

## LÍNGUA, ENSINO E HISTÓRIA: SUJEITOS E PRÁTICAS DISCURSIVAS NA SALA DE AULA.

**Denílson Vieira de Souza<sup>1</sup>**

**Andrea Silva Domingues<sup>2</sup>**

### **Resumo:**

*No presente artigo, propomos uma análise de materiais didáticos adotados pelo Ministério da Educação (MEC) para escolas da rede estadual do Estado de Minas Gerais. A partir de nossas análises, pretendemos estabelecer uma relação entre a disciplina, aquisição da linguagem e o estudo da história no sexto ano do ensino fundamental. Sabemos que é desafiador tentar analisar esse material, a partir da perspectiva discursiva. Por outro lado, sabemos que o suporte teórico da linha da Análise de Discurso, com o qual nos propomos a trabalhar pode nos conduzir a questões bastante interessantes que irão permitir repensar o uso da língua no ensino.*

**Palavras-chave:** *Discurso; Memória; Língua; Ensino; História.*

### **Abstract:**

*In this article, we propose an analysis of didactic materials adopted by the Ministry of Education (MEC) for public schools of the State of Minas Gerais. From our analysis, we intend to establish a relationship between the discipline, language acquisition and the study of history in the sixth year of basic education. We know that it is challenging to try to analyze this material from the discursive perspective. On the other hand, we know that the theoretical support of the Discourse Analysis line, with which we propose to work, may lead us to some very interesting questions that will allow us to rethink the use of language in teaching.*

**Keywords:** *Discourse; Memory; Language; Teaching; History.*

### **Introdução**

A questão de pesquisa apresentada neste estudo constitui uma reflexão perante o ambiente escolar e, sobretudo, o espaço acadêmico-científico. Trata-se pois

---

<sup>1</sup> Professor do Ensino Fundamental da rede Pública do Estado de Minas Gerais, mestre egresso do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí. Contato: [denilsonipuiuna@yahoo.com.br](mailto:denilsonipuiuna@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e do Curso de História da Universidade do Vale do Sapucaí. Contato: [andrea.domingues@gmail.com](mailto:andrea.domingues@gmail.com).

de refletir sobre os sujeitos e suas práticas discursivas, em sala de aula, tendo como objeto de estudo o material teoricamente mais utilizado nas instituições escolares no Brasil. Referimo-nos aqui ao Livro Didático.

Em nosso trabalho como pesquisadores da área de Ciências da Linguagem, temos direcionado nosso olhar para o modo como diferentes componentes curriculares utilizam-se desse instrumento linguístico que ainda se apresenta, para muitos professores, como o ponto de partida do ensino-aprendizagem na educação básica.

Na reflexão aqui proposta, direcionamos nosso olhar para o ensino de História na rede pública do Estado de Minas Gerais, em especial, no que concerne ao modo como as práticas culturais são estudadas na escola e relacionadas com o universo simbólico-cultural do aluno, sobretudo na oralidade. Entra aqui a questão da linguagem, denominador comum, que se apresenta como elemento essencial na relação sujeito e sociedade. De fato, a linguagem está presente em todas as formas de manifestação social: é através dela que nos constituímos como sujeitos, nos significamos e significamos nossa realidade.

Observando o ambiente escolar, é possível verificar que este espaço se apresenta como um divisor de águas na relação do sujeito-aluno com a linguagem. Isso porque cabe à escola “ensinar”, entre outras habilidades, aquela que se refere à linguagem, mas especificamente, ensinar a língua. Mas que língua é esta? Afinal, o aluno que chega à escola já está, desde que nasce, inserido no espaço simbólico que é, por sua vez, constituído de e pela linguagem. Em outras palavras, ele já é usuário de sua língua materna e, através dela, significa e significa-se suas relações e sua realidade. Considera-se então que o aluno não chega à escola sem conhecer uma língua. Ao contrário, ele domina sua língua materna.

Nesse sentido, somos levados a questionar que língua é esta “idealizada” e “ensinada” na escola? Uma língua coercitiva, impregnada de normas, regras e exceções, que, aparentemente, difere (e muito) da língua utilizada pelo aluno no seu cotidiano. Afinal, para o aluno, a língua se constitui à medida que ele a emprega seja para produzir, interpretar, compreender ou reproduzir sentidos. Observa-se assim que há uma decalagem entre a “língua do aluno” e a “língua da escola”.

