



A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(Organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A474 A senda nos estudos da língua portuguesa [recurso eletrônico] /
Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena
Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa;
v.1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-492-4
DOI 10.22533/at.ed.924192407

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa –
Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série.

CDD 469.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este primeiro volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o processo metaenunciativo de (re) construção de sentidos na densidade dialógica dos discursos estéticos e textuais, via enunciados parafrásicos; o ensino de língua pelo caminho do gênero textual; a linguagem jurídica em uma perspectiva linguística, para fins de melhorar a relação entre o Direito e o cidadão comum, facilitando, assim, seu acesso à Justiça; a constituição do *ethos* discursivo dos pronunciamentos presidenciais dos países lusófonos Angola e Brasil, da década de 1990, uma vez que esses dois países têm um passado em comum e trazem semelhanças resultantes das ações do período da colonização portuguesa; a reconstrução e a ressignificação da história de vida dos Candangos, primeiros moradores de Brasília, partindo da análise de um conjunto de fotografias e de entrevistas.

Na sequência, os capítulos tratam da descrição das categorias nominais gênero linguístico e número sintático em Português Europeu, em confronto com sua ausência em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano; do processo de intensificação adjetival que ocorre no português falado no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, a partir da Gramática Funcional do Discurso, da Teoria Semântica Lexical e pelo Interculturalismo; do impacto que um trabalho com linguagem escrita, numa perspectiva sociointeracionista, tem sobre a formação de alunos com idade entre três e quatro anos (que contituiam, no momento da execuussão da proposta, uma turma de maternal II), especialmente em relação à formação de futuros leitores; da intercompreensão entre o português, o espanhol e o francês como estratégia para ensinar o português – língua não materna – a alunos franceses, em universidades francesas.

Ainda seguindo o caminho anunciado no Sumário, os capítulos seguintes

abordam: as unidades fraseológicas portuguesas corpo humano; a análise do léxico, em uma abordagem discursiva, investigando as lexias que podem ser típicas da fala do homem acreano, no contexto do romance *O Empate*, de Florentina Esteves, uma escritora acreana; os processos enunciativos e, portanto, discursivos e interacionais no uso da materialidade sincrética no *site* da escritora Angela Lago, que tem como interlocutor o público infantil; a identidade e a subjetividade do negro nos ladrões (versos improvisados) do Marabaixo, manifestação da cultura afro-amapaense, à luz de pressupostos da análise do discurso de base francesa; o tratamento e apresentação de termos de áreas científicas nos minidicionários escolares do tipo 3, desenvolvidos para alunos do Ensino Fundamental II, público que usa com frequência o referido material; o uso de operadores argumentativos na construção de enunciados de editoriais, apresentando-os como correspondentes aos lugares da retórica clássica; a educação prisional sob a ótica foucaultina.

No último apanhado de textos, encontramos um capítulo que enfatiza uma abordagem teórica sobre a definição de literatura e o seu caráter artístico e estético; a produção seguinte trata da relação entre os estudos do pensador Mikhail Bakhtin e letras das canções de Tom Zé; outro capítulo focaliza o estudo da poesia medieval, tanto das cantigas profanas, quanto das cantigas religiosas; a seção posterior realiza uma análise do episódio “Os Doze de Inglaterra”, da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tendo como ponto de partida aspectos literários e sintáticos; depois, um estudo que observa a descortesia estratégica proferida pelos personagens no romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues, demonstrando que as relações de interação são construídas por meio de estratégias argumentativas para atacar a imagem do interlocutor; e fecha a obra um capítulo no qual a pesquisa reflete sobre o papel do docente mediador na constatação de casos de violência contra crianças na turma sob sua responsabilidade.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópico mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópico.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ANÁLISE DO DISCURSO ESTÉTICO E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO METAENUNCIATIVO DE MÚLTIPLAS LEITURAS	
Maria Bernardete da Nóbrega Maria das Dores Oliveira de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9241924071	
CAPÍTULO 2	15
A DIDÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
Cleide Inês Wittke Jossemar de Matos Theisen	
DOI 10.22533/at.ed.9241924072	
CAPÍTULO 3	30
A SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA	
Luciana Helena Palermo de Almeida Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.9241924073	
CAPÍTULO 4	49
ANGOLA E BRASIL – PODER E DISCURSO POLÍTICO A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DE PRONUNCIAMENTOS PRESIDENCIAIS	
Patrícia Martins Mafra	
DOI 10.22533/at.ed.9241924074	
CAPÍTULO 5	63
A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA NA VIDA DOS CANDANGOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE BARDIN	
Rita Barreto de Sales Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9241924075	
CAPÍTULO 6	79
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS SOBRE AS CATEGORIAS NOMINAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	
Celda Maria Gonçalves Morgado Ana Sofia do Carmo Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9241924076	
CAPÍTULO 7	91
PROCESSOS DE SISTEMATIZAÇÃO NA SELEÇÃO LEXICAL EM PLE/PL2: A INTENSIFICAÇÃO DO ADJETIVO	
Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9241924077	
CAPÍTULO 8	103
“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI	
Ana Carolina Vilela-Ardenghi Adriana Sadagurschi	
DOI 10.22533/at.ed.9241924078	

