

O *HABITUS* PROFESSORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

Maria Margarete Pozzobon¹

RESUMO

A pesquisa teve o propósito de identificar e analisar as condições que favorecem a produção do *habitus* professoral, visando à compreensão da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palmas. Concebendo o *habitus* como um sistema de disposições resultantes de um processo de aprendizagem das relações sociais que passam a funcionar como princípios inconscientes de ação, buscou-se compreender os *habitus* que mobilizam a prática do professor e se há especificidades em relação aos *habitus* do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio. Do ponto de vista teórico-metodológico fundamenta-se, prioritariamente, na abordagem sociológica de Bourdieu, sobretudo nos conceitos de *habitus*, *campo* e *campo lingüístico*. Para a realização do trabalho recorreu-se à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental e à pesquisa qualitativa. Os dados foram organizados de modo a caracterizar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palmas, suas concepções, saberes e práticas, o modo de ser e de fazer do professor e a mobilização de *habitus*; identificar as especificidades e os *habitus* desses professores. Considerou-se que a produção do *habitus* professoral se dá por um processo de formação do indivíduo que se estende por toda sua história de vida e comporta rupturas, permanências, continuidades e mudanças. Os “saberes” não são inatos, mas produzidos pela socialização, através do processo de imersão dos agentes nos diversos espaços sociais nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e profissional. Quanto às especificidades do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio, considerou-se que há uma identificação que se refere às particularidades requeridas pelo ensino da disciplina, as concepções de língua e linguagem e a percepção dos professores em relação às leis do mercado lingüístico. Como contribuição, destaca-se a reflexão sobre os aspectos constitutivos do *habitus* para se compreender e explicar as ações docentes, considerando que discutir o *habitus* professoral é uma forma de construção de conhecimentos que pode trazer alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docente.

Palavras-chave: *habitus* professoral , ação docente, prática pedagógica.

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado “O *habitus* professoral na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, situando o panorama em que os professores de língua portuguesa se movimentam no desenvolvimento das atividades profissionais em um campo específico de saber e de atuação – o campo lingüístico. Apresentam-se os elementos que configuraram traços

¹ Professora efetiva de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura do curso de Letras , unidade de Inhumas, da Universidade Estadual de Goiás.

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. mmpozobon@gmail.com

identificatórios desses professores, evidenciando o que os caracteriza enquanto profissionais do ensino da língua, suas concepções, saberes e práticas.

Que saberes o professor mobiliza e que servem de base ao ofício docente? Que relação tem esses saberes, a experiência e o *habitus* professoral? Na teoria de Bourdieu, o *habitus* é originário do processo de socialização dos agentes quando estes realizam a aprendizagem das relações sociais e vão constituindo um sistema de disposições, as quais são internalizadas passando a funcionar como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão.

Assim, as ações não se sucedem ao acaso, mas repetem-se e explicam-se da mesma maneira em situações comparáveis. No cotidiano do trabalho docente se recorre invariavelmente ao *habitus*, mobilizando uma série de esquemas de ação para que uma decisão seja tomada. Portanto, há uma inter-relação entre *habitus* e saberes, já que há mobilização de saberes, por que as disposições que o sujeito constitui ao longo de seu processo de socialização – em família, na escola, grupos de amigos, colegas de profissão – lhes serve como referência mediadora.

Na expressão de Lopes (1999), o saber é construído na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela. É produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”, tornando-se um produto comunicável, uma informação disponível para outrem. Entretanto, a autora ressalta que a legitimidade de um saber não deve ser conferida a partir de sua consideração como científico, já que existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico.

Tardif (2002) atribui à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, aquilo que chama de saber-fazer e de saber-ser. Desta forma o professor, no cotidiano escolar e docente, na interação com o aluno, com a comunidade escolar constrói seus saberes e vão sendo incorporados ao seu conhecimento profissional. O saber do professor está sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais), é um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Ainda de acordo com o autor, os saberes da experiência, como aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. O que permite ao docente desenvolver esse *habitus* é lidar com condicionantes que aparecem relacionados a situações concretas não passíveis de definições acabadas e requerem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Nesta direção, Perrenoud (2001) destaca que o saber da experiência, fundado no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, é um conjunto de saberes tácitos e pouco articulados, obtidos ao longo de um processo de socialização profissional. Tendo como ponto de partida os desafios que encontra na prática pedagógica, tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus*, o conjunto de habilidades, hábitos, saber-fazer e saber-ser que vão configurando o “*metier*” docente.

Pode-se dizer que os saberes da experiência originam-se na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. É por meio das relações com os pares que os saberes experienciais adquirem certa objetividade em situações como o relacionamento de professores iniciantes com professores experientes em relações cotidianas, em contextos de projetos pedagógicos de longa duração, em encontros de formação continuada. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes, uma vez que fazem relatos de suas experiências e as trocam com seus pares. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros por meio do material didático, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, da troca de informações sobre os alunos, ou seja, eles trocam uns com os outros um saber prático sobre a sua atuação.