Para Orlandi (2014), refletir sobre essa questão implica pensar sobre o próprio papel da escola e, porque não dizer, da educação de um modo geral, no que tange à questão da linguagem:

Nesse caso, o da língua, podemos dizer que há o que denomino “língua institucionalizada”, ou seja, a que se apresenta com a caução do Estado e que aparece assim em sua legitimidade. Esta língua institucionalizada é a que se pretende que seja ensinada na Escola. A língua correta. Normatizada. O discurso dominante sobre a língua, na sociedade capitalista, é o da língua institucionalizada, a que tem correção, regularidade e unidade. Esta unidade é a unidade da língua nacional. Desse modo, identifica-se o aluno bem formado com aquele que fala a língua institucionalizada, reconhecida na sociedade como a língua legítima. A que, no “imaginário social”, se aprende na escola, instituição do Estado que individua o sujeito como sujeito alfabetizado, escolarizado, o que sabe a língua que fala. Ou fala de acordo com a norma (ORLANDI, 2014, p. 158).

Assim, como apontado acima, na ilusão de se “ensinar” um determinado ideal de língua, a escola e seus dispositivos de funcionamento ignoram, penalizam os alunos que não se adequam à normatização linguística proposta pela escola, a saber, aqueles que, ao se inserirem no ambiente escolar, produzem desvios ortográficos ou gramaticais ao usarem palavras e expressões que são comuns no seu cotidiano, sobretudo, na forma oral.

As discussões teóricas-científicas em relação à aquisição da linguagem, permitem-nos refletir sobre o modo como os professores, que atuam na Educação Básica em diferentes áreas do conhecimento, trabalham (com) a língua em salas de aula. A maneira como alguns professores tratam as questões de ensino, em especial do próprio ensino de línguas (seja materna, seja estrangeira), pode contribuir para um distanciamento do aluno em relação à forma como ele se relaciona com a linguagem (sua variedade linguística), experimentada cotidianamente, nos diferentes espaços em que circula. Essa questão nos inquieta sobretudo quando pensamos naqueles componentes curriculares que não trabalham, especificamente, com a língua portuguesa nem com a língua estrangeira, mas que praticam a linguagem para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nesta reflexão, analisamos um *corpus* de pesquisa que nos permite problematizar o ensino de História. Elegeu-se, portanto, como material de análise, os fragmentos de uma entrevista realizada com o senhor João Francisco Campos, o Sá Chico, falecido em 2009, fundador e mestre de um terno de congos, de uma congada<sup>3</sup> de Ipuiuna-Minas Gerais, conhecido por todos como Terno do Sá Chico. A escolha dessa entrevista justifica-se pelo seu caráter ilustrativo de um universo particular no

---

<sup>3</sup> Grupo de pessoas composto por homens e mulheres negros, mulatos ou brancos, que se reúnem para dançar e cantar louvando algum santo católico, seja ele São Benedito, Nossa Senhora do Rosário ou Santa Efigênia, ou lamentar o tempo da escravidão. Essa tradição tem características diferentes em diferentes lugares, mas remonta aos tempos da escravidão no Brasil.

qual muitos alunos, descendentes de famílias de congadeiros do interior de Minas Gerais, estão inseridos. A descrição do recorte da narrativa do Sá Chico permite pensar nas condições de produção da linguagem em que muitas crianças, alunos da educação básica, se inscrevem, isto é, práticas discursivas semelhantes àquelas de Sá Chico. Crianças essas que frequentam diariamente a escola da cidade e cuja aprendizagem se dá através de materiais didáticos fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e pelo Ministério da Educação. Assim, o *corpus* que será analisado constitui-se, além da entrevista citada acima, dos seguintes materiais:

1) o Minidicionário Aurélio, edição de 2008, dicionário utilizado atualmente nas escolas de Ipuiuna-MG;

2) partes do sumário de três livros didáticos de História, apresentados aos professores da rede estadual para que fossem estudados e posteriormente adotados para a utilização dos alunos;

3) recortes do Conteúdo Básico Comum (CBC), para o ensino de História, documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que indica alguns temas e subtemas obrigatórios no ensino de História no Estado.

### **O *corpus* de análise e aprendizagem da linguagem.**

O *corpus* é construído na medida em que a linguagem se apresenta como elemento fundamental à sociedade, especialmente na constituição do sujeito e em suas representações nas práticas educacionais. Sabemos, entretanto, que a educação não acontece apenas na escola, mas nas relações diárias das pessoas em sua cultura. Pensar a questão da aprendizagem da linguagem sem olhar para as diferentes materialidades da língua é, para nós, impossível; assim, em nosso *corpus*, trabalhamos com diferentes recortes que ilustram a relação da sujeito-aluno com sua língua materna, língua na qual ele se constitui sujeito e através da qual ele significa o mundo.

Partimos da ideia de que:

O sujeito se constitui pela e na linguagem, é ela que o torna barrado, ser social trata-se do sujeito psicanalítico: fraturado, cindido, dividido, que transita num espaço onde as fronteiras entre o consciente e o inconsciente são tênues e movediças, em que a possibilidade de (auto)controle esbarra a todo momento com sua impossibilidade (CORACINI, 2007, p. 135).

