez que eu vi o rio Guamá, e **eu adorei** ver o rio e as casinhas ao redor, as árvores e ver os barcos passando [...]

Ana Célia.: Eu nunca tinha ido no rio Guamá, ontem foi minha a primeira vez lá. Eu achei muito lindo mesmo, **me apaixonei** pela vista de como é lá. Amei tudo de verdade.

Andrei: [...] **vi um dos rios mais bonitos do Pará, ele se chama Rio Guamá, é muito grande realmente bem legal** [...]

Talia: [...] os professores falaram sobre o rio Guamá. Como eu nunca tinha ido lá, achei muito bom, **o rio é lindo, a gente viu o outro lado, é que fica os ribeirinhos.**

Já os excertos seguintes, repercutem os novos saberes adquiridos pelos alunos, proporcionados pela atividade **Ler-o-Rio**, realizada à beira do Rio Guamá, no espaço da Universidade Federal do Pará. As formas verbais em destaque evidenciam esses novos aprendizados:

Marcelo: [...] **aprendi** umas coisas novas sobre a mosca da carambola que come nossas frutas e as ilhas do outro lado do Rio Guamá que era a ilha do Combu que tinha vários restaurantes [...]

Ana Valentina: Ao visitar o campus **descobrimos** várias coisas sobre o nosso estado tanto sobre história, geografia e sobre algo muito inusitado a “Mosca da carambola” [...]

Andrei: [...] no rio Guamá tem o fenômeno da pororoca, não tinha conhecimento disso e **fiquei sabendo** ontem graças a aula diferenciada que tivemos [...]

John: [...] **conheci** novas músicas, a gente estudava essas músicas, a gente estudava essas músicas e paçamos a entender elas [...]

Os alunos também trazem em seus relatos a interpretação de um momento ímpar que se deu às margens do Rio: o aparecimento do boto. Esse acontecimento foi inédito para alguns alunos, como percebemos nos enunciados seguintes:

Ana Célia: **Eu vir o boto pela primeira vez também, nunca tinha visto nenhum boto na minha vida ainda** [...]

Talia: [...] nós se divertimos também por que a gente viu o **boto preto** [...]

Ana Valentina: [...] por sorte do destino **boto apareceu** que estava respirando bem pertinho da gente, todos ficaram curiosos e afoitos, porém eu não vi nada, nadinha de nada, pois ficaram na minha frente [...]

Helen: [...] foi a primeira vez que eu **vi um boto de verdade**, fiquei impressionada [...]

No entanto, se para alguns a aparição do boto se apresentava como uma novidade, um acontecimento inédito, para John esse acontecimento foi uma forma de reacender lembranças do lugar onde morava, a Ilha de Algodual, em que a presença de botos é muito comum:

John: [...] todos foram ver o boto, **eu lembrei de onde morava, Ilha de Algodal, um paraíso, quando viajava via vários botos no caminho, uma lembrança boa, nem vi o boto nessa experiência, mas foi bom [...]**

Ao narrar esses momentos significativos e suas impressões acerca de diferentes elementos simbólicos da identidade paraense, os sujeitos-alunos deixaram emergir em seus discursos os fios discursivos que se entrelaçam com essa identidade.

A partir desses relatos, podemos avaliar atividade à beira do rio Guamá, proposta por nós, muito positiva e interessante, como atesta a fala de Helen: “essa aula foi muito interessante por ter sido perto da natureza e por eu ter visto coisas que eu nunca tinha visto antes”. Nela os alunos puderam adquirir novos saberes, reativar memórias da infância, ter novas vivências, trocar experiências, cantar, brincar, confraternizar. A nosso ver, essa experiência singular contribuiu para mexer com as identidades e subjetividades dos sujeitos em formação, e interação, contribuindo para o fortalecimento de suas identidades e valorização da cultura regional.