Nesse sentido, a prática pode ser reconhecida como fonte de aprendizagem do conhecimento profissional, considerando o conhecimento do professor como um conjunto de concepções epistemológicas, experiências pessoais, percepções, preferências pessoais, ações, posturas e atitudes que não são totalmente explicitados.

A sala de aula é um dos lugares em que o professor manifesta suas concepções, valores, crenças e costumes, demonstra seus saberes e práticas. Entretanto, todo esse

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

contexto não é fruto de uma atuação que independe do professor, mas é, segundo a teoria bourdieusiana, resultado das relações dialéticas com as condições objetivas em que ele se localiza enquanto agente social.

Na sala de aula, no exercício docente, o professor revela traços de sua formação que, com a experiência, vão se adaptando à realidade em que vivenciam.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece sem relação com a realidade, e a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p.53).

Com o objetivo de apreender indicativos das concepções dos professores referentes ao ensino da língua e ao processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, e procurando compreender como os professores fazem essa “retradução” de sua formação na prática, o questionário da pesquisa apresentou questões referentes ao ensino da Língua Portuguesa (ensino de Literatura, de Gramática e de Redação), à concepção do professor sobre o Ensino Médio e à concepção de ensino-aprendizagem.

Ao tratar da questão que “*um problema que o professor de Língua Portuguesa enfrenta é a compartimentação das aulas em gramática, redação e literatura*”, 56% dos professores concordaram parcialmente com a afirmação e 26% concordaram plenamente. Na verdade, os professores parecem conviver com o problema sem conseguir mudar ou propor uma solução. O fato de a maioria concordar (parcialmente ou plenamente) com a afirmação mostrou-se contraditório com o que se observou nas aulas, nas quais os conteúdos foram sistematicamente separados em aulas de literatura, gramática e redação, ficando evidente a fragmentação dos conteúdos. Neste sentido, pode-se analisar tal contradição como repercussão do que foi incorporado pelo professor em sua aprendizagem. Em outras palavras, teoricamente, no discurso oficial, o ensinar-aprender Português no ensino médio prevê uma abordagem global dos conteúdos, entretanto em sua trajetória escolar, os conteúdos de literatura, redação e gramática foram ministrados em aulas sistematicamente separadas (tanto na educação básica quanto no curso de graduação). Percebeu-se na fala das professoras que elas fazem a divisão das aulas, afirmando não fazer.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

Tem essa divisão sim, a teoria fala que não deveria ser assim, mas no dia a dia tem essa divisão, sim. Eu não trabalho a divisão 2 disso, 2 daquilo, mas tento ir mesclando, porque senão fica só texto, ou só gramática. (P2)

A gente acaba trabalhando mais literatura e gramática e deixando a redação de lado. Mas eu não separo muito isso não, em um texto de poesia ou conto eu já vou pegando os ganchos para a gramática, não faço essa separação não. (P3)

Eu tento não privilegiar uma ou outra, tento manter uma constante, literatura redação e Gramática. Não vejo isso como problema, porque o professor que tem que estar associando uma coisa com a outra. (P1)

A opinião dos professores ficou dividida ao se levantar a questão que *“no ensino médio a literatura é tratada como uma disciplina isolada das outras e o texto literário é trabalhado como pretexto para questões de análise gramatical*. Conforme tabela 29, 33% discordaram plenamente, 26% discordaram parcialmente, enquanto 28% concordaram parcialmente e 13% concordaram plenamente. Essa resposta dos professores, em que a maioria discorda da afirmação, evidencia, no mínimo, que o professor tem o conhecimento do discurso de que não deveria ocorrer a fragmentação da disciplina em conteúdos distintos, entretanto, na sua atuação, ele ainda não consegue lidar com um modo de ensinar em que esses conteúdos estejam interligados e contextualizados. De acordo com a Proposta Curricular (2006,p.204)

“... a literatura não pode ser trabalhada na sala de aula como um conteúdo, mas como a apropriação de uma linguagem, pois ela não constitui um conjunto de conteúdos assimiláveis, mas, sobretudo um campo que apela diretamente à subjetividade e à sensibilidade”

Ainda buscando as concepções dos professores acerca do ensino da língua, pontuou-se que *“dentre os objetos de ensino da língua materna, nas minhas aulas privilegio as regras de uso da norma culta, as análises e classificações morfosintáticas.”* Também neste item os professores dividiram sua opinião. O fato de a maioria ter discordado (parcial 35% e plenamente 19%), pode ser analisado como uma perspectiva de mudança, assumindo as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (MEC,2006) e pela Proposta Curricular para o Ensino Médio (SEDUC,2006). Por outro lado, aqueles que concordaram, quase a metade dos professores, demonstraram uma visão tradicional de ensino da língua, no qual se privilegia o ensino da norma padrão. Conforme dados da observação, verificou-se que o professor

prioriza os conteúdos referentes ao ensino da gramática, ou pode-se afirmar que ele vai “repetindo” o que está no livro didático.