Nosso sujeito-aluno é esse sujeito falado antes mesmo de nascer, barrado como todos os outros por sua introdução no mundo simbólico e assujeitado pela linguagem. É, pois, sujeito que se constituiu na e pela linguagem. Segundo Orlandi (1994, p. 27), “sujeito e sentido se constituem simultaneamente”, ou seja, ao ser introduzido no mundo simbólico, esse sujeito se torna assujeitado a um discurso que vai sendo construído sobre e por ele enquanto ele toma contato com a linguagem, mesmo porque é pela língua que o discurso se materializa (ORLANDI, 1994).

O sujeito-aluno é, assim, um sujeito barrado e sempre assujeitado a determinados discursos, mas nunca um sujeito completo, pois ele está em constante processo de significação. Ele vem de uma formação discursiva diferente que afeta o modo como ele produz sentidos a partir do conhecimento que já possui de sua língua materna. Dito de outro modo, o sujeito-aluno, ao se inserir no ambiente escolar, já traz consigo uma memória discursiva e, através dela, produz sentidos. Ao tomar conhecimento da língua idealizada e institucionalizada pela escola, essa memória discursiva não se apaga. No entanto, à medida em que se aprende a língua “padrão” da escola, um distanciamento da sua língua materna parece se produzir. Surge, então, aquilo que muitas vezes chamamos de erros, falhas, desvios, mas que, na verdade, revelam traços da língua materna que se materializam nas produções linguísticas (orais e escritas) do aluno que, teoricamente, se esforça para se adaptar à língua institucionalizada.

Conforme já destacamos, a escola, como instituição de formação educacional, precisa dar acesso às diferentes discursividades, aos diferentes funcionamentos da língua portuguesa. Teoricamente, cabe à escola trabalhar o ideal de língua, como aponta Orlandi (2014). No entanto, muitas vezes, esse conhecimento linguístico relativo às diferentes variedades da língua portuguesa parece estranho ao aluno que traz em sua oralidade traços de uma identidade linguística que não se inscreve nos padrões de uma dita língua ideal.

Como pensar, então, um sujeito que tem contato com a língua padrão, que lhe foi apresentada como língua materna sendo que ele não se reconhece não se identifica com ela? Se esse sujeito já é barrado no momento de sua entrada no mundo simbólico através da linguagem de seus semelhantes, na escola, ele é barrado novamente, agora pelo contato com a língua padrão. É possível pensarmos que, se isso ocorre com seu contato com a língua portuguesa, o mesmo fenômeno irá se anunciar no contato com uma língua estrangeira? Para problematizarmos esta questão, devemos refletir sobre a língua padrão trabalhada na escola, considerando-a

hipoteticamente como segunda língua, já que nossa língua materna é aquela com a qual temos contato através de nossa família e pela qual significamos o mundo. Segundo Revuz (1998, p.215), “toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Evocamos as afirmações de Revuz que trata da aquisição de uma língua estrangeira, para refletir sobre situações semelhantes, no caso da língua materna, quando o aluno entra em contato com a língua padrão.

Antes de entrarmos nas análises, faz-se necessário algumas considerações sobre a língua materna. Tomemos aqui as considerações de Castro (1997) sobre a interpretação:

Se é pela interpretação da mãe que a criança é posta no funcionamento da língua, por outro lado, sua única possibilidade constitutiva é enquadrar-se na fala do outro. A criança incorpora fragmentos da fala da mãe e do efeito estruturante dessa identificação e sujeição a imagem do outro, depende o início de um processo de aquisição da linguagem (CASTRO, 1997, p. 30).

De acordo com a autora, a criança se insere no mundo da linguagem a partir das interpretações de sua mãe ou cuidador(a). Compreende-se assim que a língua materna, de certa forma, significa o mundo para a criança. Castro (1997, p. 32) considera ainda que a interpretação da mãe se dá “Entre um movimento de identificação e reconhecimento de uma língua de um determinado universo discursivo, do que lhe soa como familiar, como seu e um estranhamento, provocado pelos deslocamentos da língua na fala da criança”.

Todo o processo de aquisição da linguagem está, pois, permeado por processos de estranhamento como os descritos acima, mas são momentos que marcam a aquisição da língua materna e o processo de significação do sujeito. Por esse motivo, é que esse universo discursivo, no qual o sujeito se insere, ao tomar contato com o mundo simbólico, vem à tona no primeiro contato com a língua normatizada, a língua padrão, aquela institucionalizada no ambiente escolar. Todas as interpretações e as significações desse primeiro contato com a linguagem, muitas vezes, são colocados em choque, entram em embate, diante das normas da língua escolar, causando o estranhamento, fazendo com que a língua padrão se aproxime ou se pareça com outra língua, uma língua diferente daquela na qual o sujeito se constituiu como tal.