Para finalizar, trazemos aqui um trecho do relato do aluno Andrei, no qual ele faz uma excelente reflexão a partir da música “**Esse rio é minha rua**”, reforçando a importância dos rios na vida dos paraenses e na constituição de nossa identidade cultural:

“[...] ouvindo esse carimbó, a letra é muito bonita, esse trecho aqui me chamou muita atenção (**“Esse rio é minha rua, minha e tua mururé, piso no peito da lua, deito no chão da maré”**) esse pra mim é o verdadeiro significado do paraense, pois todo paraense tem que ter esse lado meio ribeirinho e o forte do Pará são os rios (como o Rio Guamá). A Amazônia é um forte muito grande aqui do Pará (os rios, a natureza e muito mais)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho intitulado *“Discurso e identidade regional: práticas de letramentos sobre os ritmos, a Chuva e os rios do Pará no 9º ano do ensino fundamental”* buscou analisar e compreender como é representada e construída a identidade cultural paraense nos discursos dos sujeitos-alunos, a partir de uma perspectiva dialógica da língua(gem). Para tanto, foram desenvolvidas práticas de letramento que fomentaram o debate a respeito da questão da identidade e cultura paraenses, possibilitando as interações verbais entre os sujeitos, que se constituem na e pela linguagem.

Desta forma, pudemos chegar aqui a algumas conclusões, tendo a questão central da nossa pesquisa, qual seja: *Que representações/construções sobre a identidade paraense emergem no discurso dos sujeitos-alunos do 9º ano de uma escola pública, inseridos em práticas de letramentos acerca das temáticas dos ritmos, da Chuva e dos rios?*

Ao levarmos para o espaço escolar o tema da identidade paraense consideramos a oportunidade de compreender e analisar a partir de uma perspectiva discursiva as representações e construções que emergiram nos discursos produzidos pelos sujeitos-alunos sobre essa identidade cultural em situações reais de comunicação, ao mesmo tempo que possibilitamos uma releitura dessas representações/construções por meio de diferentes materialidades linguísticas, permitindo a reflexão(e uma possível desconstrução) de preconceitos e estereótipos que recaem sobre amazônica paraense, percebendo-a como uma região plural, híbrida e heterogênea.

Todo discurso é uma construção, e ao analisarmos os discursos dos sujeitos-alunos pudemos perceber concretamente as singularidades de cada enunciado, marcados por efeitos de sentido que decorrem de seus pontos de vistas, suas vivências, suas experiências, suas identidades, enquanto sujeitos sócio-históricos.

Os resultados observados reiteram a importância de se abordar no contexto escolar temas que se aproximem mais das vivências, das práticas sociais cotidianas dos alunos, haja vista que esses sujeitos são atravessados o tempo todo por suas identidades (Hall, 2015). Ao legitimar os saberes e as vivências dos alunos, dando-lhes vez e voz suscitou-lhes a vontade de falar sobre si, sobre suas histórias, seus pontos de vistas. Por meio de práticas orais ou escritas, os sujeitos-alunos construíram representações acerca de suas identidades, pois é “por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos” (Woodward).

Desta forma, constatamos que houve uma significativa participação dos alunos nas práticas de linguagem desenvolvidas durante nossa proposta de intervenção. Falar sobre algo que está inserido no cotidiano desses sujeitos, como os rios, a Chuva e os ritmos paraenses, despertou neles a necessidade de narrar suas próprias histórias, de justificar suas preferências, de querer conhecer mais sobre a cultura local. E mesmo aqueles alunos que inicialmente apresentavam receio de se manifestar oralmente, tomaram um lugar de fala e participaram das discussões. Analisando seus discursos, identificamos, por exemplo, que embora muitos desses sujeitos vivam numa região de grandes proporções territoriais, de uma vasta hidrografia e de uma cultura muito singular, eles ainda conhecem muito pouco da região onde vivem. E esse desconhecimento talvez explique a razão para que alguns deles tenham demonstrado pouca identificação com certos símbolos da cultura local.

Ao analisarmos enunciados dos sujeito-alunos resultantes de uma produção escrita (seção IV, atividade 1), percebemos, por exemplo, que há um distanciamento da maioria dos alunos em relação aos ritmos paraenses, especialmente ao tecnobrega (e suas variantes). Em alguns casos, os sujeitos-alunos demonstraram identificação com outros ritmos nacionais (sertanejo) e até internacionais (trance), em detrimento ao ritmo local. Além disso, em alguns discursos ecoaram vozes de uma elite preconceituosa que despreza a cultura periférica, fazendo notar que o tecnobrega é estigmatizado mesmo nas camadas mais populares.