Mais uma vez a imposição do discurso legítimo mostrou-se presente na voz dos sujeitos desta pesquisa. Diante da afirmação “*Nas minhas aulas proponho a produção de texto como prática social da linguagem, ou seja, ganham importância as condições de produção, o aluno não escreve apenas para o professor*”, os professores foram unânimes em concordar que assim o fazem, ou seja, afirmaram que na produção de texto seus alunos não escrevem apenas para o professor, a escrita do aluno tem uma função social. Entretanto, ao fazer a observação das aulas, o que se verificou foi a chamada “prática escolarizada da escrita”, isto é, aquela em que o aluno escreve “para aprender a escrever, aprender a fazer redação”. Neste sentido, pode-se verificar o *habitus* preponderando, pois conforme Perrenoud (2002) “*a transformação das práticas passa pela transformação do habitus*”, ou seja, embora o professor tenha afirmado trabalhar na perspectiva da prática social da escrita, se ele não incorporou esse “novo” *habitus*, não haverá mudança de prática :

Vamos revisar algumas regras sobre dissertação, porque vocês têm que saber para o vestibular. (P3)

Hoje vamos fazer uma redação que foi tema do ENEM/2006 é sobre leitura (a professora não apresentou a coletânea, não pediu opinião dos alunos nem fez levantamento das idéias referentes ao tema. Disse que o texto era dissertativo e deveria no mínimo 15 linhas e no máximo 30). (P2)

Diante de tal atitude, pode-se concluir que ainda é muito comum o professor propor redações para que o aluno “aprenda a escrever”, ou ainda, há uma ênfase à tipologia textual requerida na prova de vestibular. Também na entrevista, as professoras manifestaram uma concepção de “prática escolarizada da escrita”, ou seja, o aluno tem que aprender a fazer o tipo de redação que é proposta no vestibular.

A questão da redação a gente trabalha direitinho, primeiro a gente tem que passar como é importante a escrita, para que ele possa fazer uma boa prova . Eu uso um material que é de um professor que ensina fazer a redação parte a parte, ele começa pelo desenvolvimento, faz alguns exercícios, depois a introdução e por ultimo a conclusão. (P1)

No ensino médio a prioridade continua sendo a dissertação, por causa do vestibular. Eu trabalho mais a teoria da dissertação, até o próprio livro didático já vem direcionado, no 2º e 3º ano, o foco é o texto dissertativo. (P2)

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

A visão do professor em relação ao conteúdo de ensino de língua materna proposto para o ensino médio é quase unânime. Conforme tabela 32, 85% dos professores concordaram (plenamente e parcialmente) que “*na seleção dos objetos de ensino de língua materna, o ensino médio tem privilegiado uma repetição de conteúdos do ensino fundamental, restringindo-se a uma revisão de gramática e de técnicas de redação, especialmente as dissertações escolares*”. Os professores têm a percepção de que é preciso mudar essa estrutura imposta, mas não conseguem “fazer acontecer” essas mudanças, não têm poder de intervenção na realidade em que ensinam, pois de acordo com falas nas entrevistas ou nas reuniões de professores, sentem-se “amarrados”, pois esses conteúdos já vêm definidos. Ou ainda, neste contexto pode-se inferir que o habitus anterior pode estar funcionando.

Quem trabalha de 5ª a 8ª série e trabalha no ensino médio percebe que tudo que você vê no fundamental, vê no ensino médio, principalmente em se tratando de gramática. A diferença é que no ensino médio o nível de complexidade é maior (P2).

A gramática é praticamente uma revisão do que ele aprendeu até a oitava. Eu falo para meus alunos que eles já viram aquele conteúdo, mas que agora irão mergulhar um pouquinho mais fundo (P3).

Ainda buscando verificar a concepção sobre o que ensinam, os professores, na maioria, concordaram que levam em consideração o fato de os alunos estarem sendo preparados para o vestibular ou para o trabalho, procurando adequar o que é essencial para a formação do aluno. Na verdade, nas escolas públicas de Palmas observou-se uma clara tendência de formação para o vestibular, ficando isso patente nas falas e atitudes dos professores - recomendação de leitura das obras indicadas para o vestibular, questões de vestibular nas provas, simulados - que reforçam constantemente a necessidade de leituras e estudos em função do vestibular.

É uma coisa que parte deles mesmos, é muito forte, não tem como fugir disso. A gente vê redação e as análises dos livros de literatura, conforme o programa de vestibular da universidade. Eles perguntam mesmo, se o professor não souber, tem que ir atrás (P1).