**Discurso institucionalizado e discurso oralizado: Litígio de sentidos**

Iniciamos nossas análises com uma palavra presente no cotidiano dos habitantes de grande parte do interior de Minas Gerais que não está listada no dicionário utilizado nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Trata-se da palavra “*congadeiro*”.

Tomaremos como lócus deste estudo uma escola estadual, situada no Sul de Minas Gerais e na qual o instrumento linguístico, Minidicionário Aurélio, é utilizado nas aulas de língua portuguesa.

Na busca por uma definição para a palavra “congadeiro”, porém encontrou-se somente a expressão “congada” que traz a seguinte definição: “Con .ga . da *sf. Bras.* PE AL Bailado dramático em que os figurantes representam a coroação do rei congo”.

Na definição, apresentada pelo dicionário, a sigla MG não aparece entre os Estados onde a palavra é, supostamente, utilizada. Então, indaga-se: como o aluno da escola de Minas Gerais se relaciona com este dicionário, instrumento linguístico importante no processo de aquisição de uma língua, em que a palavra “congada” aparece apenas como expressão usada em Alagoas e Pernambuco? Pode-se dizer que congada é para este sujeito, mineiro, um traço constitutivo de sua identidade social e linguística. Ou seja, não encontrando referência as suas origens, possivelmente, este sujeito, mais uma vez, se sentira excluído, barrado, sujeito estranho na sua relação com a língua ensinada pela escola.

Procuramos, no mesmo dicionário, as palavras “congo” e “congadeiros”, porém, observou-se que apenas a palavra “congada” tem seu significado descrito. Considera-se então que os sentidos atribuídos pelos congadeiros à palavra “congo” podem ser muito diferentes do que a maioria das pessoas conhece como Congo. Deve-se assinalar aqui que “Congo” é o nome de um país do continente africano que foi colonizado por Portugal a partir do século XV. Assim, podemos verificar que a palavra que denomina a prática cultural da congada tem relação estreita com o antigo reino do Congo que deu origem ao atual país africano. De acordo com nossa posição teórica, essa filiação de sentidos acontece a partir da memória discursiva dos afrodescendentes. Para algumas comunidades afrodescendentes, a palavra em análise designa, como indica o dicionário, uma espécie de dança. Mas que dança seria esta? Seria realmente dramática? Somente a palavra dramática poderia mostrar os sentidos da palavra congada? São perguntas que, pelas indicações do verbete, no dicionário analisado, não podem ser respondidas. Na busca por respostas, fundamentamo-nos na reflexão da historiadora Marina de Melo e Souza, em sua obra “Reis Negros no

Brasil Escravista”, em que a autora apresenta a seguinte definição para a palavra “congo”:

Congo é uma palavra chave na atribuição de características comuns a grupos africanos de origem Banto em processo de construção de novas identidades. Se congo realmente designava dança cantada, tal sentido foi agregado a outros sentidos pela comunidade negra, a associação entre um passado africano e um identidade católica, ligada ao reino do congo (SOUZA, 2002, p. 300).

A ausência de uma definição da palavra congada no minidicionário Aurélio, parece-nos semelhante à ausência de significado de muitos africanismos no Português do Brasil, fato que levou Margarida M. Taddoni Petter (2001, p. 233), em seu trabalho sobre os Africanismos no português do Brasil, a concluir que “a grande quantidade de termos considerados provenientes de línguas africanas sem origem determinada pouco acrescenta ao reconhecimento dos africanismos”. Essa mesma questão parece se aplicar aos termos congadeiros e congos.

Considerando a língua materna dos alunos do Sul de Minas Gerais e também atentando para as questões discursiva, conforme destacado por Castro (1998), pode-se pensar que a palavra “congadeiro” está presente na língua materna dos alunos, já que se trata de uma prática cultural de comunidades afrodescendentes passadas de pai para filho. Estão presentes, nesse universo discursivo, as interpretações da mãe e os deslocamentos de sentidos dessa palavra na fala da criança. Entretanto, o dicionário utilizado pelos professores e legitimado pelo Estado de Minas Gerais, na tentativa de se chegar ao efeito de completude, produz um apagamento de sentidos, um silenciamento<sup>4</sup> dessas expressões no decorrer da história da construção língua padrão. Silenciamento este afetado por representações imaginárias.

Conforme já foi destacado anteriormente, o minidicionário Aurélio Escolar constitui o instrumento linguístico que é utilizado em escolas públicas como uma ferramenta de apoio ao ensino da língua portuguesa. No entanto, percebe-se que este material não dá conta da diversidade linguístico-cultural da língua. Essa observação pode ser verificada no seguinte fragmento, retirado de uma de nossas entrevistas orais realizadas com Sá Chico, congadeiro da cidade onde se localiza a escola em que o Dicionário Aurélio é adotado como parte do material didático para a educação básica.