CAPÍTULO 9	117
THE INTERCOMPREHENSION BETWEEN PORTUGUESE, SPANISH AND FRENCH AS A STRATEGY FOR TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO FRENCH STUDENTS AT FRENCH UNIVERSITIES	
Carolina Nogueira-François	
DOI 10.22533/at.ed.9241924079	
CAPÍTULO 10	128
UMA ABORDAGEM SINCRÔNICA E DIACRÔNICA DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS PORTUGUESAS ASSOCIADAS AO CORPO HUMANO	
Maria Auxiliadora da Fonseca Leal	
Karlla Andrea Leal Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.92419240710	
CAPÍTULO 11	141
UM ESTUDO DISCURSIVO DO LÉXICO EM <i>O EMPATE</i> , DE FLORENTINA ESTEVES	
Edilene da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240711	
CAPÍTULO 12	153
OS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS ENUNCIATIVOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO	
Carolina Fernandes da Silva Mandaji	
Maria de Lourdes Rossi Remenche	
DOI 10.22533/at.ed.92419240712	
CAPÍTULO 13	165
SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFROSABERES AMAPEENSES	
Drieli Leide Silva Sampaio	
Fabiana Almeida Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.92419240713	
CAPÍTULO 14	178
O TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO DO VOCABULÁRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO EM MINIDICIONÁRIOS ESCOLARES DO TIPO 3	
Maryelle Joelma Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240714	
CAPÍTULO 15	191
OPERADORES ARGUMENTATIVOS USADOS NO GÊNERO EDITORIAL ENQUANTO RECURSOS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO	
Míriam Silveira Parreira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240715	
CAPÍTULO 16	215
O PROJETO <i>EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE</i> , EM CAMPOS BELOS, GOIÁS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA	
Ronivaldo de Oliveira Rego Santos	
Luciana Nogueira da Silva	
Wanderson Luiz Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240716	

CAPÍTULO 17	227
O CARÁTER ARTÍSTICO E ESTÉTICO DA LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	
Deisi Luzia Zanatta	
Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.92419240717	
CAPÍTULO 18	236
O QUE É QUE O RUSSO DE ORIOL TEM A VER COM O BAIANO DE IRARÁ?	
Celina Cassal Josetti	
DOI 10.22533/at.ed.92419240718	
CAPÍTULO 19	245
POESIA PROFANA E RELIGIOSA NA ERA MEDIEVAL	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240719	
CAPÍTULO 20	262
“OS LUSÍADAS”: UMA ANÁLISE DO EPISÓDIO “OS DOZE DE INGLATERRA”	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240720	
CAPÍTULO 21	275
PRESERVAÇÃO DA FACE E (DES)CORTESIA NO DISCURSO LITERÁRIO DO ROMANCE MEU DESTINO É PECAR, DE NELSON RODRIGUES	
Fabiana Meireles de Oliveira	
Rodrigo Leite da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92419240721	
CAPÍTULO 22	286
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO	
Welton Rodrigues de Souza	
Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240722	
SOBRE O ORGANIZADOR	297
ÍNDICE REMISSIVO	298

SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFROSABERES AMAPAENSES

Drieli Leide Silva Sampaio

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP),
Departamento de Letras, Mariana-MG

Fabiana Almeida Sousa

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP),
Departamento de Letras, Artes e Jornalismo
Mácapá-AP

RESUMO: O presente estudo propõe-se examinar como se constitui a identidade e subjetividade do negro nos ladrões do Marabaixo à luz de pressupostos da Análise do discurso de base francesa. Essa discussão é um desdobramento de trabalhos anteriores sobre os discursos presentes nos currículos que legitimam a lei 11.645/2008 em relação ao ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana. Consideramos o Marabaixo, manifestação da cultura afro-amapaense, como um saber possível de ser escolarizado nas aulas de Português, tomando como objeto de ensino os ladrões das músicas do Marabaixo, a fim de atender a valorização da diversidade étnica específica do estado do Amapá e, principalmente, a construção da identidade e subjetividade do povo negro deste estado. Acreditamos que a subjetividade do sujeito negro nos ladrões das músicas do Marabaixo constitui-se de vozes discursivas que vão de encontro com as representações de discursos

que legitimam o racismo e a desvalorização dos afrosaberes no Brasil. Assim, este estudo, ainda que modestamente, almeja contribuir para uma reflexão da importância da escolarização dos afrosaberes como maneira de construir novas representações que rompam com imagens folclóricas e estereotipadas da cultura afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVES: Discurso. Identidade. Subjetividade. Saberes afro-amapaenses. Ladrões de Marabaixo.