No terceiro ano, o próprio aluno cobra, principalmente os que têm mais interesse. Hoje o vestibular é parte da vida e a maioria dos alunos vai tentar na universidade federal ou particular, é uma questão que não tem como fugir (P2).

Desde o início eu pergunto quem pretende fazer o vestibular e é a maioria, e isso acaba influenciando nas nossas estratégias e também há certa cobrança da coordenação e os alunos cobram também, aliás, os alunos cobram mais do

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

que a própria escola. Eu trago muitos exercícios de vestibulares anteriores, fazemos simulado, análise das obras literárias (P3).

Em relação à concepção de ensino, ao concordarem quase que unanimemente (70% concorda plenamente e 20% concorda parcialmente) que “fazem a exposição do conteúdo, esclarecem conceitos, apresentam exemplos significativos e propõem atividades de fixação” fica sinalizada a predominância de um ensino transmissivo. Neste sentido, pode-se supor que tal concepção seja resultante da concepção de ensino que lhes foi inculcada na sua trajetória escolar, que foi assim que “aprenderam”.

Entretanto, ao propor a afirmação, “nas minhas aulas procuro deixar que os alunos proponham a discussão sobre o conteúdo, que busquem por meio da leitura e da pesquisa outras informações e dados complementares à abordagem feita em sala de aula”, ou seja, a proposição de uma abordagem ativa do conhecimento, os professores parecem ter entrado em contradição, pois também concordaram (37% plenamente e 56% parcialmente). Então, parece haver um ecletismo, ou ainda, um esforço mostrando que as idéias estão em movimento de mudança.

Ao afirmar que “procuro desenvolver minhas aulas considerando os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade”, 59% dos professores concordaram plenamente, 35% concordaram parcialmente e 6% discordaram parcialmente. Entretanto, na observação de aulas, verificou-se que tais princípios não são considerados. Na verdade, o professor muito ouve sobre o assunto tanto no cotidiano escolar, na academia ou nos encontros de formação continuada, mas na realidade pouco é aplicado. De acordo com a fala das professoras, a própria organização da escola não contribui para a efetivação da interdisciplinaridade e apontam dificuldades como: falta de carga horária disponível para o planejamento em grupo, resistência de integração das áreas, imprevistos de ordem externa à escola.

O que está faltando é a união das áreas (Linguagens, Humanas, e Ciências da Natureza) mas acho que a proposta abriu muito o caminho, a escola está precisando aprender a lidar melhor com isso, a proposta está aí, é interessante (P2).

Eu acho muito importante, mas fica muito no papel, por exemplo, eu chamei uma colega para dar uma aula, eu tenho muita vontade de dar uma aula junto com o professor de história, a literatura e a história, a colega não quis dar aula comigo, então, como é que eu vou dar a aula de literatura e história? não é fácil ... a escola devia ter um momento de planejamento para que pudesse juntar todos, tudo bem que os horários são difíceis, mas não faz...

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

mas devia fazer . A principal barreira é o horário , tem gente que se passar dez minutos do horário, pronto, não faz mais nada (P1).

A interdisciplinaridade sempre esbarra em conseguir reunir o pessoal da área, o horário de um não dá com o de outro. Aqui na escola já fizemos horários para as áreas se encontrarem , daí acontece um imprevisto, fecha uma turma , e tem que mudar horário. É só um projeto ou outro que a gente consegue trabalhar em grupo (P3).

Neste sentido, ratifica-se a pesquisa de Zibas (2005), evidenciando, por um lado, que entra em choque o que se propõe com a reforma e a cultura docente historicamente estabelecida, pois se conclama o professor a compreender teorias complexas que fundamentam as mudanças propostas, que seja capaz de analisar criticamente teorias e práticas sedimentadas na cultura escolar, que revise sua tradição de trabalho individual e passe a trabalhar em equipe. Por outro lado faltam as condições estruturais básicas (infra-estrutura da unidade escolar, carga horária dos professores, horários específicos para reuniões) e, sobretudo, uma gestão que impulse e favoreça o trabalho coletivo.

Este conjunto de dados também possibilitou uma caracterização identificatória dos professores de Língua Portuguesa de ensino Médio referente às suas concepções, valores, saberes que, por sua vez, se refletem na atuação docente:

- o objetivo de ensinar-aprender língua portuguesa para se desenvolver a competência comunicativa, conforme proposto no documento Proposta Curricular, ainda não está sendo desenvolvido pelo professor de língua portuguesa na sala de aula. A prática pedagógica do professor evidencia um *habitus*, ou seja, o resultado de uma ação pedagógica que o campo exerce sobre os agentes, uma ação pedagógica que se apresenta como um trabalho incessante de inculcação e aprendizagem a que foram submetidos os agentes sociais .
- o termo “gramática” é concebido pela maioria dos professores como sinônimo de gramática tradicional e o ensino de gramática é visto em sua capacidade de legitimar uma norma – a norma padrão. Neste sentido, o ensino da língua caracteriza-se pelo estudo da gramática da língua legítima, leitura de textos sempre escritos em língua legítima, correção da linguagem oral e escrita dos alunos conforme os padrões da língua legítima. Assim, destaca-se a importância de o professor de Língua Portuguesa entender que o estabelecimento da norma padrão passou por um processo de legitimação por conta da posição social dos usuários dessa norma, podendo isso ser um primeiro passo para desfazer o mito da unidade lingüística no Brasil. Portanto,

enquanto professor de Língua Portuguesa, é preciso ter ciência de que, embora seja inquestionável que a norma padrão deve ser ensinada na escola e conhecida pelos alunos, é preciso cuidar para que ela não se transforme em fonte de discriminação e exclusão social.

