

O EFEITO DE HISTERESIS DO HABITUS LINGUÍSTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Wany Bernardete de Araujo SAMPAIO
Universidade Federal de Rondônia
wansamp@gmail.com

Luci Regina MUZZETI
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara
lucirm@fclar.unesp.br

1. Introdução

Este trabalho apresenta algumas reflexões -à luz do referencial bourdieuniano- acerca da constituição do *habitus* linguístico de professores de Língua Portuguesa em formação, no que se refere ao uso da norma culta e domínio de conteúdos escolares em situação de aula; para tanto, foi analisada a atuação linguística metacomunicativa de estagiários do curso de Letras (Língua Portuguesa), enfocando a escrita por eles utilizada para a transmissão dos conteúdos considerados culturalmente legítimos aos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

A análise situacional foi realizada a partir da observação e registro de aulas ministradas em escolas públicas por estagiários do curso de Letras-Português de uma Instituição Federal de Ensino Superior, durante o ano de 2008.

2. O *habitus* linguístico e suas repercussões no papel social do professor de português

Os profissionais de Letras são socialmente responsáveis por ensinar a falar, ler e escrever corretamente, ou seja, são os responsáveis pela reprodução da língua dita legítima. Se os professores não ensinam adequadamente a língua padrão, são socialmente acusados de serem *os culpados* pelos fracassos dos alunos no que se refere à escrita e à leitura, o que, conseqüentemente, contribui para o fracasso em outras disciplinas e conteúdos escolares.

Tais acusações denotam pelo menos dois tipos de considerações: a) que o senso comum atribui grande importância ao desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas para o sucesso escolar dos estudantes; b) que o senso comum sabe, reconhece e confirma que o aluno de classe popular não sabe a língua da escola; que este aluno se reconhece incompetente linguisticamente, a ponto de negar sua própria língua materna. Vê-se inculcada a ideologia da incompetência, a qual, na maioria das vezes, é a principal responsável pela mortalidade do aluno na carreira escolar.

A respeito dos estudantes de Letras, futuros professores de português, Bourdieu (In: NOGUEIRA E CATANI, 2002), pondera:

É necessário ter em mente que os estudantes de Letras são o produto de uma série contínua de seleções segundo o próprio critério de aptidão para o manejo da língua, e que a super-seleção dos estudantes oriundos dos meios menos favorecidos vem compensar a desvantagem inicial que devem à

atmosfera cultural de seu meio. Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. (BOURDIEU, P. In: NOGUEIRA E CATANI, 2002, p. 46)

Os estudantes de Letras não pertencem, em princípio, à camada economicamente privilegiada. Muito embora se situem no contexto daqueles estudantes superselecionados -laureados por terem tido oportunidades de se apropriar de alguns bens e produtos culturais da classe dominante- sua gramática de uso não se aproxima da norma culta, a não ser em momentos de tensão linguística, como, por exemplo, em uma apresentação oral de trabalhos acadêmicos. Há dificuldades na compreensão de textos teóricos, na expressão oral e especialmente na produção escrita. Uma possível causa das dificuldades observadas no desempenho linguístico dos estudantes -dado seu perfil patrimonial- repousa na não familiaridade com a terminologia técnica das disciplinas, o que compromete a apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos necessários ao exercício da profissão. A respeito da noção de familiarização, Bourdieu (1996) afirma que:

A aprendizagem da língua se realiza pela familiarização com pessoas que desempenham papéis totais **cuja dimensão lingüística constitui apenas um aspecto, jamais isolado enquanto tal**. É exatamente isso que está na raiz do poder de evocação prática de certas palavras, as quais, estando ligadas a toda uma postura corporal, a uma atmosfera afetiva, ressuscitam toda uma visão de mundo, em suma todo um mundo, bem como a ligação afetiva com a língua materna cujas palavras, floreios e expressões parecem encerrar um “excedente de sentido. (BOURDIEU, 1996: p.70 – *grifo nosso*)

No que se refere ao privilégio cultural, a barreira lingüística -especialmente a língua falada no meio familiar- constitui o maior obstáculo cultural para o acesso e permanência do indivíduo no sistema escolar. O autor afirma, ainda:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui, para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, P. In: NOGUEIRA E CATANI, 2002: p. 41-42)

Vale considerar que o *habitus* lingüístico é um dos mais difíceis de ser modificado, especialmente em se tratando da língua oral, desde que há uma contradição entre o familiar e o escolar. Com raríssimas exceções, é na escola que se aprende a língua escrita e, portanto, a norma culta a ela vinculada; a norma culta é reflexo do poder das camadas dominantes, das quais os estudantes de Letras não se originam. A escrita, assim, é um bem cultural que confere poder àqueles que a utilizam, tanto por suas funções sociais, como pessoais.

