

Historicidade e ensino da língua portuguesa

RESUMO

Irismar Oliveira dos Santos
yuri-oliveira82@hotmail.com
Universidade Federal do Sul da Bahia,
Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil.

O presente artigo traz um breve estudo acerca da historicidade da língua portuguesa e do processo de ensino e aprendizagem dentro e fora do contexto da língua materna. Essa análise se faz necessária porque conhecer os aspectos culturais e linguístico que culminaram na construção da língua brasileira e sua didatização são elementos que contribuem significativamente no campo dos estudos sobre a evolução cultural e metodológica do saber sistemático e da identidade do povo brasileiro. Outro aspecto que coaduna com a proposta desse artigo são as questões que abarcam a multiplicidade de falares existentes no país, ou seja, o desconhecimento sobre a origem da própria língua materna traz uma posição política inquisidora para o “falar diferente”. Desse modo, a construção de um trabalho que versasse sobre a historicidade da língua em território brasileiro e que abordasse o ensino-aprendizagem foi preciso para que se reforçassem as pesquisas existentes no campo científico das linguagens.

Palavras-Chave: Língua. Ensino. Identidade. Historicidade.

INTRODUÇÃO

Conhecer os processos histórico, cultural e linguístico que desencadearam no nascimento da língua portuguesa se faz essencial para a valorização do seu povo falante, uma vez que, compreender a origem e expansão do idioma materno é tão importante quanto saber transmiti-lo respeitando as multiplicidades dos falares.

Desse modo, a construção deste artigo versa sobre a historicidade da língua portuguesa em território brasileiro trazendo um leve discurso sobre o ensino desde o período colonial. Essa abordagem foi precisa para reforçar os estudos já existentes acerca da referida temática e assim contribuir para o campo científico das linguagens.

Diante disso, este trabalho não possui pretensões de reverter ou refutar as pesquisas dos autores consultados ou modificar os estudos já existentes sobre a história da língua portuguesa, mas sim contribuir de modo significativo para a construção de novas pesquisas. O objetivo é explorar, brevemente, o processo histórico pelo qual passou a língua portuguesa europeia até se moldar na língua portuguesa brasileira.

A partir disto, reforça-se a ideia de que uma única língua não foi responsável pela construção do idioma materno, uma vez que seu nascimento envolveu empréstimos culturais, sociais e sincréticos de outros povos e que possuem marca registrada até hoje.

Com isso, esse artigo traz para discussão as línguas indígenas e africanas que foram as principais colaboradoras para as transformações de um idioma tipicamente nativo. Faz uma reflexão sobre o nascimento das novas línguas com o advento da colonização, colocando os aspectos positivos e negativos acerca desse acontecimento.

Por fim, há uma discussão acerca dos espaços destinados a promoção da aprendizagem; um levantamento sobre as teoria e prática pedagógicas e o papel do educador de língua portuguesa do século XXI. Assim, traz-se um debate sobre a sala de aula e o mundo subjetivo do aprendiz.

1. O NASCIMENTO DE NOVAS LÍNGUAS COM O ADVENTO DA COLONIZAÇÃO

O presente artigo se sustenta nas questões que envolveram a história da língua portuguesa em território brasileiro e seu ensino contemporâneo. Vale reforçar que ele perderia a lógica se não abarcasse os momentos linguísticos existentes no Brasil desde sua colonização, uma vez que a língua materna tal qual se conhece levou séculos para que se encontrasse como língua alvo.

Seguindo essa afirmação, traz-se, de modo sucinto, como se originou a primeira língua capaz de estabelecer diálogo entre colonizadores e nativos em território brasileiro, já que mesmo para escravizar e estabelecer domínio sobre um determinado povo e suas terras fora preciso criar um idioma capaz de dar e

interpretar comandos. Isso porque entender e se fazer entendido é o objetivo maior da comunicação.

Ao chegar às terras brasileiras os portugueses e os nativos não foram capazes de estabelecer nenhum tipo de diálogo, ficando impossibilitados, inicialmente, de conhecer as reais intenções e ideais do outro. Daí, nasceu à necessidade de criar uma língua intermediária que fosse capaz de aproximar linguisticamente portugueses e indígenas. Essa nova forma de linguagem ficou conhecida como Língua Geral (doravante LG).

Para Nobre (2011, p.218-219), língua geral é um termo que se refere a dois tipos distintos de idiomas, cujos processos de formação se deram em dois contextos linguísticos também distintos que se delinearão na América Portuguesa.