- a idéia de mudança foi inculcada no discurso do professor, que o repete, muitas vezes, sem ter consciência de que sua ação permanece a mesma. O ensino de gramática, por exemplo, continua a priorizar a metalinguagem, embora o discurso de muitos professores aponte para um conhecimento teórico a respeito da gramática do texto. Afirmam desenvolver a prática social da escrita, mas usam da prática escolarizada, e ainda, afirmam desenvolver os princípios da interdisciplinaridade e contextualização, mas não conseguem efetivar a integração. Neste sentido, pode-se verificar o *habitus* preponderando, pois conforme Perrenoud (2002) “*a transformação das práticas passa pela transformação do habitus*”, ou seja, embora o professor afirme trabalhar nessa perspectiva de mudanças, se ele não incorporou esse “novo” *habitus*, não haverá mudança de prática

Na sequência da discussão dos dados pesquisados, buscou-se conhecer o modo de ser e de fazer do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio com base na observação de aulas das três professoras. Com a finalidade de compreender quais *habitus* mobilizam a prática do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio, a observação pareceu ser a técnica de coleta de dados mais adequada, considerando a sala de aula o ambiente natural em que se dá a ação do professor de Língua Portuguesa.

Considerou-se importante definir alguns focos de observação, visando aos propósitos da pesquisa. Para isso, a atenção ficou focalizada nos procedimentos didáticos (a organização da aula, o uso de recursos, a movimentação do professor na sala, o incentivo à participação do aluno). Um segundo foco de observação foi o tratamento dado ao conteúdo, ou seja, procurou-se verificar os *habitus* do professor no tratamento da matéria de ensino (a linguagem utilizada na apresentação dos conceitos, utilização de exemplos e analogias, relação teoria e prática, relação do professor com sua área de conhecimento, concepções de ensino-aprendizagem). Além disso, procurou-se observar o “modo de ser” das professoras, ou na expressão de Cunha (2006, p.105) “as relações que o professor estabelece com o ser e o sentir”. Assim sendo, buscou-se perceber expressões,

atitudes ou gestos que indicassem prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores do professor de língua portuguesa em sua atuação docente.

Durante o período de observação, a exposição oral foi o procedimento didático mais utilizado para introdução de conteúdo, para correção de exercícios ou para fechamento de unidade. O ritual das aulas ficou centrado na fala das professoras. Para Cunha (2006), os professores sentem culpa se não são eles que ocupam espaço com a palavra na sala de aula, podendo ser uma evidência de que foi assim que eles aprenderam a ensinar. Ou ainda, este comportamento pode ocorrer por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica. Para esta autora, isso pode ser a constatação de que o professor tem a tendência de repetir ações que ele considerou positivas em seus ex-professores. Isso ratifica o pensamento de Bourdieu, ou seja, esse comportamento pode sinalizar indicativos da socialização escolar.

Houve exposições em que apenas a professora falava e outras nas quais havia participação dos alunos. De modo geral, pode-se afirmar que as professoras pouco provocavam os alunos a participarem. Apenas nas aulas da P3 verificou-se “perguntas de natureza exploratória e valorização do diálogo” (Cunha, 2006). Para a introdução da leitura da obra literária “Senhora”, a professora lançou a questão: Vocês conhecem alguém que se casou por interesse? E assim os alunos foram participando, levantando questões e fazendo considerações de caráter opinativo. Segundo Cunha, o fato do professor usar as perguntas como forma de conduzir a aula propicia o envolvimento dos alunos na discussão do assunto, assim como também os deixa mais a vontade para perguntarem. Além disso, é uma maneira que o professor tem de estar informado sobre o nível de atenção e interesse dos alunos.

Outro procedimento utilizado em praticamente todas as aulas foi escrever o roteiro da aula ou fazer apontamentos do conteúdo no quadro de giz. No entendimento de Cunha (2006), esse procedimento favorece a compreensão lógica do conteúdo. Além disso, a P1 fez referência a materiais de consulta (site, livros e autores) bem como incentivo à leitura para aprofundar o conhecimento do assunto em pauta, o que para Cunha revela um comportamento intelectual aberto da professora. Considerando a teoria da socialização escolar, pode-se supor que os procedimentos das professoras são, consciente ou inconscientemente, *habitus* incorporados.