Modernamente, as Universidades brasileiras, em se tratando da formação dos professores de língua materna, têm se voltado para abordagens teóricas que privilegiam a educação

linguística, centrada nos usos linguísticos, que possibilite aos alunos relacionarem e utilizarem, nas diferentes situações sociais, as diferentes variações da língua.

A educação linguística deve colocar em relevo a aquisição da língua escrita culta, pois a aquisição das variedades orais cultas depende também do convívio e domínio destas variedades. A educação linguística deve considerar os saberes linguísticos prévios que os alunos possuem, sem, entretanto, privar-lhes do direito de ampliar seu patrimônio linguístico primário. Porém a maioria dos professores -debalde sua formação acadêmica centrada em abordagens teóricas voltadas para a **educação linguística**- na sua prática docente trabalha com as abordagens do ensino prescritivo, centrado no código (língua enquanto sistema), dando ênfase a aspectos superficiais sobre a língua escrita, tais como a ortografia e a estética do texto, sem aprofundamento nos usos do código linguístico nas diferentes situações sociais.

Para ensinar a escrita, que representa a língua legítima, é necessário que os professores dominem os conteúdos escolares no que se refere à norma culta escrita, pois é à norma-padrão que é concedido o reconhecimento da legitimidade. Por outro lado, é também necessário compreender-se que a língua apresenta variações outras, não prestigiadas, que fazem parte do *habitus* linguístico dos alunos oriundos das classes populares. Tais variações não podem ser ignoradas -nem silenciadas- pelo professor.

3. Os professores em formação e o ensino da língua legítima

Grande parte dos estagiários reclama que o curso de Letras é muito teórico e não prepara o estudante para o exercício profissional. De fato, ao acompanhar os estagiários em suas aulas práticas, observa-se que grande parte deles não aplica a tríade das práticas -leitura, produção de texto e análise linguística- tão sobejamente discutida nas Universidades, além de ser preconizada (e instituída) pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa. Considerando os aspectos pedagógicos evidenciados nas práticas docentes dos estagiários, Vieira (1998), ao discutir a questão das práticas de ensino de língua portuguesa nos cursos de Letras, diz que:

Embora a prática de ensino de português aborde questões relativas à prática docente e aos estágios supervisionados, não se limita a esses dois aspectos, antes amplia-se e configura-se em lugar de reflexão, pesquisa e ação [...] ... o questionamento envolvendo as questões de aprendizagem emerge das relações estabelecidas, oferecendo ao futuro professor condições de não só analisar os métodos de ensino, mas também de elaborar projetos de ensino de língua materna. (VIEIRA, 1998, p. 91)

Trabalhar com a construção e execução de projetos elaborados e executados pelos próprios estagiários, individualmente ou em pequenos grupos, pode trazer bons resultados em algumas situações. Entretanto, a maioria dos estagiários prefere projetos voltados para a leitura da literatura (especialmente a literatura infantil), fugindo dos projetos voltados ao ensino de língua. Talvez isto se dê por medo de enfrentar o trabalho com o ensino da língua portuguesa, pois, segundo depoimentos deles próprios, “não sabem gramática”. Esse tipo de depoimento denota que o estagiário, na *reta final* de seu curso, não conseguiu assimilar conteúdos básicos de Linguística, relevantes para sua profissão, como as concepções de gramática.

A regência de uma aula é um momento social de tensão linguística em que o professor deve se esforçar para utilizar a variedade culta do português. Muitas vezes, para os alunos das classes populares, a escola é o único lugar em que poderão ouvir e ver a tal norma culta. Os

professores de língua portuguesa, queiram ou não, ainda são a referência para o aluno no ambiente escolar no que concerne ao uso da língua dita legítima.

A língua escrita pelos professores na (re)produção dos conteúdos escolares tem sido objeto de poucos estudos educacionais ou linguísticos. Faz-se referência, aqui, ao trabalho de Silva (*In: SIGNORINI (org.) 2006*), que nos apresenta um estudo de exercícios gramaticais e atividades didáticas propostos por professores-alunos de um curso de formação continuada, sob a perspectiva das contribuições teóricas da linguística sistêmico-funcional. O autor constatou que, embora os professores tenham apresentado progressos em sua atuação didática, os exercícios por eles propostos “são bastante influenciados pelas práticas da tradição escolar, notadamente as de uso de exercícios propostos pelos livros didáticos” (SILVA, id. 2006, p. 178); algumas vezes os professores desarticulam completamente as noções de gramática, texto e gênero textual, o que dificulta o trabalho de análise linguística.