1 | O DISCURSO LEGITIMADO VS O DISCURSO SILENCIADO

Ao analisar a escolarização dos saberes afrobrasileiros partimos das contribuições de Foucault sobre a construção do sujeito através das microrrelações como as relações saber-poder. Este pressuposto foucaultiano ajuda-nos a compreendermos a escola como um local de articulação de saber-poder e disciplinador que produz discursos, subjetividades e formas de vida, guiada pelo desejo de controle e de verdade.

Conforme o filósofo francês Althusser (1987) o Estado garante as condições de (re) produção do seu discurso de verdade a partir dos Aparelhos Ideológicos do Estado (sistema

religioso, escolar, jurídico, político, etc.) e os Aparelhos Repressores do Estado (Exército e polícia). Estes aparelhos estatais são necessários para a permanência do Estado no poder ao legitimar e propagar seu discurso de verdade. Equivale dizer que, um governo que se auto declara como imparcial e desprovido de ideologia, faz circular seu discurso contra ideológico por meio dos Aparelhos Estatais. Cabe aqui, a reflexão de quais vozes discursivas atravessam um discurso contra ideológico sustentados por estes Aparelhos Ideológicos e Repressores do Estado.

Dessa forma, consideramos que os saberes legitimados em uma sociedade, conseqüentemente, os que se fazem presentes nos currículos escolares, partem de uma relação de saber-poder, em que uma classe dominante legitima seus interesses a partir de um discurso ideológico que silencia possibilidades de outros dizeres e grupos sociais que não são representados pelo discurso dominante.

Embora essas relações sejam, muitas vezes, sutis, e aparentemente tranquila, por vezes invisíveis, elas estabelecem as relações de saber-poder em todos os âmbitos sociais tais como econômicos, políticos, ambientais e educacionais, entre outros. Sobre a relação saber-poder no âmbito educacional, é na escola, um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, conforme Althusser (1987), que a materialização do discurso legitimado torna-se mais evidente, tomando formas de documentos oficiais, metodologias de ensino, materiais didáticos, etc.

Citamos um exemplo sobre como o discurso legitimado nas escolas, favoreceu por um longo tempo a classe dominante representada pelos interesses do homem branco. Os livros didáticos, forte instrumento de veiculação dos saberes nas escolas, eram formatados para apresentar a história dos negros a partir do lugar de fala do homem branco, europeu e colonizador, como podemos ver no seguinte trecho de Santos (2016):

“[os negros eram] apresentados dentro do navio negreiro, chicoteados no tronco do pelorinho, marcados a ferro e fogo, carregando instrumentos de castigos corporais, nos pés e no pescoço, conforme gravuras de artistas plásticos europeus – como Debret, Rugendas e Ângelo Agostini – que estiveram no Brasil, no século XIX [...] essas imagens constituam-se em representações do olhar de artistas e viajantes europeus sobre a sofrida realidade dos negros e negras no período escravista (SANTOS,2016, p.26).

A outra parte da história dos negros era silenciada, como Santos (2016) explica: “o fato é que , nos livros didáticos, muitas vezes, eles se sobrepunham às imagens de luta, cotidiano de trabalho e de projeção cultural na música, na pintura e na escultura que representam outra história dos africanos no Brasil” (2016, p.26). Assim, a identidade no negro no Brasil, o que parece evidente, sempre foi perpassada pelas imagens construídas por um discurso de verdade que representa o negro na sua condição de escravo, submisso e sofrido, sendo que esses simulacros são (re) produzidos e fortalecidos nas escolas até os dias atuais. Santos (2016, p.25) diz que “até o início da década de 1980 era obrigado a ouvir uma aula de História do Brasil, cujo enfoque recaía sobre o(a) escravo(a) e não sobre o(a) africano(a)”. Essas

imagens negativas alimentam o processo tão dolorido que é o racismo e ao mito da democracia racial. Aliado a “sutileza” de como as ideologias estão agregadas nos discursos, é que dá luz ao racismo institucional à brasileira. Santos (2016, p.26) explica que:

em algumas abordagens, tais como a do sociólogo Ianni(1978), o fato de o(a) negro(a) ser tratado(a) como uma coisa dentro do sistema econômico escravista é reafirmado como se essa fosse a forma de o(a) próprio(a) negro(a) se compreender no sistema e não a forma como o sistema o compreendia, em virtude de sua dupla condição de valioso objeto de trocas econômicas e produtor de riquezas, pelo seu trabalho.

Pensar a escolarização dos afrosaberes a partir da história e da cultura afro-brasileira e africana é abrir caminho para (re)existência do lugar de fala do negro, legitimando a possibilidade de outros discursos circularem e concorrerem com o discurso legitimado que objetifica o negro como ser desprovido de cultura e saberes, apenas, como valor econômico de mão-de-obra escrava.