Ainda para esse autor acerca do conceito de LG:

i) Sistema lingüístico que assumiu características peculiares no seio de uma população mameluca bilíngüe em tupinambá (L1) e português (L2).

ii) Sistema lingüístico historicamente novo, surgido no século XVII, fruto do processo de pidginização/crioulização do tupinambá, que entrou em contato com diversas línguas tapuias – tipologicamente muito distintas, tanto entre si, quanto em relação ao tupinambá –, às quais foi imposto como língua do povo dominador, os jesuítas, mesmo sendo a segunda língua destes. (NOBRE, 2011. p 218 – 219)

Esse exposto reforça a ideia de que a LG surgiu da necessidade da exploração e dominação portuguesa, pois os povos dominados devem mudar seus costumes para se adaptarem à cultura dos dominadores. Lembrando que, a partir do momento em que desembarcaram em terras brasileiras, os colonizadores notaram uma diversidade linguística na fala dos povos nativos. Tal percepção fez com que os portugueses chegassem à conclusão de que, tão facilmente, não poderiam inserir sua cultura e ensino na língua portuguesa. Tendo então que recorrerem ao latim e a uma adaptação de língua geral, essa que se estabeleceu nos primeiros séculos da colonização.

Com efeito, ocorreu a junção linguística que deu origem à interlíngua que fora essencial nas construções de uma nova identidade linguística, pois para edificar um idioma ou dialeto que atendesse aos portugueses e indígenas foi preciso, em um primeiro momento, um paralelo fonético e lexical entre as línguas nativas e colonas.

De acordo com Santana e Müller (2015, p.03):

As línguas gerais eram línguas de base tupi, em uso por grande parte da população. As mais importantes foram a Geral Paulista e a Geral Amazônica. Constituíam a língua do contato entre os indígenas, entre os indígenas e portugueses e todos que iam se agregando ao novo território. Em termos gerais, era a língua da informalidade, comum a nativos e não nativos, sendo instrumento básico no processo de catequização dos povos indígenas. Já o português, era a

língua oficial do Estado, empregada em atos e documentos oficiais relacionados à administração colonial. (SANTANA E MÜLLER, 2015, p. 03)

Então, a língua geral era um instrumento utilizado entre as grandes massas e seu uso não abrangia aos pareceres e cartas oficiais que descreviam e relatavam os costumes dos nativos. Tal distinção fez com que a língua portuguesa se restringisse a um pequeno grupo enquanto que a LG se expandia.

Outro aspecto que favoreceu a expansão da nova língua híbrida do povo brasileiro fora às questões dos casamentos arranjados entre índios e portugueses, pois a partir de tais atitudes surgiram novos falares. Para Ribeiro (2004, p.81):

A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o cunhadismo, velho uso indígena de incorporar estranhos à comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo. (RIBEIRO, 2004, p. 81)

Com efeito, os acordos matrimoniais tiveram uma grande influência na propagação das línguas gerais, uma vez que traziam laços afetivos e fundamentais para uma aproximação e entendimento humano e não, meramente, comercial. Esta miscigenação se perpetuou entre diversos grupos e tribos fazendo com que existisse uma disseminação cultural e linguística.

Quanto aos tipos, foram criadas duas línguas gerais pelos colonizadores portugueses, a saber: Língua Geral Amazônica (doravante LGA) e a Língua Geral Paulista (doravante LGP). A primeira fora oriunda das experiências e relações diárias entre os portugueses e os índios tupinambás, dando margem para que, um século depois, houvesse uma geração que se distanciasse do tupinambá original, pois tinham adotado uma língua inter-racial.

Em consoante, a LGA serviu para elaborar acordos entre colonos e nativos. Foi amplamente utilizada nos ensinamentos jesuíticos, uma vez que dela se originaram gramáticas, vocabulários e narrativas indígenas. Outro ponto é que ela não morreu e perdura até hoje, mas com o nome de Nheengatu. De acordo com Leite (2013.p 08), “essa se tornou língua cooficial no município de São Gabriel da Cachoeira, no noroeste do estado do Amazonas na bacia do Rio Negro, juntamente com as línguas Baniwa (família Aruák) e Tukano (família Tukano)”.

Já LGP fora difundida pelos bandeirantes. Sua origem veio do Tupi que era falado pelos índios de São Vicente e do alto rio Tietê. Salienta-se que algumas formas fonéticas e lexicais do referido dialeto se diferenciavam do Tupinambá falado em outras regiões do Brasil. Por ser uma língua adotada pelos bandeirantes, a LGP se expandiu a locais que jamais se propagariam se tivessem ficado somente com o povo indígena.

Ainda com base na pesquisa de Leite (2013, p.11):

[...] a LGA não foi muito documentada. Sobre ela, atualmente, temos somente três documentos de registro: um dicionário de verbos, do século XVIII, conhecido por sua publicação no GlossariaLinguarum de Martius (1863); um vocabulário, provavelmente também do século XVIII, e uma lista de palavras colhidas em comunidades de mestiços de índios bororo e negros no início do século XIX 17. Para Rodrigues (1996) o Dicionário de Verbos constitui, hoje, a principal fonte sobre a LGA. (LEITE, 2013. p 11)

Todavia, os documentos existentes são fundamentais para que se conheça o léxico e os fonemas empregados na construção dos verbetes e que deram origem aos períodos simples e complexos utilizados no ato da comunicação.

Assim, tanto a LGA quanto a LGP foram construídas, a princípio, na necessidade de domínio português. Contudo, no decorrer de sua constituição, existiram outros fatores que fortaleceram sua propagação, fazendo com que as Línguas Gerais se disseminassem com mais abrangência entre os falantes.