Outro estudo que merece referência consiste naquele realizado por Baudelot (*In: BOURDIEU, P. et al, 1994*), o qual analisou a retórica de 160 artigos de exames de estudantes universitários; foram registrados, dentre outros, os seguintes problemas: uso de sentenças curtas, gramaticalmente simples e sintaticamente *pobres*; uso de um número limitado de conjunções e estas mesmas empregadas de forma errada; limitado número de advérbios e adjetivos; baixa performance no uso de metáforas e termos técnicos; uso freqüente de expressões idiomáticas que operam como “hábitos” sintáticos. O autor discute tais questões sob o ponto de vista do julgamento acadêmico, considerando que a língua escrita, em um ensaio, exige qualidades dissertativas, como a elegância, a clareza e a distinção, pois o julgamento acadêmico penaliza a incorreção, a vulgaridade de estilo, as expressões descuidadas e a inabilidade de formulação. Vê-se, então, a importância da produção escrita na academia e na sociedade; a escrita funciona como um instrumento de perpetuação do privilégio cultural.

Nesse mesmo caminho de análise, observando a relação entre estudantes universitários e a linguagem acadêmica usada pelos professores durante as aulas, Bourdieu, Passeron e Saint Martin (*In: BOURDIEU, P. et al, 1994*) dizem que os estudantes, quando testados acerca dos critérios de aprendizagem derivados da prática do professor universitário, demonstraram que tinham uma compreensão bastante imperfeita da linguagem acadêmica em comparação com a linguagem por eles utilizada no dia-a-dia. A partir desse estudo, os pesquisadores apontam para dois fatos fundamentais: a importância que se deve dar aos equívocos ocasionados pela não-compreensão linguística na educação superior e o papel determinante da herança linguística para o sucesso acadêmico.

Buscando contribuir nesse campo de investigação, a presente pesquisa buscou analisar tão somente a escrita utilizada no locus de trabalho do professor de português em formação. Vale esclarecer que foram objeto de análise apenas algumas situações ocorridas em sala de aula, e não a aula em si, como unidade analítica, em sua organização/interação didática. As situações de aula foram analisadas apenas no aspecto metacomunicativo, isto é, considerando-se a metalinguagem escrita utilizada pelos estagiários para ensinar a norma culta e explicar os conteúdos escolares, visto que os conteúdos abordados, de modo geral, se referem a questões relativas ao ensino de regras gramaticais.

Nas situações observadas, foram detectados inúmeros problemas na escrita dos estagiários em situação de regência de aula, no processo de transmissão da língua considerada legítima, dentre os quais se destacam: a) erros de grafia decorrentes de interferência da fala na escrita, o

que é muito comum em pessoas (crianças, jovens ou adultos) em fase de aquisição de escrita; b) inadequação de pontuação e ausência de acentuação gráfica; c) confusão entre formas e tempos verbais do futuro do subjuntivo de verbos com anomalia morfológica (VER, VIR e IR); d) desconhecimento de conteúdos gramaticais como: funções da linguagem, sintaxe do período simples, emprego da crase, conceito de sílaba, sílaba tônica, ditongo, hiato, vogal e semivogal, classificação de pronomes, funções das conjunções, advérbios; e) desconhecimento de conteúdos básicos de sintaxe normativa da língua legítima. Todos os problemas mencionados foram detectados na escrita; quem escreve no quadro é o professor. Os alunos copiam, reproduzindo a incorreção e, portanto, internalizando um conhecimento incorreto no que se refere à forma escrita da *língua legítima*.

A prescrição normativa revela-se extremamente forte na prática do ensino de língua portuguesa. Os conceitos de feio/bonito, certo/errado estão arraigados no processo de ensinar. Na exposição dos estagiários fica visível (e audível) a objetivação do *duplo arbitrário da ação pedagógica* de que falam Bourdieu e Passeron (1992), visto que, na posição de professores, eles realizam a imposição e inculcação de um arbitrário cultural, por estarem instituídos do poder arbitrário de sua posição social e autoridade pedagógica; assim, o preconceito linguístico transparece sob a prática da violência simbólica de que é investida a ação pedagógica.