Quanto à utilização de recursos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa, verificou-se a forte tendência de uso do livro didático. Há falta de material de pesquisa, nem todos os alunos têm livro didático e o acesso à internet é restrito. Segundo as professoras, elas têm uma cota mensal (100 xerocópias, quantidade irrisória, considerando o número de alunos) para reprodução de textos. Por outro lado, pode-se concluir que tal procedimento pode ser resultado da repetição diária, da ação inconsciente. Ou ainda, outro fator seria relacionado à própria natureza do conhecimento, ou seja, a língua escrita se materializa em textos escritos, daí a preferência pelo livro didático.

O segundo foco de observação nas aulas de Língua Portuguesa foi o tratamento que o professor dá à matéria de ensino. Quanto à linguagem constatou-se que as três professoras usaram um discurso compreensível para o aluno. Tanto é que nesse período de observação não se presenciou nenhum aluno que perguntasse: O que é isso, professora? As professoras demonstraram conhecimento do que se propuseram a ensinar. Com ressalva, em algumas aulas, a P1, a menos experiente, em determinados momentos da aula pareceu insegura em relação ao conteúdo que estava explicando (gramática), não conseguiu citar exemplos além do livro didático. Já as professoras P2 e P3 mostraram mais habilidade em tornar mais claros os conceitos a partir da citação de exemplos mais próximos aos alunos. Para Cunha (2006) a construção de exemplos está muito vinculado à relação teoria e prática que o professor é capaz de fazer.

Na relação das professoras com sua área de conhecimento observou-se o “gosto” ou o prazer que as professoras demonstraram com a matéria de ensino. Constatou-se que as três professoras tinham uma evidente preferência pelo conteúdo de literatura, tanto pela quantidade de aulas ministradas (considerando que as aulas de Língua Portuguesa estão divididas em gramática, literatura e redação), quanto pelo discurso e pelos recursos utilizados ao expor o conteúdo. Em se tratando das aulas de gramática, percebeu-se certa “resistência”, ou até mesmo dificuldade das professoras em trabalhar o conteúdo.

Os conteúdos gramaticais, por mais que tenha crítica, eu sou a favor de que sejam ensinados, mas as aulas precisam mudar muito. Hoje talvez seja a maior dificuldade que eu tenho, porque a literatura tem tantos caminhos. Mas quando chega a gramática, como fazer de maneira mais dinâmica, mais atrativa? A gramática é necessária, mas é muito difícil de ser trabalhada, muito mesmo (P1).

Eu ainda não descobri outra forma de se fazer isso aí. A gramática continua muito tradicional e mesmo que você pegue o texto, como vem na sugestão, mas na hora de ver se uma oração é principal ou subordinada, é com frase

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

mesmo. Talvez seja esse o meu ponto fraco: como trabalhar a gramática contextualizada (P2).

Embora tenham demonstrado essas dificuldades, a P2 mostrou preocupação em fazer a contextualização do conteúdo, trazendo a literatura (por meio dos personagens) para o cotidiano dos alunos. Entretanto, em se tratando do conteúdo de gramática, em nenhum momento conseguiu fazer essa relação, ou seja, a professora, de certa forma, demonstrou não ter clareza do objetivo de ensinar-aprender língua portuguesa para se desenvolver a competência comunicativa do aluno, fazendo com que ele saiba realizar a adequação do ato verbal às mais variadas situações. Lembrando Bourdieu (1983, p.83), “*a arte de falar bem não é nada sem a arte de utilizar de forma oportuna esta arte*”. Para que as palavras produzam seus efeitos, é preciso dizer não apenas as palavras gramaticalmente corretas, mas as palavras socialmente aceitáveis.

A P2 em várias aulas deixou bem explícita a importância de que os alunos sejam bons leitores (estimulou a retirada de livros na biblioteca, perguntou sobre o que estavam lendo, fez referência às fontes consultadas dos textos lidos em sala, incentivou a visita ao Salão do Livro), entretanto não conseguiu explicitar a visão de leitora crítica, já que em várias situações ficou limitada à abordagem do livro didático (leitura e explicação superficial do texto lido, destaque apenas para as informações explícitas do texto, ausência de intertextualidade).

A condução das aulas observadas reforçou o dado coletado no questionário referente à concepção de ensino. Por trás dessa concepção, pode-se dizer que há uma concepção sobre “como o aluno aprende”, e é em função dela que se organiza o ensino. Neste caso, o aluno aprende pela “palavra” do professor e pela repetição dos exercícios. De modo geral, as professoras fazem a exposição do conteúdo, dão exemplos e propõem exercícios, caracterizando uma “transmissão do conhecimento”, a concepção de pedagogia tradicional. A prática de fazer inicialmente os alunos falarem, partir do conhecimento do aluno ou partir do concreto para o abstrato não foi observada.