2 | O DISCURSO PRESENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR DO BRASIL: COMO OS AFROSABERES SÃO REPRESENTADOS

Para esta discussão, consideramos que existe uma alteridade discursiva materializada nos discursos dos currículos educacionais. Por meio da Lei 11.645/2008, resultado de reivindicações de movimentos sociais negros e indígenas brasileiros em busca da legitimação dos saberes e discursos, até então, silenciados pelo discurso dominante, abre-se uma possibilidade da construção identitária do povo negro no Brasil a partir do contradiscurso do que foi legitimado por muito tempo no currículo escolar, ou seja, o não-dito.

A lei 11.645/2008 garante a obrigatoriedade de ensinar a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação básica. Essa lei data de 10 de março de 2008 altera a Lei 9.394/96 e modifica a Lei 10.639/2003, assinada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A Lei 9.394/96 que rege a educação brasileira é conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Desde a sua homologação em 1996, houve inúmeras alterações para que a LDB pudesse se articular com a sociedade brasileira pós-moderna. A alteração feita pela Lei 10.639/2003 foi a primeira alteração específica para dialogar com questões sobre relações étnico-raciais nas escolas, mas ela tratava exclusivamente dos negros, então a lei vigente, Lei 11.645/2008, foi homologada a fim de agregar o ensino da cultura e história indígena que também passa pelo silenciamento discursivo à brasileira, alimentando discurso de ódio aos povos de matrizes indígenas.

Apesar de a primeira lei ter entrado em vigor no ano de 2003, nos dias atuais, pesquisadores ainda percebem dificuldades de implementar o ensino da história

e cultura afro-brasileira na educação básica, podemos citar como dificuldades: as lacunas na formação inicial e formação continuada dos professores da educação básica, nos currículos acadêmicos dos cursos de licenciaturas e pedagogia, na produção e escolha do material didático.

Neste estudo, atentamos para os saberes legitimados nos documentos Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Amapaense (RCA). Buscamos dialogar especificamente com a sessão introdutória onde podemos perceber as concepções ideológicas do documento, para compreender se os saberes estão sendo legitimados e se estes estão de acordo com o estipulado na Lei 11.645/2008.

2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O documento define e legitima os conhecimentos e estabelece competências e habilidades da dos alunos da educação básica. Ele é parâmetro para os documentos estaduais, municipais e do distrito federal, conforme encontramos no trecho:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BNCC/BRASIL, 2018, p.8)

Este documento normativo nacional, estipulado pela LDB, foi homologado pelo o ministro da Educação, Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018. Em *O impacto interfederativo e a Implementação da BNCC*, encontramos o subitem: *Base nacional comum curricular: igualdade, diversidade e equidade*:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BNCC/BRASIL, 2018, p.15)

Podemos perceber que o BNCC reconhece e fomenta a valorização da diversidade cultural do Brasil, fomentando a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que contemplem a identidade cultural, linguística e étnica de cada estado, como também, atenda as desigualdades sociais que compõem a sociedade brasileira.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de

estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BNCC/BRASIL, 2018, p.15)

Cabe ressaltar a necessidade de uma reflexão sobre a relação diversidade cultural, étnica e linguística com as desigualdades sociais. Não estamos falando de um processo de casta, mas sim, de entender como esses elementos estão diretamente ligados no processo da formação das classes sociais no Brasil. No BNCC, vemos indícios de que as etnias mais prejudicada com a falta de acesso à educação são, majoritariamente, formada por povos indígenas, comunidades quilombolas e demais afrodescendentes, conseqüentemente, estas etnias formam a classe marginalizada no país.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BNCC/BRASIL, 2018, p.15-16)

2.2 Referencial Curricular Amapaense (RCA)

O Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental é o documento que responde pela Base Curricular do Estado do Amapá, até o momento. Nesse sentido, determina, e, por isso, legitima os saberes, discursos e anseios do estado do Amapá correlacionado com os do Brasil, pela BNC. O RCA, publicado no ano de 2018, foi elaborado pelas entidades educacionais presentes e atuantes no estado, referentes às esferas federais, estaduais e municipais.

O documento ressalta as diretrizes que norteiam o ensino que a ele compete.

Este currículo, enquanto documento originário da Base Nacional Comum Curricular, é orientado pelo princípio da equidade. Portanto, o planejamento pedagógico deve considerar, dentre seus objetivos, o combate à desigualdade escolar, o que pressupõe o reconhecimento de que grupos diferentes possuem necessidades diferentes. (RCA/AMAPÁ, 2018, p.21)

Sobre a introdução dos afrosaberes nas escolas amapaenses, encontramos as seguintes orientações:

O estado do Amapá apresenta inúmeras comunidades quilombolas. Pensar em políticas específicas para a educação quilombola é reconhecer a importância e a relevância social da presença desse povo não só no Amapá, mas em todo o território nacional: ‘as comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidades’. (RCA/AMAPÁ, 2018, p.35).