2. OS DIFERENTES ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As escolas tiveram sua primeira definição quanto instituições públicas a partir da Reforma Pombalina que previa uma aprendizagem voltada para a razão e a ciência. Inseridos nessa conjetura, surgiram os primeiros conceitos de unidade de ensino e, conseqüentemente, os primeiros educadores selecionados por meio de concurso.

Mas, nem sempre o conhecimento, em seu conceito sistêmico, fora planejado e aplicado em mosteiros e locais específicos, pois no início do Brasil Colônia as aulas eram ministradas pelos padres em ambientes abertos e de pouco ou quase nenhum conforto. A ideia de aprendizagem só era vista quando existia um propósito científico para tal, então, quando não vinculados às ações do professor, não existia a concepção de ensino.

Sabe-se que o ensino mudou e fazer uma análise sobre o Brasil Colônia e o Independente trará reflexões mais precisas sobre a língua, o saber e os processos que auxiliaram na identidade do povo brasileiro, já que compreender os caminhos que levaram a fusão da cultura e do ato linguístico é tão importante quanto saber sobre o ensino e aprendizagem dos ambientes escolares.

Reforça-se que com o passar dos séculos e dos intensos estudos que permearam o conceito de escola e educação, as instituições de ensino deixaram de ser o único local capaz de conceber instrução, uma vez que foi comprovado que o saber pode se edificar a partir de grupos sociais, locais privados e públicos. Toma-se como exemplo igrejas, parques, cinemas, teatros e demais espaços de interação humana.

Corroborar com esse argumento Paro (2010, p.773):

[...] por mais que se insista os conhecimentos e informações não se transmitem sozinhos, isolados de outros elementos da cultura. Isto porque, para querer aprender, a criança ou o jovem deve

pronunciar-se como sujeito, deve envolver sua personalidade plena, colocando em jogo os demais elementos culturais componentes dessa personalidade (valores, crenças, emoções, visões de mundo, domínio da vontade etc.). (PARO, 2010, p.773)

Seguindo esta concepção, Freire (1996), em sua obra, pedagogia da autonomia esclarece que a educação não se restringe à sala de aula por meio de uma organização curricular conteudista. Então, ela se faz por meio dos espaços onde o aprendiz está em processo de “mudança”, ou seja, todo e qualquer local que possa fornecer instrução.

A partir disto é que se baseia a educação informal, aquela concebida em espaços que fogem ao conceito de sala de aula, mas que não deixam de ser importantes para a formação do indivíduo.

Para Almeida (2014, p. 03):

A educação não formal ocorre fora dos espaços escolares, sendo, portanto no próprio local de interação do indivíduo, sofre as mesmas influências do mundo contemporâneo como as outras formas de educação, mas, pouco assistida pelo ato pedagógico e desenvolve uma ampla variedade de atividades para atender interesses específicos de determinados grupos. A educação informal, por sua vez, é resultado das ações que permeiam a vida do indivíduo. Ocorre nas experiências do dia-a-dia, tem função adaptadora e os conhecimentos adquiridos são passados para as gerações futuras. (ALMEIDA, 2014, p. 03)

Diante do que fora colocado, pode-se concluir que existem três definições para o conceito de ensino: a educação não formal que se constrói a partir dos locais que há uma aprendizagem implícita e não direcionada pelo educador, ou seja, aquela que se postula com uma intenção clara de cultura e saber; a educação informal que é caracterizada pelo convívio social e familiar e a valorização dos conhecimentos prévios necessários para a adaptação do ser com o meio e a educação formal que se faz no contexto escolar com acompanhamento dos educadores. Ela é responsável por conciliar os demais conhecimentos.

Vale lembrar que os conceitos contemporâneos de educação quando comparados ao ensino no Brasil Colônia reforçam a ideia de que a educação é um processo de mudança e que, durante os séculos, as teorias deram um novo “corpo” ao entendimento pedagógico, pois a transmissão do conhecimento não é mais característica única de um indivíduo “dotado” de saber, mas sim de um contexto familiar e social.

Mas para se chegar a uma nova visão de ensino e aprendizagem houve as alterações nas estruturas, no modelo educacional e na maneira de compreender os novos atores das instituições de ensino brasileiras. Não esquecendo que todo progresso é fruto de intensos estudos filosóficos, avanços tecnológicos e geográficos, ligado a eles estão o conhecimento de novos mundos e as teorias educacionais.

Entende-se que a aprendizagem vem abolindo a mecanização das respostas prontas e do roteiro certo x errado. Na contemporaneidade, o educando possui alternativas para debater, contestar e criar novas soluções para as questões científicas. O conhecimento é concebido como algo horizontal e variável, respeitando as reflexões subjetivas, diferentemente do que era transmitido no Brasil Colônia.