---

<sup>4</sup> Não sabemos se podemos tratar termos como *congadeiros* ou *congos* como africanismos, mas cremos que somente o fato de essas expressões estarem presentes no cotidiano dos alunos e não estarem colocadas no dicionário escolar Aurélio parece ser uma espécie de silenciamento dessas expressões.



Deve-se assinalar ainda que, ao realizarmos essa entrevista, buscávamos conhecer melhor a prática da congada dentro do festejo de São Benedito, celebração típica da cidade de Ipuiuna (MG). A entrevista foi registrada na residência de Sá Chico e, durante sua narrativa, as expressões *congada* e *congado* estiveram presentes, fato que nos chamou a atenção. Procuramos agora analisar um fragmento dessa entrevista:

Eu saía da Zareia, morava lá, eu ia im Poço de Carda assistia a festa lá im Poços de Carda de São Benedito, e eu já naquela época gostava demais já, toda vida gostei de terno de congo intão eu sempre tava lá cos terno de Congo dançanu tudo lá (Depoimento de Sá Chico, 2005).

Este fragmento, transcrito na forma oralizada, traz um pouco da história do congado conhecido como Sá Chico. No recorte acima, ele explica que gosta de terno de congo, e parece explícito, em sua fala, o desejo de dizer que dançar congo é uma prática comum em sua vida, desde sua juventude. Sá Chico era líder de um terno de congos que levava seu nome: portanto guardião das tradições e responsável pela continuidade de sua cultura, transmissão simbólica, portanto, da ordem de uma memória discursiva. Em outro momento, ele relata a necessidade de ensinar os pequenos suas tradições:

Eu faço questão de que a rapaziadinha participa, tem uma bisneta pequenininha participano, é cum tristeza que nós sabe que um dia nós vai morre mais vai ficá nosso sucesso pra descendência do congado... quando foi no começo aqui nós juntemo a turminha e fizemo um armoço aqui, que dize que eu gosto é da unidade da fãmia, porque se tem colega tem amizade, sem a união de quem gosta num tem festa... (Depoimento de Sá Chico, 2005)

Nas palavras de Sá Chico, a congada fica caracterizada como uma festa, sobretudo uma festa de família, marcada pela união e pela amizade. Se compararmos com a definição de congada presente no minidicionário escolar Aurélio, usado na escola pesquisada, percebe-se a diferença nos efeitos de sentido: para quem utiliza a palavra “congada”, em seu dia a dia, a palavra adquire efeito de festa, mas, no dicionário, seus sentidos remetem à dramaticidade, solenidade, ritual. Para Sá Chico, no entanto, essas palavras são sinônimo de encontro e confraternização. Mais adiante, ele continua dizendo o que representa a congada: “nóis cumimo, bebimo esaimo pa diverti, nós gosta é di diverti, porque o congo tem três letra que manda nele, três P, o preto, o pobre e o pinguço” (Depoimento de Sá Chico, 2005).

Analisando os fragmentos acima, observa-se que “congo”, “congada” e “terno de congos” têm sentidos próximos e parecem constituir uma mesma manifestação que, na cultura popular, do sul de Minas Gerais, é utilizada com frequência. Porém,

no dicionário, adotado pelos alunos da escola em questão, tais palavras não são encontradas. Seus efeitos de sentido são outros, aqueles do apagamento, do silenciamento de um dizer que se apresenta como constitutivo do sujeito daquela região.

Partindo para outra reflexão acerca das palavras “congo” e “congadeiro”, buscamos compreender qual é a formação discursiva que produz identificação no sujeito congadeiro. Segundo Orlandi (1994, p. 27), “sujeito e sentido se constituem simultaneamente”, dessa forma, questionamo-nos: como o sujeito congadeiro tem se constituído dentro de uma cidade onde ele convive com uma forma de linguagem em seu meio familiar e outra na escola que, através do ensino da língua portuguesa padrão, que não faz ressoar sua linguagem do cotidiano? Diante da ausência de termos que caracterizam sua cultura no estudo da língua oficial, qual é o papel da palavra “congadeiro” na atribuição de sentidos para o sujeito pertencente a um terno de congos que se constitui em Ipuina-MG?

A partir dessas observações, chegamos ao que Orlandi (2009, p. 18) chama de língua fluida e língua imaginária. Trata-se, pois da língua “sistema, que os analistas firmam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história”. É esta a língua do minidicionário Aurélio, a língua ensinada na escola, espaço linguístico-discursivo que, aparentemente, desconhece os sentidos produzidos pelas palavras “congo” e “congadeiro”, e que trata a congada como dança dramática ou ritual de coroação do rei do congo. Para Orlandi (2009, p. 12), a língua fluida “é a língua em movimento, mudança contínua que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, que não se deixa imobilizar e que vai além das fórmulas”. Esta é a língua falada pelo Sá Chico, na qual a congada pode ser festa, encontro, amizade, dança e família, ou seja, pode ter diversos sentidos. Pode também atribuir sentidos a palavra “congadeiro”. É a língua singularizada que determina os sujeitos. Essa é sua língua materna.