As práticas de letramento realizadas durante nossa proposta de intervenção não só trouxeram reflexões importantes a respeito de algumas temáticas da identidade paraense, como também serviram para aprimorar a compreensão responsiva ativa dos sujeitos-alunos, ressaltando a importância da inserção de práticas dialógicas no contexto escolar que discutam temas mais voltadas para a realidade dos sujeitos-alunos. Desenvolver práticas de linguagem, orais ou escritas, a partir de temas como os rios, a Chuva, e os ritmos paraenses pareceu-nos potencializar o desempenho linguístico e discursivo dos sujeitos-alunos, isso porque são temas que falam da realidade na qual eles estão inseridos.

No Pará temos inúmeros rios que se cruzam com as histórias do povo amazônica paraense; temos uma variedade de ritmos musicais que estão presentes nas práticas sociais desses sujeitos, e mesmo aqueles que não se identificam com alguns ritmos musicais da cultura local, como o carimbó e o tecnobrega (e suas variantes), consideram importante os ritmos paraenses enquanto símbolos de nossa cultura e identidades. E pensam ser necessário que eles sejam divulgados em outros estados (ou países) como

símbolos da identidade paraense e para divulgação cultura amazônica. Também, por meio das materialidades linguísticas selecionadas, pudemos levar para sala de aula uma importante discussão sobre os discursos de preconceitos historicamente construídos manifestados por habitantes de outras regiões do país, mais precisamente do Sul e Sudeste, que parecem ver o estado do Pará como uma região à parte da nação brasileira. Então, esses temas trazidos para o contexto da sala de aula, entre outras coisas, ajudaram também a desnaturalizar discursos preconceituosos com relação ao povo caboclo da Amazônia.

Além disso, tais temáticas abordadas também nos fizeram identificar como nossos alunos conhecem pouco sobre alguns aspectos importantes do estado do Pará, como a sua riqueza mineral e hidrográfica. Por isso, é importante para a instituição escolar considerar as diferentes vozes e identidades que estão nesse espaço de conhecimento para conhecermos mais sobre esses sujeitos, para que possam ampliar o seu repertório cultural a partir de práticas de uso social da linguagem, legitimando seus saberes e vivências. É necessário o resgate de processos de construções de identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. E as práticas de letramento com temas voltados para a identidade cultural podem ajudar nesse processo. Diante disso, as práticas de letramentos contribuíram para que os alunos participantes da pesquisa pudessem ampliar suas possibilidades de leitura, de escrita e de expressão oral, bem como seus conhecimentos a respeito do estado do Pará e da cultura local.

Os alunos posicionaram como sujeitos na produção de seus discursos, revelando por meio dos enunciados analisados uma construção identitária que ora se afasta ora se aproxima da identidade cultural paraense. Ao abordamos o tema da Chuva da tarde, percebemos nos discursos da maioria dos alunos uma valoração positiva desse objeto da, sendo ela propícia para dormir ou brincar, tomar banho e jogar nas ruas rua da cidade. Por outro lado, em algumas falas, percebemos um posicionamento crítico, com argumentos que revelam uma certa insatisfação com o poder público municipal na tomada de ações diante dos tormentos causados também por essa chuva, como alagamentos e enchentes, que atingem principalmente os bairros periféricos de Belém. Por fim, possibilitamos aos alunos diferentes leituras sobre a chuva da tarde em Belém, fazendo-os perceber que ela é um tema bastante recorrente nos campos literário e Artístico.