Com base nos estudos de Libâneo (2012, p.63):

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. (LIBÂNEO, 2012, p. 63)

O pesquisador traz mais um contraste com a educação promovida no Brasil Colônia. Há uma preocupação no ensino contemporâneo em elaborar currículos que atendam às necessidades do indivíduo como ser autônomo e senhor de seus pensamentos críticos e isso não havia nos primeiros moldes de aprendizagem, pois a preparação era embasada no cristianismo e, paulatinamente, fora assumindo um caráter capitalista e sem tantas preocupações com as reflexões subjetivas.

Falando em conceitos de educação, outro ponto que requer análise neste estudo são as teorias e as práticas pedagógicas que também se transformaram durante o tempo. Assim, as definições de aprendizagem com a modernização do homem, deixaram de ser engessadas e pertencentes ao conceito de sala de aula e professor detentor do saber para assumirem um panorama crítico e reflexivo.

3. TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Quando se aborda a questão do ensino/aprendizagem, é preciso compreender o conceito entre teoria e prática de ensino e como elas se ligam na construção do pensamento crítico/reflexivo. A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática não tem fundamento sem a teoria, ambas são indissociáveis.

Segundo Siemens (2004, p. 02), “todas as teorias da aprendizagem sustentam a noção de que o conhecimento é um objetivo (ou um estado) que pode ser alcançado (se já não for inato) ou através do raciocínio ou das experiências”, as práticas de ensino listam e apontam os meios para a transposição das teorias de modo significativo e menos metódico, ou seja, priorizam os aspectos qualitativos em sua aplicabilidade.

Com efeito, tanto as teorias quanto as práticas de ensino são elementares para a compreensão das correntes pedagógicas que permeiam o processo de aprendizagem. Elas esclarecem como e de que modo deve ser mediado o conhecimento em sala da aula.

Para Fernandes (1999, p. 159), a prática pedagógica se constitui do seguinte modo:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, p.159)

Entende-se que a prática se constitui a partir de todo e qualquer conceito que abranja a estrutura educacional. Ela se fundamenta desde a valorização do conhecimento prévio até o contexto social onde os atores estão inseridos. Não se restringindo aos conceitos didáticos.

Com base no estudo de Martins et. al (2014, p. 194):

[...] pode-se perceber que o cenário sócio-político-econômico e tecnológico apresenta desafios e indagações no que diz respeito à prática pedagógica, pois, neste procedimento de transformação social, percebe-se que acontecem alterações significativas que culminam em uma análise parcial do homem resultando na maneira com que o mesmo possa compreender o contexto do seu trabalho, em suma dando-lhe características comuns e padronizadas imputadas pela sociedade. (MARTINS et. al., 2014, p.194)

Diante do exposto, é imprescindível que as instituições de ensino entendam que com os avanços tecnológicos, o currículo deve atrelar-se à realidade de mundo, ou seja, associar os conceitos didático-pedagógicos a nova maneira de conceber a aprendizagem. Tendo em vista que as temáticas empregadas em sala de aula devem assumir um papel real na vivência do aprendiz.

Portanto, tanto a teoria quanto a prática são forças que quando utilizadas de maneira errônea ou isoladamente tendem a provocar um desvio do objetivo proposto pelo educador, uma vez que ambas se fundamentam na raiz do fazer docente. Tais diretrizes devem andar de modo paralelo, criando coerência na proposta de ensino.

Logo, não existe funcionalidade na teoria sem a execução da prática e ambas sempre estiveram atreladas no decorrer da história do ensino. Esse entendimento é justificado na concepção de que quando as teorias se renovam, as práticas devem acompanhar tais alterações de modo a estabelecer a aplicabilidade do pensamento crítico/reflexivo adotado.

Em seu estudo, Siemens (2004, p. 04), explica o surgimento de uma nova teoria alternativa de aprendizagem, o Conectivismo:

A inclusão da tecnologia e do fazer conexões como atividades de aprendizagem começa a mover as teorias da aprendizagem para uma idade digital. Não podemos mais, pessoalmente, experimentar

e adquirir a aprendizagem de que necessitamos para agir. Nós alcançamos nossa competência como resultado da formação de conexões. (SIEMENS, 2004, p. 04)

O autor, também, delinea a finalidade dessa concepção teórica do seguinte modo:

- Aprendizagem e conhecimento apoiam-se na diversidade de opiniões.
- Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
- É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- A habilidade de enxergar conexões entre áreas, idéias e conceitos é uma habilidade fundamental. (SIEMENS, 2004, p. 18)

Pela ótica dessa teoria digital, a contemporaneidade trouxe recursos tecnológicos capazes de alterar a concepção do ensino no que tange aos muros e carteiras escolares, uma vez que, o conhecimento pode ser absorvido, alterado ou complementado em qualquer lugar do mundo em que haja conexões com as redes.

Outro ponto é que o processo de aprendizagem ganha novo conceito e o conhecimento se torna um mecanismo amplamente globalizado. Porém, como já fora mencionado, não há como aproveitar e absorver positivamente ideias e teorias de ensino sem a associação de uma prática condizente com o objetivo da corrente pedagógica.