A partir do exposto, deve-se fazer algumas interpretações em relação ao assunto: ao solicitarmos, aos alunos da região de Ipuina-MG, a produção de um texto escrito (redação) sobre a festa de São Benedito ou sobre as congadas, que sentidos sobre congada circulariam nestes textos? Quais sentidos seriam atribuídos às palavras analisadas neste texto? Que diferenças existiriam em redações de alunos de outras cidades onde não existem essas práticas? Que sentidos esses alunos atribuiriam a expressão “congada” a partir da leitura do minidicionário Aurélio? Possivelmente, esses alunos poderiam pensar que se trata da cerimônia de coroação

de um dos reis do antigo Reino do Congo. Isso, porém, é apenas uma hipótese do que poderia acontecer, pois, as diferentes formas de acesso à informação presentes na atualidade permitiriam a esse aluno construir outros sentidos que o levariam a diferentes ideias e sentidos sobre a congada. Como esse aluno se reconheceria como sujeito através da língua padrão, se ao mesmo tempo em que ela tenta criar um efeito de fechamento ela não abre espaço para práticas de linguagem presentes em seu universo discursivo?

Com base no que foi exposto até aqui e considerando os questionamentos acima, alinhamo-nos com a posição de Massmann (2013, p. 166) que, ao discutir as práticas pedagógicas do século XXI, compreende que a escola, ao instituir “o que se deve saber”, sustenta ainda hoje;

Um discurso autoritário que tende a promover e a impor a produção do mesmo sentido, de um só sentido sob várias de suas formas (ORLANDI, 2008) e que o objeto do discurso fica apagado, silenciado. Ou seja, o conhecimento pouco importa: “não há individuação do/no processo social de conhecimento, mas serialização, clonagem” (ORLANDI, 2001, p. 161).

A autora, a partir do que propõe Orlandi (1983, 2001, 2013), considera que as práticas pedagógicas da escola de hoje ainda estão estruturadas em um modelo que reproduz um jogo conservador e fictício de ensino e aprendizagem. Desse modo, a escola fecha-se em si mesma, não produz conhecimento, não se atualiza, não estimula a pesquisa nem mesmo a criatividade do aluno. Este não é estimulado a refletir sobre o seu espaço e os sentidos que ali circulam. Contrariamente do que se poderia esperar da instituição escolar em nossos tempos, não há, como vimos, emancipação intelectual. À medida que se desconsidera a história destes sujeitos-alunos, seus sentidos, sua língua, sua cultura à função de ensinar não se constitui como um processo contínuo e multilateral de produção e circulação do conhecimento. Ao propor como definição no dicionário de língua portuguesa apenas sentidos distantes da realidade dos alunos, o material escolar utilizado em Minas Gerais teoricamente não dá acesso às diferentes discursividades, aos diferentes sentidos que circulam na sociedade.

O modo como a palavra “congada” é descrita no minidicionário coloca em funcionamento um apagamento de sentidos, sentidos de uma parcela da população, sentidos regionalizados, mas sentidos que circulam e que produzem significações e identificações para estes sujeitos, afrodescendentes. Essa análise coloca como questão fundamental o silenciamento e os deslizamentos de sentido que dele derivam.

Ainda é preciso destacar que os questionamentos apresentados acima, permitem-nos retomar as ideias de Orlandi (2000, p. 98) em relação ao efeito de completude que o dicionário causa em nosso imaginário. Será esse o efeito nas aulas de português da escola em questão? Se esse efeito de completude é buscado por professores de Português e de História, que tipo de conflitos pode existir no momento do contato do aluno com a busca desse efeito?

Pensemos nos alunos afrodescendentes de sexto ano do ensino fundamental que chegam à escola com todo um universo discursivo, pleno de memórias e de interpretações dentre as quais suas práticas culturais são parte considerável. Se olharmos para a fala do congadeiro Sá Chico, pode-se dizer da sua posição-sujeito congadeiro. Todas essas práticas permeiam o universo discursivo dessas crianças e constituem sua língua materna.

### **Livro didático, língua e memória.**

A fim de refletir sobre os livros didáticos de História, selecionamos alguns exemplares que são utilizados no sexto ano da rede pública de Minas Gerais para conhecermos quais são os conteúdos especificados para o primeiro trimestre do ano letivo, momento importante para o aluno pois é, a partir deste momento, que os conteúdos didáticos são distribuídos em diferentes componentes curriculares, ou seja, as disciplinas são ministradas separadamente.