Por fim, o terceiro foco de observação nas aulas de Língua Portuguesa foi o modo de ser das professoras. Percebeu-se uma característica comum às três professoras - demonstraram gostar muito do que fazem. Essa percepção se deu por meio não só da observação das aulas, mas pelo convívio em outros momentos como encontros nos intervalos, na sala dos professores ou nas reuniões semanais com a coordenadora

pedagógica e também nas entrevistas. Ficou evidenciado o interesse das professoras pelos alunos não só como estudantes, mas também como pessoas ou cidadãos. Por outro lado, esse tratamento “carinhoso” não significa um comportamento paternalista, mas uma consideração de afetividade.

A P2 demonstrou ser exigente na organização dos trabalhos dos alunos (recusou-se a receber um trabalho de literatura em que a letra do aluno era praticamente ilegível e que continha erros ortográficos no nome da escola), por outro lado mostrou-se flexível em relação às conversas em sala de aula, já que não interrompia a aula para chamar atenção dos que estavam conversando. Já a P3 mostrou-se mais radical tanto em relação à disciplina quanto à organização de materiais (a professora interrompia a aula para chamar atenção, dava “sermão”, olhava os cadernos, verificava se todos estavam fazendo os exercícios em classe, cobrava as leituras solicitadas). A P2 não deu demonstração de exigência no sentido de organização acadêmica, mas conseguiu manter a disciplina na sala, preocupava-se com os alunos que estavam faltando às aulas.

A observação das professoras em sala de aula possibilitou perceber alguns indicativos do *habitus* professoral dos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas, tais como: utilizar predominantemente a exposição oral como procedimento didático, fazer questionamentos orais sobre os conteúdos em estudo, solicitar atenção às explicações, pedir silêncio, registrar conteúdos e propostas de atividades no quadro, repetir diversas vezes o conteúdo ensinado, se movimentar pela sala para observar o trabalho do aluno, responder as dúvidas dos alunos, propor atividades avaliativas, selecionar os conteúdos de acordo com os manuais didáticos, dar maior ênfase aos conteúdos de literatura, deixar de lado as atividades de produção de texto, usar constantemente o livro didático, adotar concepções da gramática normativa, mais falar do que ouvir o aluno, incentivar à leitura, dar ênfase aos conteúdos de vestibular, exigir que o aluno escreva de acordo com a norma padrão, demonstrar afetividade pelo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às especificidades e aos *habitus* dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio o que os caracteriza são aspectos referentes às particularidades requeridas pelo ensino da disciplina, as concepções de língua e linguagem, o conhecimento,

compreensão e aceitação das diretrizes oficiais, a percepção dos professores em relação às leis do mercado lingüístico.

A concepção de língua e linguagem verificada na ação das professoras é a de *instrumento de comunicação*, o que significa o desenvolvimento de ações como: “repetição” do conteúdo do livro didático, aulas compartmentadas em literatura, gramática e redação. A gramática é apresentada de acordo com o esquema “regra, exemplo, exercício”, caracterizando um ensino transmissivo e prescritivo. A redação é caracterizada pela “prática escolarizada da escrita”, ou seja, o aluno escreve para aprender a escrever, para fazer uma boa prova no vestibular, o professor além de trabalhar as técnicas de redação, dá prioridade à tipologia textual requerida no vestibular.

Neste sentido é preciso considerar que o saber dos professores é um saber histórico-social, porque o que ensinam e a sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Pode-se notar que há um esforço para mudar as práticas enraizadas de uma cultura que tiveram na sua socialização escolar, tanto é que as respostas dadas pelos professores no questionário sinalizam outra concepção, a da linguagem como processo de interação. O *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação, é o produto da experiência passada e presente, mostrando a possibilidade de transformação de *habitus*.

Quanto à reflexão acerca do campo lingüístico e o ensino da língua portuguesa no contexto escolar, destaca-se que, para o professor de Língua Portuguesa, o entendimento de que o estabelecimento da norma padrão passou por um processo de legitimação por conta da posição social dos usuários dessa norma pode ser um primeiro passo para desfazer o mito da unidade lingüística no Brasil e, quem sabe, legitimar também as demais variedades da língua como parte integrante da diversidade cultural e social do país. Assim, enquanto professor de Língua Portuguesa, é preciso ter ciência de que, embora seja inquestionável que a norma padrão deve ser ensinada na escola e conhecida pelos alunos, é preciso cuidar para que ela não se transforme em fonte de discriminação e exclusão social. Portanto, muito mais do que fazer em suas aulas apenas o reconhecimento da língua legítima, o papel do professor de Língua Portuguesa é, essencialmente, fazer com que a linguagem seja uma prática social.