Todavia, abordar sobre teorias e práticas sem mencionar o currículo das escolas contemporâneas é o mesmo que ensinar língua portuguesa sem utilizar a língua materna, não há sentido. Para tanto, Coimbra (2006, p.68) traz a seguinte colocação acerca do currículo na educação da atualidade:

A perspectiva contemporânea, em oposição às condições acima, impõe que o currículo seja visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento, de caráter essencialmente político e social, em função da qual o background cultural dos sujeitos educacionais encontra-se presente na construção de significados. Sua compreensão deve partir do concreto, buscando-se as múltiplas determinações da realidade em que o processo curricular se insere. (COIMBRA, 2006, p. 68)

Em outras palavras, o currículo da educação contemporânea, por vezes, se assemelha aos moldes tradicionais. Ele ainda falha nos aspectos afetivos e

emocionais, ou seja, ignora certas peculiaridades do ser que aprende. Também se postula como elemento burocrático e tradicional nas instituições de ensino, já que traz o conceito normativo de “grade curricular” ou “organização curricular”.

Ainda segundo Coimbra (2006, p.68-69), os currículos se definem em três referencias, a saber:

O referencial tradicional, que reforça, sobretudo, o caráter de prescrição e formalidade inerente historicamente ao currículo, encara o conhecimento como estático, definitivo, objetivo, afastado de determinantes históricos e condicionantes mais amplos. O referencial crítico, inspirado nos princípios da dialética materialista histórica, advoga o currículo como CONHECIMENTO, este visto como produto da reflexão crítica sobre a relação entre os saberes científicos e a prática social. Por último, o referencial pós-crítico caracteriza o período contemporâneo da ciência, fortalecido no Brasil nos anos 80, adotando a concepção de que o conhecimento provém da ativação das estruturas cognitivas dos sujeitos educacionais, mas se produz nos processos intersubjetivos e dialogais que acontecem na prática escolar. (COIMBRA, 2006, p. 68-69)

Tende a ficar evidente que a educação vive um currículo pós-crítico onde os conhecimentos prévios do aprendiz são colocados em evidência e analisados a fim de se estabelecer contrastes entre o que ocorre no contexto social e o que é discutido na sala de aula. Chegou-se ao entendimento de que o aprendiz não é mais um mero ouvinte, ele é o principal agente de sua formação.

É sabido que a real educação contemporânea não credita somente na escola a responsabilidade de promover conhecimento, ela reconhece os espaços informais como ambientes capazes de auxiliar no desenvolvimento cognitivo.

Para Pinto et.al (2013, p.04):

A escola tem como papel fundamental a conscientização do homem para o exercício da cidadania e qualificação profissional. E isso ocorre sem depender das mudanças sofridas no transcorrer da história. No entanto, não se pode utilizá-la de maneira única, pois a mesma é um objeto de transformação social, uma vez que esta foi criada para socializar o saber sistematizado, assim sendo, é de extrema importância para o processo de redirecionamento de processos educativos que se aproximem da realidade. (PINTO et. al, 2013, p.04)

Nota-se que, atualmente, o papel do ensino é o oposto do que fora vivenciado por gerações anteriores. Outrora, a aprendizagem era mecanizada e ficava sobre o poder dos educadores e das instituições, logo, não se aprendia fora destes espaços. Hoje, o aprender desenraizou-se das carteiras escolares, ele não mais se personifica na figura de um único ser que transmite conhecimento. Entender e fazer-se entendido ganhou as ruas, os coletivos sociais e os demais ambientes em que há a participação humana.

Segundo Borsa (2007, p.02):

É na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. (BORSA, 2007, p. 02)

Assim, o ensino/aprendizagem do século XXI está condicionado a valorizar o conhecimento de mundo do indivíduo, primando pelo discurso do respeito, da tolerância às múltiplas culturas e os desafios encontrados no mercado de trabalho. Para tanto, as teorias, as práticas e o currículo estão se adaptando às reais necessidades do contexto educacional.

4. O EDUCADOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SÉCULO XXI

Até o momento fora abordado sobre a historicidade da língua portuguesa em território brasileiro e como o ensino/aprendizagem se postula na contemporaneidade. Houve explorações sobre as teorias e as práticas que fundamentam uma aprendizagem significativa, mas como promover um ensino estratégico repleto de recursos e métodos que instiguem a vontade do educando em aprender a língua portuguesa? Para responder a questão é preciso, primeiramente, analisar como se dá o processo de formação do professor de língua portuguesa da atualidade.

Há uma grande distância entre o que é ensinado aos futuros profissionais de português e a realidade que circunda as salas de aula. Por vezes, as teorias encontradas nas universidades não condizem com a realidade das escolas brasileiras. Outro ponto é que os cursos de licenciatura de língua materna devem ter em mente que estão formando educadores e isso requer teoria aliada à práxis.