É preciso ressaltar que o livro didático de história aqui pesquisado respeita todas as normas da língua padrão, é distribuído nacionalmente e produzido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Considerando que estes materiais são distribuídos para todo o território nacional, estes livros devem apresentar um conteúdo que se alinha ao que exigem os Parâmetros Curriculares para o Ensino de História. Entretanto, acreditamos que às diversidades regionais, sobretudo no campo da língua e da cultura, nem sempre são consideradas quando ocorre a elaboração do material.

Para esta pesquisa, consideramos os sumários dos três livros pré-selecionados pelos professores da rede pública de Ipuiuna (MG), conforme exposto abaixo:

Livro 1: **Projeto Araribá, História**. Editora Moderna 2013. Editora responsável Maria Raquel Apolinário.

Conteúdo do primeiro trimestre:

Tema 1: O Trabalho do Historiador

Tema 2: O tempo e a história

Tema 3: A evolução do ser humano

Tema 4: A vida humana no paleolítico

Tema 5: O neolítico e a revolução agrícola.

Tema 6: O surgimento das cidades.

Livro 2: **Jornadas**. Hist: História. Editora Saraiva. Organizadores: Maria Luisa Vas e Silvia Panazzo. 2013.

Conteúdo do primeiro trimestre:

Tema 1: O que a História nos conta.

Tema 2: Como interpretar a História.

Tema 3: Origem da terra e das espécies.

Tema 4: Sociedades: História e cultura.

Livro 3: **História nos dias de hoje**. Editora Leya. Organizadores: Flavio de campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff. 2013.

Conteúdo para o primeiro trimestre:

Tema 1: A História, os seres humanos e o tempo.

Tema 2: Pré História e História.

Tema 3: A Mesopotâmia

Tema 4: O Egito antigo.

Conforme se pode observar, o sumário do livro 1 traz temas muito gerais, seis temas, que são títulos de capítulos subdivididos em vários subtítulos diferentes. Esses capítulos apresentam assuntos relacionados à introdução ao estudo da História. Não mencionam a ideia da história de vida, nem propõem um estudo da cidade ou da cultura locais, assuntos que poderiam dar ao professor a possibilidade de explorar práticas culturais e mesmo a linguagem local, tocando aí em nossa questão, a língua materna.

O livro 2 apresenta, em seus primeiros dois capítulos, as mesmas questões colocadas no livro 1. Ele procura explorar o trabalho do historiador e propõe uma ideia de como interpretar a história. O que nos chama a atenção é que isso é proposto de maneira tão generalizada que os temas seguintes falam sobre a origem da terra e

das espécies. Como um aluno irá interpretar uma história da terra se o material não lhe permite olhar sequer para sua memória, para seu universo discursivo, suas práticas cotidianas?

O livro 2 propõe ainda um tema que poderá abrir um espaço para o conhecimento da vida do aluno, quando propõe o estudo da cultura. Por outro lado, a palavra sociedade já levará o professor a uma generalização. Parece-nos contraditório falar de cultura e sociedade sem antes trabalhar este conceito utilizando as práticas cotidianas dos alunos. Fato este que requer basicamente o entendimento de sua linguagem, da sua língua materna, na qual ele se significa como sujeito e produz sentidos.

O livro 3 é ainda mais generalizante, pois propõe o estudo da história, isto é, do tempo histórico. Nos capítulos que seguem, propõe-se o estudo do Egito antigo e da Mesopotâmia, assuntos distantes da realidade de um aluno de sexto ano do interior de Minas Gerais.

Certamente, a análise discursiva destes materiais pode ser amplamente explorada em reflexões futuras. No entanto, deve-se destacar que nosso objetivo aqui é estabelecer uma relação entre a aprendizagem da língua portuguesa na escola e o estudo da história no sexto ano do ensino fundamental. Refletindo sob essas considerações, acreditamos que a linguagem do livro didático e sua forma de apresentação respeitam a norma padrão da língua e também podem distanciar o aluno de sua língua materna uma vez que propõem conceitos extremamente complexos como aqueles de cultura, civilização e revolução para alunos que estão ainda se inserindo no universo da língua padrão.

Buscamos o Conteúdo Básico Comum (CBC), estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, como requisito básico a todos os estudantes das escolas estaduais. O documento elenca uma série de habilidades e competências que o aluno de sexto ano deve desenvolver nesse período de estudos no campo da história. Vejamos algumas dessas habilidades que os alunos devem saber após o término do sexto ano:

- a) Caracterizar a origem da evolução e a diversidade da espécie humana.
- b) Criacionismo X Evolucionismo.
- c) Identificar a diversidade étnica espacial e cultural dos povos africanos.

Todas as três habilidades permitem perceber que é exigido do aluno que ele se insira em um universo discursivo totalmente diferente do seu, ou seja, que ele domine conceitos amplos que não se encontram em sua linguagem cotidiana. Isso dificulta o

processo de inserção do aluno no espaço escolar, bem como sua inscrição como sujeito neste espaço. O ensino de História, de certa forma, contribui para esse processo de inibição do aluno à medida que propõe o estudo de um conteúdo que não faz sentido para ele. Como então o estudo de história, nas escolas, poderia levar os alunos do sexto ano a se inserirem na linguagem escolar e no estudo na língua padrão?