A Educação Escolar Quilombola segue a proposta política de um currículo deve ser construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada onde se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos bem como dos seus valores civilizatórios; está fundamentada na

vivência e organização coletiva, valores ancestrais, relação com a terra e com o sagrado, dos quais precisam ser incorporados no espaço escolar das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes quilombolas e outros. (RCA/AMAPÁ, 2018, p.36).

Os afrosaberes são vistos como temática de suma importância dentro do RCA, no entanto, restrito e exclusivo para a educação quilombola, não há uma preocupação por parte do RCA que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira tenha abrangência nas escolas que não estão em territórios quilombolas. Isso nos faz perceber que a escolarização dos saberes relacionados a africanidade, no mínimo, tem uma compreensão equivocada dentro dos documentos que buscam cumprir a lei 11.645/2008.

Já que para o RCA o ensino dos afrosaberes está para os afrodescendentes, é necessário, também, considerar que, muitas escolas na capital e nos municípios de Amapá recebem alunos quilombolas e alunos afrodescendentes que não são remanescentes quilombolas.

Dessa forma, o que está previsto no RCA para o ensino dos afrosaberes nas escolas quilombolas deve ser estendido a todas as escolas do estado do Amapá não só porque este estado constrói-se a partir do movimento diásporo de africanos em condição de escravos, mas também, para não se ter um currículo que comprometa ações pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-cultural, ou seja, enquanto em comunidades quilombolas os alunos convivem diariamente com o ensino dos afrosaberes, os alunos das escolas situadas nas cidades trabalham os afrosaberes em datas pontuais a partir de um ensino superficial que nada contribui para a ruptura do pré-conceito das diferenças culturais no Brasil.

Sobre esse aspecto, o RCA critica a organização de um currículo pautado em datas comemorativas, isso é significativo para que não se pense sobre assuntos acerca das relações étnico-raciais somente em datas específicas como o dia 20 de novembro, para dia da consciência negra, ou o dia de 19 de abril para o dia do índio. Tais datas reduzem-se a um ensino folclórico e romantizado das relações étnico-raciais, além de reforçar as imagens estereotipadas que se tem do negro e índio no Brasil.

Não se trata de negar o contexto cultural em si, mas de dar tempo e espaço no calendário escolar, dessas datas, de forma totalizante. Caberá à escola problematizar, de forma interdisciplinar através dos projetos e situações de vivências e aprendizagens que tragam sentido, valores culturais da história de cada comemorativa com sua realidade e o currículo oficial. (RCA/AMAPÁ, 2018, p.42)

Acreditamos que a escola precisa construir um currículo transdisciplinar em que temas como diversidade étnica, linguística e cultural se façam presentes rotineiramente em todas as disciplinas. Este trabalho é árduo e desafiador e, ainda não saiu do papel tratando-se escolas do estado do Amapá.

3 | MARABAIXO: CAMINHOS PARA A SUBJETIVIDADE DO POVO NEGRO AMAPAENSE

Conforme Martins (2016, p.11) “toda a cultura tem um conjunto de comportamentos, saberes e peculiaridades de um grupo humano, conceituado por alguns autores como cultura tradicional”. É nesse cenário que caracterizamos a cultura do Marabaixo por se tratar de saberes transmitidos de gerações a gerações, construindo a identidade do povo negro amapaense.

O Marabaixo é um produto social originário das tradições de origens africanas, podemos ver esses sentidos nas danças, nas vestimentas e nas letras das músicas. O Marabaixo é representação da cultura negra do estado do Amapá, de grande relevância de expressões de origem africana, afro-brasileira e amapaense, da qual constrói a identidade afro-amapaense, considerado uma tradição secular que passa de geração a geração através dos anos. Falar sobre o Marabaixo é retomar palavras como dança, ritmo, música, cultura de Macapá, afrodescendente.

De acordo com Videira (2009) a origem africana é reforçada na memória coletiva dos personagens que vivenciam o Marabaixo, já que as pessoas entendem como uma manifestação cultural herdada dos africanos que vieram ao Brasil em condição de escravos.

O contexto histórico do Marabaixo no estado do Amapá provém da vinda dos primeiros negros em condição de escravidão no ano de 1751, acompanhados por casais açorianos com o intuito de povoar. A partir desse contato, originou-se em 1770 a Vila de Mazagão velho, atual município de Mazagão/AP, esse nome advém da cidade de Mazagão, na África, de onde as famílias vieram fugidas devido conflitos religiosos (cf. MARTINS, 2016).

O Marabaixo tem grande influência do catolicismo, por exemplo, o calendário do ciclo do Marabaixo começa logo após a Semana Santa. Mas também, carrega consigo a essência da filosofia africana de significar a religiosidade através da natureza, da música, da dança, do batuque, etc.