Tal colocação traz questionamentos que envolvem as políticas de ensino superior e o porquê de alguns cursos de licenciatura terem perdido o crédito. É nítido que há uma teoria engessada e poucos projetos acadêmicos que associem, de fato, o futuro professor à prática de seu ofício.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32 e 33)

Contudo, é fundamental que as universidades apliquem bem mais a prática do que a teoria em seus cursos. Sabe-se que o processo de estágio, momento em que há o contato com o aprendiz, é demasiado curto para o desenvolvimento efetivo das práticas pedagógicas. Além disto, é preciso que o futuro professor de língua portuguesa saiba que educar faz parte de uma relação bem mais humana do que burocrática.

Em suma, fica claro que as universidades de licenciatura, neste caso, de língua portuguesa, devem ter como principal meta de formação a aproximação dos futuros professores às realidades das unidades de ensino, fazendo com que encontrem, desde cedo, as problemáticas que perpassam a leitura, a escrita e a interpretação de textos.

Partindo para o campo da aprendizagem, como já fora abordado nessa pesquisa, o papel do professor deve ser transformador. De acordo com Aguiar (2012, p.04):

[...] é preciso discutir as opções teóricas e metodológicas que os professores têm feito (ou permitido que se façam em seu lugar) como elementos que se combinam e realimentam, na construção da flagrante precariedade no cumprimento de objetivos que parecem básicos para o ensino da língua. E, principalmente, considerando o foco proposto, refletir acerca de nossas possibilidades de intervenção, ainda nos espaços de formação docente, sobre essa realidade. (AGUIAR, 2012, p. 04)

De fato, tal ideia se fundamenta na adequação das necessidades do educando, ou seja, o professor de língua portuguesa necessita avaliar as potencialidades e as fragilidades de seus aprendizes e traçar métodos que suplantem as barreiras do ensino. Devem priorizar o letramento, fazendo com que o aluno obtenha o domínio interpretativo das temáticas que são lançadas, pois a mecanização normativa não irá auxiliá-lo nas demais vivências de mundo.

Com base em Cunha (2010, p.22):

É papel importante do professor de língua materna o de formar cidadãos para o trabalho e para a vida, por isso ele precisa esforçar-se para identificar os estilos encontrados no ambiente acadêmico, tentando atender a demandas heterogêneas, tipos psicológicos variados, com cuidados e atenções específicas dirigidas ao contexto de ensino e aprendizagem. O professor deve ser capaz de criar formas diversificadas e experiências para tentar alcançar o estilo cognitivo do aprendiz, lançando mão de novas formas de ensinar ou de alternativas metodológicas. (CUNHA, 2010, p 22)

Logo, a concepção trazida pelo autor é a de que cada ser possui seu mundo subjetivo e sua forma diferenciada de obter o conhecimento. O educador de língua portuguesa deve compreender as minúcias que envolvem os atores de sua sala de aula, pois uma temática não deve ser lançada sem que haja uma análise criteriosa de sua aplicabilidade e objetivo. Reforça-se, portanto, que o papel do

docente do século XXI é mediar conhecimento, transformar o saber prévio em algo que associe novas formas de entendimento de mundo.

Para Vieira et. al (2010, p.27):

Não podemos formar cidadãos pensantes, críticos e reflexivos, se ministrarmos aulas de língua materna, que usem o texto apenas como pretexto para o ensino de gramática ou de leitura e interpretações superficiais. É necessário primeiro munir o professor de conhecimento técnico e didático, de consciência crítica e cidadã. (VIEIRA et al, 2010, p. 27)

Argumenta-se que o educador de língua portuguesa deve partir do princípio de que lecionar vai além de memorizar conjugações verbais, compreender as fases literárias ou interpretar mecanicamente um texto sobre a guerra nuclear. O docente contemporâneo de LP necessita lecionar de “dentro para fora”, buscar a realidade da comunidade onde seu aluno reside, valorizar os espaços de convívio discente, instigando acerca de seu meio e modo de vida e só, a partir de então, explorar os diversos mundos textuais e normativos da língua materna.

Para Verdum (2013, p. 95) “O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar”. O educador de LP necessita desenvolver parâmetros que contemplem o mundo subjetivo do educando sem ferir sua autonomia e, ao mesmo tempo, transmitir de modo dinâmico seu conteúdo programático formando uma relação professor/aluno.

Ainda vale reforçar que o educador contemporâneo de língua portuguesa deve delinear sua prática, aliar ou criar mecanismos capazes de transformar suas aulas em lições que alcancem uma aquisição significativa, pois é sabido que o conteúdo por si só não abre espaço para discussões das vivências dos discentes.