4. O efeito de histeresis do habitus linguístico do professor no ensino da língua legítima

A partir dos problemas detectados, no que se refere à língua escrita utilizada pelo professor em formação para o ensino da língua legítima, surge uma reflexão mais profunda: por que isto acontece na constituição do *habitus* linguístico dos professores de língua portuguesa, dado que apresentam tantas dificuldades no uso da norma culta? Uma resposta possível para tal questionamento pode ser suportada pelo conceito de *efeito de histeresis do habitus*. (Cf. BOURDIEU, 1972).

O conceito do *efeito de histeresis do habitus* se aplica a ao fato de que os agentes sociais vão, aos poucos, ajustando suas ações às condições objetivas de existência, através do *habitus*. Entretanto, tal ajustamento não é imediato, perfeito; muitos indivíduos, mesmo tendo acumulado capitais, podem evidenciar um comportamento inadequado a sua nova posição social.

Ora, sob nenhuma se pode afirmar que, depois de tantos anos de escolarização, professores de língua portuguesa - mesmo aqueles ainda em formação, como é o caso dos estagiários em fase de regência - não tenham acumulado capital linguístico. Entretanto o *habitus* linguístico primário permanece em uso, pois “a linguagem é a parte mais inatingível a mais atuante da herança cultural” (BOURDIEU, P. In: NOGUEIRA E CATANI, 2002, p. 56).

Segundo Bourdieu (In ORTIZ, 2003, p. 52) “a competência lingüística (como toda competência cultural) só funciona como capital lingüístico quando se relaciona com um mercado”. No interior do mercado escolar – em especial ao que concerne ao ensino da língua, ou, melhor dizendo, dos usos da língua – o capital linguístico do professor deveria configurar a interiorização/exteriorização de um novo *habitus* linguístico compatível com sua nova posição social, revelando “capacidade de utilizar as possibilidades oferecidas pela língua e de avaliar praticamente as ocasiões de utilizá-las” (BOURDIEU, P. id., p. 168).

Seguramente o capital linguístico acumulado pelos professores em formação se distingue em relação ao capital linguístico primário; nesse sentido, houve uma re-estruturação do *habitus*. Entretanto, apesar de toda a re-estruturação, o capital linguístico re-estruturado não reúne atributos para ser qualificado como distintivo, tais como: desenvoltura, retidão da linguagem, maneiras de falar, confiança, entre outras, qualidades próprias que tendem a ser típicas das frações de classe que têm como herança familiar esse capital distintivo que, de jeito nenhum, é metódico ou escolar.

A não utilização do capital linguístico acumulado pelos professores pode ser atribuída a um efeito de *histeresis do habitus linguístico*, cuja curva, que originalmente deveria ser passageira, parece estar se prolongando permanentemente. Há uma espécie de resistência (que chega a parecer quase física) dos professores quanto ao uso da norma culta, ou pelo menos dela mais aproximado, até mesmo nas situações sociais em que estes profissionais estão em evidência, como autoridades instituídas e detentoras do poder simbólico.

A *histeresis do habitus*, assim, funciona como uma espécie de “desajustamento das estruturas incorporadas passadas às estruturas sociais presentes da prática, para referir o eventual efeito de conjunturas revolucionárias (desvalorizando-as, dizendo que o passado continua a ser preponderante para a lógica da prática), não chegando a negar a possibilidade de ocorrerem mudanças sociais significativas, embora não a totalidade daquelas que eram desejadas pelos atores sociais, as chamadas falhadas” (CARIA, p. 13). A força do *habitus* – especialmente a do *habitus* linguístico – está interiorizada em cada um dos agentes sociais e, por sua vez, ela é também exteriorizada por tais agentes.

Grande parte dos professores de língua portuguesa, por não conseguir associar a suas práticas pedagógicas os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, permanece, por longo tempo -e muitos, por toda a sua vida profissional- reproduzindo e fazendo reproduzir o poder de dominação linguística. Mas tal reprodução -em decorrência da atuação inadequada do professor no que diz respeito ao domínio dos conteúdos escolares e metodologias de ensino- vem se configurando como um processo a que denominamos *descapitalização linguística da escrita*: no mercado escolar, a escrita, embora tomada como base para o ensino de regras, é pouco praticada. Aprende-se (ou decoram-se regras) sobre escrita, mas não se aprende (ou pouco se aprende) a escrever.

O próprio professor, no que se refere à escrita da norma, da língua considerada socialmente legítima, contribui para a reprodução do erro. Em consequência, os alunos cada vez mais saem das escolas de Ensino Fundamental e Médio com um capital linguístico menor e menos valorizado socialmente, em especial no que concerne a sua produção escrita; portanto, um capital linguístico não rentável socialmente.