Vale a pena ressaltar que, a dispersão do catolicismo pela presença dos jesuítas no Brasil, contribuiu para a presença da religiosidade católica com festas católicas em homenagens a santos, configurando, assim, a relação de poder através do controle do discurso de verdade na formação identitária da população amapaense. Assim,

esses negros tiveram suas culturas e crenças proibidas pelos senhores portugueses. Uma das proibições foi aos cultos religiosos. Como os negros foram reprimidos na sua fé religiosa, não tiveram alternativas senão a de se valer-se do sincretismo religioso para continuar o culto aos seus santos. E daí, naturalmente, surgiu o Marabaixo (MARTINS, 2016, p.17).

Observa-se que essa imposição levava, naturalmente, o negro a ressignificar seus cultos religiosos, “quando aceitavam manter imagens de santos católicos nas senzalas, sobre toscos altares, sob estes eram colocadas pedras, galhos de

árvores, ervas, conchas, insígnias, água e contas. Era um “pegi” disfarçado. O pegi é o santuário, o altar do orixá”. (ARAÚJO, 2004, p.25 *apud* MARTINS, 2016, p.42). Nessa concepção, o Marabaixo surge em meio ao processo de ressignificação da religiosidade africana e portuguesa.

Durante a roda de Marabaixo não existe um momento determinado para culto e adoração, é tudo presente ao mesmo tempo, ou seja, enquanto os marabaixeiros dançam ao som do batuque, ao mesmo tempo estão homenageando seus santos, por essa concepção de se relacionar com a religiosidade, não deve ser entendida como profana, por isso, não compactuamos com a ideia de que o Marabaixo é a festa profana presente no calendário religioso católico.

Podemos dizer que a presença religiosa no Marabaixo é reflexo do sincretismo africano e católico do período colonial, visto que existe uma referência muito visível do catolicismo junto a elementos de religiosidade de matriz africana.

Percebemos que desde o primeiro momento as cerimônias católicas compõem o ciclo do Marabaixo, começando no sábado de Aleluia, a partir de uma promessa, e terminando no Domingo do Espírito Santo. Os rituais religiosos do Marabaixo constituem-se dos seguintes elementos: corte, levantamento e derrubada do Mastro, bandeiras do divino espírito santo e santíssima trindade, coroas, rezas, ladainhas e promessas para os santos católicos.

Consideramos o Marabaixo um complexo de signos semióticos que constrói a identidade do afro-amapaense. Por isso, é ingênuo dizer que Marabaixo é só uma dança, pelo contrário, ele envolve uma teia interligada na identidade e saberes do negro no Estado. De certo, só no estado do Amapá que encontramos o Marabaixo. O Marabaixo é identidade, é afirmação afro-amapaense, quilombola, resistência e fé.

O Marabaixo também apresenta características específicas que significam no processo de construção identitária, dos quais elencamos: a vestimenta formada por saia longa e rodada e blusa para as mulheres, calça comprida e blusa para os homens; os adereços, de igual importância para caracterização do dançarino de Marabaixo, flores no cabelo para as mulheres e uma toalha ao ombro; a gengibirra, bebida feita da mistura de cachaça, gengibre e açúcar, também é muito comum a distribuição de caldo de carne ou legumes; a caixa de Marabaixo, instrumento de percussão usado para tocar o som específico do Marabaixo dos quais acompanham os ladrões e a formação das cantigas, a dança gira no sentido horário em uma grande roda.

Cabe ressaltar aqui que tanto a toalha, a bebida e o caldo servem para dar “suporte” para os festeiros dançarem até amanhecer, a toalha para enxugar o suor na dança; a gengibirra é servida com o intuito de aliviar a garganta dos cantores e o caldo para dar energia aos festeiros.

4 | IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO

Os Ladrões do Marabaixo são as cenas do cotidiano da comunidade que são “roubadas” e transformadas em letras de músicas ritmadas pelas caixas de Marabaixo. Em outras palavras, “são versos tirados de improviso com o objetivo de criticar, exaltar, agradecer, lamentar ou satirizar todos os fatos ocorridos no cotidiano da comunidade e nas relações sociais, no conjunto maior da sociedade” (VIDEIRA, 2009, p.138).

Martins (2016, p.67) acrescenta que “o ladrão é normalmente improvisado, carregado de tristeza ou de alegria, traduzindo saborosamente os sentimentos e o dia a dia da comunidade. Roubam-se as cenas do cotidiano social para compor o ladrão”.

As produções atuais procuram resgatar e manter a tradição, mas podem inovar com ritmos mais acelerados. As temáticas geralmente usadas nas composições do Marabaixo são construídas em dois eixos temporais: o primeiro é a (re)construção da memória da comunidade, que registra na música fatos marcantes como é o caso do Ladrão de Marabaixo “Aonde tu vai Rapaz?”, que narra o movimento de construção dos bairros tradicionais do Marabaixo na cidade de Macapá, e o segundo eixo temporal é o que narra fatos, acontecimentos do presente como amores, os santos de devoção, homenagem a alguma pessoa célebre, ou seja, tudo que fica marcado na comunidade.