Neste sentido, alerta-se para o fato de que a língua legítima não se mantém por si só neste lugar de reconhecida legitimidade e valor. Mais do que mostrar como as diferenças lingüísticas podem funcionar como expressão de distinção social, Bourdieu procura mostrar que há um trabalho para produzir a consagração da língua legítima e a desvalorização da língua comum. Desta forma, torna-se importante a contribuição do professor de Língua Portuguesa, de modo que, no processo de ensino aprendizagem, ele saiba considerar os fatores políticos, ideológicos e sociais que legitimaram a norma culta da língua, visto ser um processo que envolve mecanismos de poder e dominação.

A partir dessas considerações, as possíveis contribuições desta pesquisa podem ser assim apresentadas:

- ❖ provocar a reflexão sobre os aspectos constitutivos do *habitus* professoral dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio, gerando elementos impulsionadores de debates entre os formadores e entre os próprios docentes que tornem possível um aperfeiçoamento, uma qualificação do trabalho nesta modalidade de ensino. Discutir acerca do *habitus* do professor é uma forma de construção de conhecimentos que pode trazer alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docente.
- ❖ apresentar diferentes formas de olhar as ações docentes, mostrando que o professor, ao efetivar a docência, passa a expor os traços de sua socialização, revela sua origem social e cultural.
- ❖ constatar a relevância da trajetória escolar na produção do *habitus* professoral, o que vai influenciar diretamente não só na escolha dos conteúdos ou na adoção de concepções, como também nas ações docentes.
- ❖ entender e explicar as ações docentes, bem como estimular o debate e a reflexão no âmbito da formação, acerca da relação entre cultura e aprendizagem. A cultura não é só o acesso ao patrimônio cultural, mas também um conjunto de esquemas de percepções do mundo, modos de compreendê-lo e descrevê-lo e o *habitus* é a referência para perceber e interpretar a realidade.
- ❖ produzir conhecimento sobre a realidade dos professores de Língua Portuguesa de ensino médio do Tocantins e sua relação com o *habitus* professoral, procurando desvelar como se dá a ação docente e o que concorre para que ela seja como é.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. F. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. *Horizontes*, Bragança Paulista, v.20, p.15-30, jan/dez 2002.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. 2 ed, Porto alegre: Artmed, 2001. cap.1, 23-35.

ANDRÉ, M. E. D. A . *Etnografia da prática escolar*. 6 ed, Campinas: Papirus, 2001.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigações qualitativas em educação. In: *Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal : Porto Editora, 1994. p.13-109.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU , P. O que falar quer dizer. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. O mercado lingüístico. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. Silveira e Denise Moreno. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1998

BRASIL. Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Gráfica do Senado, D.O.U nº248, 23.12.96.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (1998): Parecer CEB nº15/98. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília

BRASIL/SEMTEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CANEZIN, M. T. Conceito de Habitus na teoria da prática: fundamentos do dialogo de Bourdieu com o pensamento Durkeimiano. In: *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e da Educação*. Goiânia: Ed. UCG, 2001.

_____. (coord). *Jovens Educação e campos simbólicos*. Goiânia: Ed UCG, 2007.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 18 ed , Campinas: Papirus, 2006.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

FREITAS, R. A. M. Cultura e Aprendizagem: contribuições de Vigotsky e teóricos atuais da cultura. Goiânia: *Educativa*, v.7, n.2, p.335-352, jul/dez2004.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KUENZER, A. Z. . O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, v.21, n.70, abr.2000.

_____. A Escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

LUGLI, R. S. G. A construção do social do indivíduo. *Revista Educação: Bourdieu Pensa a Educação*, São Paulo, Ano I, Educação Especial: Biblioteca do Professor, p.26-35, 2007.

MORATO, E. Das intervenções de Bourdieu no campo da lingüística: reflexões sobre competência e língua legítima. *Horizontes*, v.20, p.31-48, jan/dez 2002.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. *Bourdieu e a Educação*. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, M. A e NOGUEIRA, C. M. Um arbitrário cultural dominante. *Revista Educação: Bourdieu Pensa a Educação*, São Paulo, Ano I, Educação Especial: Biblioteca do Professor, p.36-45, 2007.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Profissão professor*. 2 ed , Porto : Porto Editora, 1999.

ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

PERRENOUD, P. Da prática reflexiva ao trabalho sobre o habitus. In: *Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

----- . A postura reflexiva: questão de saber ou de habitus?. In: *Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

------. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: *Formando professores profissionais*. 2 ed, Porto Alegre: Artmed, 2002.

------. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. 2 ed , Porto Alegre: Artmed, 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS. *Proposta Curricular para o Ensino Médio*. Palmas: SEDUC, 2006.

SETTON, M. G. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n.20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, 2005.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZIBAS, D. A reforma do Ensino Médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A., ZIBAS, D., FERRETTI, C. , TARTUCE, G. L. *Gestão de Inovações no ensino Médio: Argentina, Brasil e Espanha*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

_____. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, Rio de Janeiro, jan/abr, 2005.