Muitos desses alunos não internalizaram, em sua gramática de uso, as regras de higienização de textos a que foram submetidos durante os seus longos anos de escolarização (tais como ortografia, acentuação e pontuação); muitos mais, ainda, destes alunos não aprenderam a ESCREVER textos. Alguns dentre eles, os laureados, adentram a Universidade e se tornam professores de língua portuguesa. E assim, a reprodução da *desvalorização do capital linguístico* tem permanência e continuidade.

5. Considerações finais

Este trabalho discutiu o *efeito de histeresis* na constituição do *habitus* linguístico como um dos fatores relevantes a serem considerados no processo de reprodução da desvalorização do capital linguístico no mercado escolar, a partir da escrita utilizada pelo professor de língua portuguesa em formação, em situação de regência de aulas, no momento do estágio supervisionado. O conhecimento de tal fator, especialmente pelos professores formadores de professores, é relevante, pois, considerando-se que os formadores de professores se encontram no ápice da pirâmide educacional que detêm o poder da (re)produção científica, então é preciso que se olhe cientificamente, e de forma relacional, os processos de atuação na formação dos futuros docentes.

Se em um curso de Letras se almeja preparar os futuros professores para atuarem em sala de aula desenvolvendo uma educação verdadeiramente linguística, então é preciso que na academia sejam desenvolvidas estas práticas de educação linguística. Em verdade, se também os professores formadores não são herdeiros da língua culta, da língua dita legítima, também neles o *efeito de histeresis do habitus* linguístico se vem tornando prolongado. Em decorrência deste efeito, também não se atribui o valor devido ao ensino da norma culta na formação dos futuros professores de língua portuguesa.

Assim, através deste trabalho, buscou-se refletir sobre um problema real na educação brasileira, que reside no fato concreto de que os professores em formação (para não falar dos profissionais com muitos anos de experiência no ensino de língua portuguesa) não estão em condições materiais de (re)produzir a língua escrita legítima, objeto de seu trabalho. Vale salientar que esta falta de condições materiais no que concerne ao conhecimento e uso da norma culta -em especial a escrita- não é algo que se deva naturalizar. Ao contrário, conhecer e refletir cientificamente sobre as causas deste problema é fato que se configura como um dos instrumentos possíveis para sua resolução.

Se, do ponto de vista da educação linguística, o domínio da língua legítima é um instrumento de libertação das formas de dominação e se ela é (re)produzida na sua forma considerada não legítima, então a reprodução da dominação linguística opera contra a libertação da própria coletividade, ou seja, os alunos (e os professores) não acumulam capital linguístico considerado socialmente legítimo; portanto, continuam na condição de oprimidos, interiorizando tácita e naturalmente a violência simbólica de que são objeto no interior das relações sociais.

Espera-se, portanto, que as reflexões aqui expostas possam contribuir para com o conhecimento das causas e das conseqüências do *efeito de histeresis* na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa em formação. Almeja-se que tais reflexões possam apontar, embora ainda que preliminarmente, alguns caminhos para a transformação das práticas dos professores formadores de professores que desenvolvam uma educação verdadeiramente linguística.

Referências

BAUDELLOT, C. **Student rhetoric in exams**. In: BOURDIEU, P. *et al.* Academic Discourse. U.S.A. Stanford University Press, 1994, p. 81-93.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Esquisse d'une théorie de la pratique precede de trois études d'ethnologie kabile**. Paris/Genève: Librairie DROZ, 1972.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.) Pierre Bourdieu – Escritos de Educação. 4ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002. Pág. 39 a 64.

_____. **A economia das trocas linguísticas**. Trad. Paula Montero. In: ORTIZ, RENATO (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 144-169.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. e SAINT MARTIN, M. **Students and the language of teaching**. In: BOURDIEU, P. *et al.* Academic Discourse. U.S.A. Stanford University Press, 1994, p. 35-79.

CARIA, T. H. L. **O conceito de prática em Bourdieu e a pesquisa em educação**. Disponível em http://home.utad.pt/~tcaria/atividades_interesses/BordieuBrasil.pdf.

SILVA, W. R. **Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos**. In: SIGNORINI, I. Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 175-200).

VIEIRA, A. **Prática de ensino de português: nos domínios da teoria**. In: MURRIE, (org) *et al.* O ensino de português do primeiro grau à Universidade. São Paulo: Contexto, 1998. p. 89 a 98.