Quantos aos rios paraenses, essa temática possibilitou diálogos em que houve uma troca muita rica de experiências e vivências atravessadas pelas águas dos rios. Nos discursos dos sujeitos percebemos entre eles alguns que nunca haviam tido um contato

mais próximo com os rios. Contudo, por meio de nossa proposta da atividade “Ler-o-rio”, possibilitamos aos sujeitos fazer esse contato direto com o rio, e conhecer um dos mais importantes para os paraenses: o rio Guamá. A maioria dos alunos demonstrou em seu discurso uma apreciação positiva dos rios e de tudo que eles podem proporcionar por meio do contato direto com a natureza. Em algumas palavras sugeridas pelos alunos podemos resumir essa relação: paz, amor, encantamento, aventura, pesca. Mas apesar dessa apreciação positiva, a maioria dos alunos disse preferir a vida na cidade do que viver às margens dos rios. Um momento ímpar dessa oficina, foi o compartilhamento das lendas e/ou histórias que os alunos contaram. Lendas(histórias) que a maioria dos participantes não conheciam, pois estas se relacionavam com experiências vividas ou ouvidas pelos sujeitos narradores, a partir de um contexto histórico-social bastante singular.

De maneira mais generalizada, podemos dizer o seguinte: entre os participantes da pesquisa, havia aqueles que não conheciam o rio Guamá, um dos rios mais importantes para a economia paraense e que adentra, e quase cerca, a cidade de Belém; também havia quem não conhecesse o Ver-o-Peso, que é considerado um dos maiores símbolos da identidade paraense; o Teatro da Paz, a maioria só conhecia do lado de fora, sem nunca ter tido a oportunidade de ter assistido a um espetáculo lá, ou mesmo tê-lo visitado; algumas manifestações folclóricas, eles também não conheciam, como é o caso do lundu. Sobre as riquezas minerais do Pará, demonstraram saber muito pouco; também pouquíssimo conheciam sobre a produção literária paraense, tampouco haviam lido qualquer texto de autores paraenses, conforme foi enunciado pelos sujeitos-alunos numa das questões analisadas.

Sobre a produção literária paraense é inegável a sua riqueza. Confessamos que ainda temos muito a conhecer da literatura paraense. E demo-nos conta disso quando realizamos a pesquisa para selecionar os materiais a serem trabalhados nas oficinas temáticas. O que acontece, a nosso ver, é que a maioria dessa produção fica no anonimato, escondida na internet, ou esquecida nas bibliotecas escolares. Nesse sentido, pensamos que há uma urgente necessidade desses textos adentrarem as escolas do Pará, como recursos para as práticas de letramento, pois poderão servir para se trabalhar questões identitárias, ou até serem usados como atrativos para despertar o gosto pela leitura nos sujeitos-alunos.

Entendemos que diante das novas mudanças decorrentes do advento da globalização, as quais repercutem nas questões políticas, econômicas e sociais do Brasil,

há que se questionar os modelos de currículos vigentes na educação básica do país. Há que se pensar num currículo que considere as práticas sociais dos sujeitos-alunos, e fundamentalmente as questões identitárias, pois esse fenômeno da globalização vem nos mostrar que “(...) a identidade não é imutável, lógica, física, mas inconstante, incoerente e incompleta, posto que é estabelecida por pressões sociais” (SILVA, 2001, p,81). Diante disso, tais questões merecem um lugar de destaque no espaço escolar.

Considerando o exposto, pensamos que nossa proposta de intervenção, ao tratar da temática da identidade, possibilitou ao sujeito aluno uma maior participação nos diálogos entretecidos na sala de aula, uma vez que discursavam sobre suas vivências, suas histórias, suas preferências. Percebemos um envolvimento muito grande deles na maioria das atividades. Eles queriam falar porque conheciam sobre o objeto de que estavam falando, em grau menor ou maior. Como não poderiam falar da Chuva da tarde de Belém, se ela faz parte do seu cotidiano? Como não falar dos ritmos musicais paraenses, se estes se escutam em cada esquina pelas quais eles andam? E por fim, como não falar dos rios, se eles estão tão próximos de suas realidades?

Pensamos que nossa proposta, ao se afastar dos modelos de ensino consagrados pela escola possibilitou ao sujeito aluno ampliar seu conhecimento sobre o Pará e sua cultura, bem como pôs em discussão as relações de poder, percebendo nas intransparências dos discursos o poder que oprime, que reproduz preconceitos, que desvaloriza certas etnias, e que contribui para aumentar ainda mais as injustiças e as desigualdades sociais, regionais e identitárias. É necessário, pois, empoderar aqueles que historicamente foram aliados das decisões políticas do país.