Riolfi et. al (2014, p.04-05) traz no livro Ensino de Língua Portuguesa um relato de uma aula observada em 2003 no Estado de São Paulo, a saber:

Neste dia, no 1º horário, observei uma “aula” surreal! [...] A professora dirigiu uma única frase ao grupo durante os quarenta e cinco minutos que permaneceu na sala: “Pessoal, quem já tem o abaixo-assinado pronto, traz que eu vou dar visto” (sic). Os alunos levaram o texto até a professora, que os verificou protocolarmente. Enquanto isso, dois ou três grupinhos conversaram em voz baixa; um aluno paquerou e beijou o rosto de quase todas as meninas da sala; um casal ficou de rosto encostado na carteira, beijando-se e cochichando; outro aluno fazia ginástica no meio da sala, dançava capoeira, “plantava bananeira” etc.; [...] A professora continuava indiferente a tudo e, maquinalmente, vistava os cadernos dos alunos. Tocou o sinal e acabou a “aula” de Língua Portuguesa. (RIOLFI et. al, 2014, p. 04-05)

Analisando o trecho, é perceptível que a docência é uma profissão que exige dom. Ela é um campo repleto de obstáculos financeiros e emocionais, cabendo ao profissional “driblá-los” de maneira perspicaz e humana. Chega-se, então, a seguinte conclusão: enquanto um médico em um processo cirúrgico pode ceifar uma vida, um mal educador tem em mãos o poder de destruir a vida, em vida, de vários alunos.

É importante frisar que a educação do século XXI vem carregada de vícios dos moldes tradicionais, e isso é por conta de alguns fatores que se sustentam na má formação profissional, na má remuneração e ainda na ociosidade dos anos a fio da própria docência. Tais pontos são visíveis na educação contemporânea, e para mudar este quadro, deve-se começar pela raiz: a formação docente.

Contudo, como já fora ressaltado neste artigo, os novos moldes e tendências pedagógicas vêm favorecendo o trabalho dos educadores que, de fato, acreditam na transformação do aluno por meio do conhecimento. As tecnologias são um exemplo disso, pois quando aliadas às práticas de ensino podem mudar positivamente a maneira que o aluno absorve o que é ensinado.

Ainda em sua obra Riolfi et. al (2014, p.09) faz a seguinte colocação quanto ao ensino:

Nosso desafio maior, portanto, consiste em criar um modo de ensinar a Língua Portuguesa ao aluno que já não reconhece facilmente a utilidade do bom uso da linguagem. Não se trata, aqui, de estabelecer a norma padrão como uso correto da linguagem, mas de fazer o aluno ter uma elaboração mais detalhada da Língua Portuguesa. (RIOLFI et. al, 2014, p.09)

Assim, o professor de língua portuguesa do século XXI deve ensinar tendo em mente que o letramento é essencial para a formação social e cultural do aluno, que as tecnologias são verdadeiras aliadas neste processo, que a educação contemporânea é bem mais que conteúdos e currículo, que o objetivo do ensino escolar é a formação social dos indivíduos e que o real caminho para a transformação da sociedade é a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho, desde o início, mostra como a língua portuguesa cresceu e se moldou em terras brasileiras; como os aspectos que vão do lexical ao fonético ganharam ou perderam elementos com a junção de outras línguas e culturas; como decorreram as contribuições dos principais povos que deram uma nova roupagem a língua europeia; como foram as primeiras estratégias para entender e se fazer entendido entre os colonizadores e colonizados; como se deu as primeiras aulas de língua portuguesa em território brasileiro e, ainda, como essas se postulam na contemporaneidade.

Diante destas pontuações, é que o artigo se constituiu e se fez em brevidades, pois, como mencionado anteriormente, explorar a origem e expansão da LP em território brasileiro abrangendo todo processo histórico

demandaria inúmeras páginas de pesquisa e anos de trabalho. Logo, o que se abordou foram argumentos sobre a historicidade da língua e seu ensino contemporâneo.

Foi trazido um pouco do que fora a colonização portuguesa, suas contribuições para a formação da língua materna e seus aspectos negativos para a estagnação do idioma nativo. Abarcaram-se também as questões acerca do ensino jesuítico, seus objetivos de catequização e de inserção do gentio aos padrões culturais europeus, não se esquecendo da Reforma Pombalina.

Explicou-se que a língua portuguesa passou por etapas, que se moldou diante dos diversos acontecimentos políticos, sociais e culturais ocorridos no Brasil Colônia. Tendo essas fases grande relevância para a autonomia da língua. Argumentou-se sobre as finalidades da companhia de Jesus e seu ensino jesuítico aos povos indígenas.

O trabalho esclareceu que o ensino jesuítico se constituiu como o primeiro conceito de educação em território brasileiro e que apesar de suas falhas educacionais se mostrou como elemento positivo na transposição do conhecimento científico. Todavia, o método empregado pelos religiosos foi substituído por outra visão de educação no território brasileiro.

Iniciou-se então a Reforma Pombalina que fora responsável por tentar estabelecer o português e extirpar as línguas nativas. Não houve sucesso em tal investida porque os dialetos já estavam ambientados entre os próprios portugueses, negros e mestiços. A língua geral já era uma realidade entre a nova sociedade brasileira, muitos casamentos inter-raciais já haviam se concretizado e isso favoreceu a expansão de um falar que todos compreendessem.

Ressalta-se que o referido trabalho não se restringiu ao processo de formação da língua portuguesa brasileira, ele trouxe as questões inerentes ao ensino e aprendizagem, abordando as propostas pedagógicas contemporâneas, teorias e práticas de ensino e o papel do educador de língua portuguesa do século XXI.