O momento do Ladrão de Marabaixo é para o autor expressar seu sentimento, dessa maneira, para o desígnio nesse processo de construção, os compositores das cantigas sempre estão sensíveis e atentos aos fatos e acasos que podem aflorar a inspiração, a modo que o trabalho de produção da música é artesanal, tradicional e, por esse motivo, demorado.

Nos Ladrões do Marabaixo percebemos a subjetividade e identidade do povo negro que busca contar sua própria história, seus sentimentos e vivências. O Marabaixo representa o resgate e a resistência da cultura e dos saberes afro-amapaenses. Videira (2009, p.139) corrobora com essa ideia ao afirmar que, as “cantigas do Marabaixo são documentos históricos que representam a forma de expressão e de resistência do povo negro frente às imposições, atitudes racistas e discriminatórias do governo Janary Gentil Nunes e da Igreja Católica contra o povo afro-amapaense, sua história e culturas”.

Na música *Na senzala o nego*, é contada a história vivenciada na época da escravidão na perspectiva do próprio negro. É importante reivindicar o protagonismo do negro na construção de sua história. Assim, a música no Marabaixo representa um contradiscurso da identidade do negro construída pelas representações do olhar do homem branco.

NA SENZALA O NEGO

Na senzala o nego,
Tanto, tanto apanhou
Por causa de sua cor
Tanto sangue derramou

Por causa de sua cor
Tanto sangue derramou
Viva a princesa Izabel
Que foi quem nos libertou

Tenho uma mágoa no peito
Uma dor no coração
De quem não gosta do negro
Renegando o seu irmão

Eu sou negro e fui escravo
Ao mundo posso gritar
Cultivo minhas raízes
Mazagão é meu lugar

Quando eu vim da minha terra
Meu coração lá ficou
Era a casa de meus pais
Onde o sonho começou.

Vim embora sem destino
Muito triste a chorar
Hoje eu vivo abençoado
No estado do Amapá.

Mazagão terra querida
Nunca esquecerei de ti
És o berço da cultura
Foi a onde eu nasci

Morena vem sem demora
Pra este salão dançar
No gingado dessa dança
Até o dia clarear

Nos ladrões da música *Na senzala o nego*, os eixos temporais (re)construção da memória da comunidade e acontecimentos do presente, característica nos ladrões do Marabaixo, constroem a identidade do negro. No primeiro eixo, é relatado as memórias do sofrimento e violência na senzala, constituindo uma subjetividade marcada pelo não-dito do discurso legitimado, o qual constrói imagens dos negros no Brasil, apenas, como escravos destituídos de sentimentos, cultura e saberes, silenciando possibilidades de dizeres como dos ladrões da primeira quadra: “Na senzala o nego,/ Tanto, tanto apanhou/ Por causa de sua cor/ Tanto sangue derramou”.

No eixo temporal que narram os acontecimentos do presente a subjetividade é construída pela identificação do negro com as raízes africanas, o lugar de onde veio e a resignificação do lugar atual onde vive através da valorização da cultura do Marabaixo como um elemento da ancestralidade africana, como é demonstrado nos ladrões: “Mazagão terra querida/ Nunca esquecerei de ti/ És o berço da cultura/ Foi a onde eu nasci/ Morena vem sem demora/ Pra este salão dançar/ No gingado dessa dança/ Até o dia clarear”.

Observa-se que o uso da primeira pessoa do singular marca a apropriação do discurso do outro como seu próprio dizer, ou seja, o sujeito se apropria do discurso legitimado pela classe dominante, com a representação da história contada pelo olhar branco, como é evidenciado nos ladrões: “Por causa de sua cor/ Tanto sangue derramou/ Viva a princesa Izabel/ Que foi quem nos libertou”.

Esses ladrões deixam em evidência a tensão de vozes discursivas que atravessam e constroem uma subjetividade heterogênea e contraditória, construída pelas identificações atribuídas à história do povo negro no Brasil ao longo do tempo. Neste sentido, o sujeito negro constrói sua subjetividade pelo que foi atribuído à sua identidade, na tentativa de buscar singularidade e novas identificações que o constitua como sujeito, em outras palavras, diz o que foi dito, construindo o seu próprio dizer.

A história do povo negro no Brasil, foi por muito tempo, dita por outros, logo, sua identidade foi forjada pelo que se disse sobre negro e não pelo que o negro disse sobre sua história. Isso justifica as vozes do discurso legitimado tão presente na constituição da subjetividade do negro.

Atualmente, o discurso legitimado é constantemente atravessado por vozes discursivas que por muito tempo foram silenciadas. Intelectuais negros começaram a ocupar os espaços de discussão e decisão de políticas, por exemplo, acesso às universidades, cargos políticos, fazendo com que o negro tenha seu lugar de fala, desmistificando, ou no mínimo, questionando as representações do negro sem

subjetividade perpassado pelos discursos coloniais.