Poderíamos partir do estudo das histórias de vida dos alunos e de suas práticas culturais cotidianas, história da alimentação, da imigração regional e mesmo memórias, através da valorização de seus parentes mais velhos. Esta seria apenas uma hipótese para um trabalho que privilegiasse o universo discursivo do aluno, pois levaria em conta o contexto no qual ele se inseriu desde criança. Seria olhar para os pequenos netos do Sá Chico, mencionado acima, como sujeitos congadeiros que podem falar dessa posição em que se encontram. Em outras palavras, as habilidades, previstas pela legislação escolar, seriam alcançadas tomando como ponto de partida a história do aluno, sua linguagem, suas vivências linguísticas, sociais e históricas. A partir daí o estudo dos demais temas propostos para o sexto ano, por exemplo, poderiam ser articulados e estudados no decorrer do ano. Desse modo, o conhecimento do aluno é valorizado e tomado como referência para a inserção de outros conhecimentos fundamentais para o seu processo de ensino e aprendizagem. A escola cumpriria assim duplamente sua função, a saber, aquela da institucionalização dos saberes, das culturas; e aquela da inserção do sujeito no processo produção e circulação do conhecimento.

No que se refere à questão da língua padrão, a partir deste estudo, compreende-se que a língua padrão, como o próprio nome diz, representa uma língua ideal, uma projeção de língua que deve ser apresentada ao aluno no espaço escolar. Como se destacou anteriormente, a escola é o espaço de institucionalização de saberes e de conhecimentos e, pode-se dizer, tudo começa pela língua (oralidade, alfabetização, leitura, escrita). Podemos observar que há uma distância entre a língua padrão e as práticas languageiras dos alunos, outras variedades são utilizadas e é com elas que eles se identificam intimamente e, é a partir delas que se constituem sujeitos. Assujeitados sim, mas em constante processo de ressignificação.

## Considerações Finais

Nessa perspectiva, somos levados a concluir que o ensino de história se insere em uma prática escolar que busca apresentar a língua portuguesa como língua padrão, e conseqüentemente, legar a ela o status de língua materna e língua nacional. Nesse processo, como vimos, desconsideram-se traços de outras variedades linguísticas que não estão de acordo com a língua padrão. As marcas da “língua” dos alunos são transformadas em erros, em desvios, e, nesse movimento, afetam-se características básicas do processo de identificação da criança com a escola, com o ensino-aprendizagem e com sua própria história. Não podemos esquecer que na escola, essa criança tem que se deslocar (e se inscrever) para uma posição sujeito aluno. Esse deslocamento nunca acontece isento da formação discursiva e das condições de produção em que este sujeito aluno está inserido. Surge, então, um conflito, um estranhamento, o litígio que levará este sujeito aluno a olhar para a língua portuguesa como se fosse uma outra língua, língua estranha, língua que lhe soa como estrangeira, aquela que é distante, diferente da sua.

## Referências

- CAMPOS, Flavio de. CLARO, Regina. DOLHNIKOFF, Miriam (orgs.) **História nos dias de hoje**. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2013.
- CASTRO, M. F. Pereira. **Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1998.
- CASTRO, M. F. Pereira. **Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança**. Campinas: Unicamp, 1997.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução/ Maria José Coracini**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- MASSMANN, Débora. Ontem, hoje e amanhã. Ainda questão de ensino. In: PETRI, V. e DIAS, C. (2013). **Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- ORLANDI, E. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Editora RG, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.



- \_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
- ORLANDI, Eni P. FERREIRA, Eliane L (Orgs). **Discurso sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.
- PETRI, V.; DIAS, C. (orgs) **Análise de Discurso em Perspectiva:** teoria, método e análise. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- PETTER, M. M. T. Africanismos no Português do Brasil. In: ORLANDI, E. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas:** Construção do saber metalingüístico e constituição da Língua Nacional.1 ed. Campinas: Pontes, Cáceres: Unemat Editora, 2001.
- POLINÁRIO, Maria Raquel (org.). **Projeto Araribá, História.** São Paulo: Editora Moderna, 2013.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o de desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrano-Infant. In SIGNORINI, I. (ORG) **Linguagem e identidade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SOUZA, Marina de Melo. Reis Negros no Brasil Escravista. **História da Festa da Coroação do Rei Congo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- VAS, Maria Luisa. PANAZZO, Silvia (orgs.). **Jornadas.** Hist: História. São Paulo: Editora, 2013.

Artigo recebido em: 23/09/2017

Aprovação final: 29/03/2018