Com efeito, existiu uma análise de onde e quando se pode promover educação e constatou-se que não existem espaços específicos para sua aplicação, o que há são objetivos e conteúdos voltados ao que se pretende ensinar. Ficou evidenciado que as teorias e práticas de ensino estão atreladas e que necessitam caminhar em perfeita sincronia, pois são responsáveis pelo sucesso na aplicabilidade do fazer docente.

No que tange ao papel do educador, especificamente, o de língua portuguesa do século XXI, compreendeu-se que desde sua formação são necessárias habilidades que vão além de sua formação acadêmica, uma vez que o magistério exigirá dele a gana em desenvolver ações que se entrelacem na formalidade do currículo e nas relações interpessoais.

Assim, falou-se também das contribuições linguísticas para a formação de um idioma que atendesse as reais necessidades do povo que surgia e do papel do educador de língua portuguesa. Ficou esclarecido que os europeus invadiram as terras, mas não ceifaram os hábitos e costumes dos indígenas, pois os nativos conseguiram manter sua cultura e dialetos vivos diante da opressão portuguesa.

Historicity and teaching of portuguese language

ABSTRACT

This article brings a brief study about the historicity of the Portuguese language and the process of teaching and learning in and out of context of the mother language. This analysis is necessary because knowing the cultural and linguistic aspects that culminated in the construction of the Brazilian language and its didatization are elements that contribute significantly in the field of studies about the cultural and methodological evolution of the systematic knowledge and identity of the Brazilian people. Another aspect that fits with the proposal of this article are the questions that encompass the multiplicity of existing speech in the country, in other words, the lack of knowledge about the origin of own mother language brings an inquisitive political position to "speak different". Thus, the construction of a work that dealt about the historicity of language in Brazilian territory and that approached teaching-learning was necessary to reinforce existing research in the scientific field of languages.

Keywords: Language. Teaching. Identity. Historicity.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Brasil A. Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, nº 08, p. 01-09, set. 2012.

ALMEIDA, Salete Bortholazzi. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor. **PDE – Produções Didático-Pedagógicas**, Paraná, v. 2, p. 1-18, 2014.

BORSA, Juliane Callegaro. **O Papel da Escola no Processo de socialização infantil**. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

COIMBRA, Ivanê Dantas. Educação contemporânea e currículo escolar: Alguns desafios. **Candombá – Revista Virtual**, v. 2, n. 2, p. 67–71, jul/dez 2006.

CUNHA, Sérgio Fabiano Labruna. O papel do professor de língua portuguesa no paradigma da educação inclusiva. **Uberlândia**, v.2, n.1, p. 01-16, Jul/dez. 2010.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Fabiana Raquel. **A língua geral paulista e o “vocabulário elementar da língua geral brasileira”**. 2013. 190f. Tese (Mestrado em Linguagens) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; THOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Nathália; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Concepção docente: A prática pedagógica em questão. **Didática e Práticas de Ensino**. Londrina - Paraná, p. 190-204, Jul. 2014.

NOBRE, Wagner Carvalho de Argolo. **Introdução à história das línguas gerais no Brasil**: processos distintos de formação no período colonial. 2011. 233f. (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.3, p.763-778, 2010.

PINTO, Maria Jolly Nascimento; VIEIRA, Edinardo Luiz de Araújo; SILVA, Maria Cristina da. **Educação contemporânea**: um desafio para os educadores do século XXI. Disponível

em: <https://midia.unit.br/enfope/2013/GT8/EDUCACAO_CONTEMPORANEA_DE_SAFIO_EDUCADORES_SECULO_XXI.pdf>. Acesso em: 11 de setembro de 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOLFI, Claudia et. al. **Ensino de língua portuguesa**. Disponível em: <https://issuu.com/cengagebrasil/docs/ensino_lingua_portuguesa>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

SANTANA, Adriana Pereira; MÜLLER, Luciene Cristina Paredes. A língua portuguesa no Brasil: percurso histórico-linguístico. **Revista Sociodialeto**. Campo Grande - MS, v 05, nº15, p. 01-28, mai. 2015.

SIEMENS, George. **Conectivismo**: uma teoria de Aprendizagem para a Idade Digital. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS. Caxias do Sul, v.4, n.1, p. 91-105, jul. 2013.

VIEIRA, Rita Alves; FERREIRA, Racilda Maria Nóbrega; SCHMIDLIN, Regina de Fátima Mendes. A prática pedagógica de professores de língua portuguesa em uma perspectiva de transversalidade e desenvolvimento de competências comunicativas. **Revista F@pciência**. Paraná. V.7. nº3, p. 26-40.2010.

Recebido: 03 ago. 2019

Aprovado: 03 set. 2019

DOI: 10.3895/rl.v21n34.10447

Como citar: SANTOS, Ilrismar Oliveira dos. Historicidade e ensino de língua portuguesa. *R. Letras*, Curitiba, v. 21, n. 34, p. 99-116, set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