A partir da análise dos ladrões da música *Na senzala o nego*, verificamos que as imagens ou representações que constituem a subjetividade do negro nos Ladrões do Marabaixo apontam para uma pluralidade de vozes, outros que constituem e constroem a sua verdade, as suas identificações ou sua identidade. Sua subjetividade se constitui da memória do passado e das experiências vivenciadas no presente, na tentativa de construir sua singularidade fora das representações que lhe foram atribuídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se examinar como se constitui a identidade e subjetividade do negro nos ladrões do Marabaixo com o propósito de considerá-los como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. O Marabaixo a manifestação cultural com maior representatividade do povo negro do Amapá. Dessa forma, o conhecimento dos ladrões do Marabaixo devem ser escolarizados e legitimados como saberes do negro no Amapá como forma de valorização da diversidade étnica e cultural do Amapá e, principalmente, da construção da identidade e subjetividade do povo negro deste estado.

Apesar do discurso da valorização dos afrosaberes ser reconhecido nos currículos como observamos no BNCC e RCA, pouco ou nada mudou no ensino nas escolas. Mesmo o BNCC destacando as especificidades dos estados em relação à diversidade étnica-racial, os saberes africanos e afro-brasileiros ainda estão reduzidos a temáticas pontuais de maneira uniforme sendo o negro, na maioria das vezes, apresentado na condição de ex-escravo.

Ainda sobre as lacunas dos currículos, compartilhamos com a ideia de que o sujeito negro precisa conhecer a história de seus ancestrais africanos a partir de discursos que possibilite o lugar de fala do negro. No entanto, o compartilhamento dessas novas realidades precisam “sair da bolha”, de nada adiantará negros falando para negros se sua voz ainda for silenciada em outros espaços públicos de discussão e disseminação do conhecimento.

A escola precisa comprometer-se com as ações pedagógicas que preencham as lacunas dos currículos quanto a escolarização dos afrosaberes. A entrada do conhecimento do Marabaixo é pouco ou nem comentada nas aulas de língua portuguesa, sendo um saber útil para o letramento dos alunos. Nosso esforço é para que as singularidades dos afrosaberes de cada região sejam objeto de ensino e didatização de forma transversal nas escolas de educação básica brasileira e, assim, desnaturalizar o modo de presença do sujeito negro na atualidade, desconstruindo o que parece uma identidade evidente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Aparentos Ideológicos de Estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

AMAPÁ, Referencial Curricular Amapaense: educação infantil e ensino fundamental. 2018. Estabelece diretrizes e bases para a educação do estado do Amapá. Disponível em: <https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2019/01/BNCC-AMAPA.pdf>. Acesso em: 5, abr 2019.

MARTINS, Rostan. **Aonde tu vai, rapaz, por esses caminhos sozinho?** – comunicação e semiótica do Marabaixo. São Paulo: Scortecci, 2016.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Reexistência negra e Escravidão na Educação das Relações étnico-raciais. In: GONÇALVES, Clézio Roberto.

MUNIZ, Kassandra da Silva (org.). Educação como prática da igualdade racial na escola. Belo horizonte: Mazza Edições, 2016.

VIDEIRA, P. L. Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: UFC, 2009.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do discurso 165

C

Crônica 15

D

Diacronia 128

Dicionários escolares 178, 190

Discurso 6, 1, 46, 49, 51, 60, 61, 62, 91, 92, 93, 141, 142, 143, 144, 165

E

Educação infantil 103, 109, 115

Efeitos de Sentido 49

Ensino 7, 10, 15, 28, 29, 46, 87, 89, 169, 178, 179, 183, 186, 209, 215, 224, 225, 245, 286, 287, 297

Ensino de língua 29, 178

Escrita 15

F

Fotografia 8, 63, 65, 66, 77

Fraseologia 128, 130, 139

G

Gênero Textual 15

H

História Oral 63, 66, 76

I

Identidade 165

J

Juridiquês 30, 37

Justiça 6, 8, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 200, 208, 215, 219, 220, 221, 225, 226

L

Lexicografia 178, 179, 180, 181, 182, 190

Linguagem escrita 103

Linguagem jurídica 30, 46, 47, 48

Linguagem oral 103, 110

Literatura 103, 106, 141, 230, 235, 236, 239, 245, 246, 261, 274, 297

Lusofonia 49

M

Memória 8, 62, 63, 65, 66

Multiletramentos 153

P

Português 6, 15, 37, 46, 48, 79, 80, 81, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 102, 117, 118, 126, 128, 130, 131, 140, 165, 180, 215, 285, 297

Português para estrangeiros 126

Práticas de leitura 153

S

Semiótica 153, 158, 160, 163, 164

Sequência Didática 15

Sincronia 128

Subjetividade 165, 226

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-492-4



9 788572 474924