Pensar em propostas de letramento a qual coloca em questão a hegemonia eurocêntrica, onde o poder colonizador oprime o colonizado, fortalecendo a ideia de subalternização de grupos sociais marginalizados, pode ser um grande avanço na educação. Nesse sentido nossa proposta, ao considerar conhecimentos advindos das vivências, do cotidiano dos sujeitos-alunos, desvinculando-se de uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento apregoada ainda hoje no contexto escolar, aproximou-se dessa contribuindo para uma visão mais crítica do sujeito aluno, bem como para a construção de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humana*. São Paulo. Musa Editora, 2004
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Barnadini et al. 4ed. São Paulo: UNESP. HUCITEC, 1998 [1975]
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, v. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência de linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC 2006 [1929],
- BAKHTIN, M.M. **Problemas da prática de Dostoievski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4 ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963]
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro, 2005.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In Brait, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos- chaves**. São Paulo: Contexto, 2010, p-9-32.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o discurso inconcluso. In: Barros, D. L. P.; Fiorin, J. L. (org). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.
- BRANDÃO, H. N. **Subjetividade, representação e sentido**. São Paulo: UNESP, 2005.
- BURITY, Joanildo A. **Cultura e Identidade – perspectivas interdisciplinares**. Rio de janeiro: DP & A, 2002.
- CANCLINI. Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Ana Regina Lessa/Heloísa Pezza Cintrão. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2008
- CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- CORACINE, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua materna e estrangeira (plurilinguismo e tradução)**. Campinas, SP. Mercado das letras, 2007
- COUCEIRO, Sylvia. Os desafios da história cultural. In: **cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Joanildo A. Burity (Org.). Rio de Janeiro DP&A, 2002, p- 11-28

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Marcos. **Tão longe, tão perto: a identidade paraense construída no discurso da mídia do sudeste brasileiro**, 2011.

DI FANTI, Maria da Glória; BRANDÃO, Helena Nagamine, **Discurso, atividade e produção de sentidos: perspectivas teóricas e práticas**. Porto Alegre, Edipucrs, 2017.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, Claudemar Alves. Análise do discurso: **reflexões introdutórias**. São Paulo: Calabrez, 2008.

FERREIRA, Lucia M. A; ORRICO, Evelyn G. D. Prefácio. In: FERREIRA, Lucia M. A; ORRICO, Evelyn G. D. (Org.) **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. A formação do leitor jovem: **temas e gêneros da literatura**. Erechin,RS: Edelbra, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GREGOLIN. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. V. {et al.} (Org.). **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., 2006. p. 9-34.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina. Ed. 12ª Ed., 2015.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes 2000.

KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

- LEMOS, R. & CASTRO, O. **Tecnobrega: o Pará reinventando o negócio da música**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas: poesia I**: São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- MARTINO, Luís Mauro Sá; GROHMANN, Rafael. **A longa duração dos memes no ambiente digital**: Fronteiras-estudos midiáticos, 2017.
- MARTINS, Paulo Henrique. Cultura autoritária e aventura da brasilidade. In: **cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Joanildo A. Burity (org)., Rio de Janeiro DP&A, 2002, p-65-100.
- MONTEIRO, Benedito. **Verde Vagomundo**. Rio de Janeiro: Gernasa, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010. Minayo (2010, p. 57)
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**. São Paulo: Pontes, 2001.
- PAIVA, Renata. **História: Pará**. São Paulo: Ática, 2004.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC. São Paulo: SEE: CENP,. 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.
- RUIZ, T.M. B. *Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante*. Revista Dialógica. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes 2000

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOUZA, Evanira Maria de Ir. **Problemas de Aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 2001.

TEVES, N. Imaginário Social, Identidade e Memória. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (Orgs). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZOPPI FONTANA, Mônica G./ FERRARI, Ana Josesina (Orgs.). **Mulheres em discurso: identificação de gênero e práticas de resistência** - volume 2, 2017.

Walsh, C. (2009). **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver**. In V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras.

WOODWARD, Kathryn, **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes 2000