

1008 C-92568903

BIBLIOTECA
UNEMAT

Campus Universidade de Pontes e Lacerda-MT

RG N.º 00013717

Data 06/06/2008

() Compra (x) Doação () Permuta

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGEM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES DE LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Alexandro V. da Costa Lopes

O *Habitus* faz o Professor?

Pontes e Lacerda – MT
2007

37.013
L8642
22.04

ALEXANDRO V. DA COSTA LOPES

O *Habitus* faz o Professor?

Monografia de conclusão de curso de graduação em Letras, apresentada ao Departamento de Letras (DL) da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Pontes e Lacerda, como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas Literaturas.

Orientadora: *Profª Vanessa F. S. de Faria*

Pontes e Lacerda – MT

2007

Esta monografia foi apresentada e defendida perante a seguinte banca examinadora:

PROF^a. VANESSA F. M. FARIA

Orientadora

PROF^a. MS. ROSELI APARECIDA ROMANELLI

Membro da Banca Examinadora

PROF^a. MÉRCIA ALMEIDA SIMÕES

Membro da Banca Examinadora

Campus Universitário de Pontes e Lacerda – MT, 05 de dezembro de 2007.

Dedico este trabalho àqueles que foram as primeiras personificações divinas que me fizeram crer que há um amor maior e que a tudo transcende... Dedico este trabalho, e minha vida, à minha adorada mãe *Elzi Maria da Costa*, e ao meu adorado pai *Milton de Almeida Lopes (in memorian)*.

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam por um mundo melhor, a sua maneira, e procuram transformar seus dias em algo que possam se orgulhar daquilo que fazem, pois toda obra alicerçada no Amor é um trabalho divino.

Agradeço acima de tudo à adorada Senhora das Mil Faces, Grande Deusa-Mãe, que não importando os nomes que clamo sempre atende as minhas solicitações. Senhora Nutridora, Fonte da Vida lhe agradeço pelo amor que me infundiu a centelha da vida e me dá forças para continuar. Agradeço ao Deus-Pai, o Senhor de Mil Faces, Senhor da Vida, da Morte e do Renascimento, que em sua jornada é o caçador e a caça, agradeço pela inspiração, pela proteção e pela Luz da Sabedoria. Agradeço-vos por mostrar-me os caminhos da contemplação e do divino em tudo que foi, é e será.

Agradeço aos meus pais, Elzi e Milton, que num momento de prazer sem pudores, no momento único de união divina, conceberam-me a vida. Agradeço a formação única que me deram e o incentivo a superar os obstáculos que a vida traz para todos nós... Sem eles, sequer posso imaginar o que eu seria hoje. Agradeço aos meus irmãos, Vanuza, Fernando, Detinha, Diméia, Licéia, Renato e Paulo, e aos meus sobrinhos e familiares por sempre acreditarem que eu poderia chegar aqui.

Agradeço aos meus inúmeros amigos de faculdade ou não, entre eles Gracilene Martins, Rosineide Moreira, José Eduardo Calegari Paulino, Carlos Fernandes de Oliveira, pelo amor e compreensão que sempre me trouxeram e aos “puxões de orelha” quando precisei.

Agradeço em especial à minha orientadora, Prof^a. Vanessa, que aceitou o grande desafio de me orientar, o que não é fácil, numa área pouco conhecida por ela e em um tempo recorde, mas que me trouxe incríveis formas de se pensar o profissional do Ensino.

Agradeço às professoras de Língua Inglesa, Carmem, Maladena e Lara, pois com elas aprendi não somente esta língua, como aprendi a gostar do curso. Agradeço à Prof^a. Teresa, meu ícone do que é ser professor, à Prof^a. Mércia, meu ícone de professor de Língua Estrangeira, ao Prof. Wellington, meu ícone de professor-pesquisador.

Agradeço às minhas professoras de Literaturas, Maria Madelena, Marinei, Maria Inês, Renata e Vanderluce, por me abrirem os (des)caminhos da Literatura e da minha formação enquanto sujeito. Ao prof. Ricardo, símbolo de versatilidade de um professor interino pela amizade. À professora Kátia Chaves, pelo meu descobrimento da Lingüística.

Por fim, agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso e ao povo mato-grossense pela oportunidade me proporcionaram de ser transformado pela universidade e poder devolver-lhes o retorno merecido.

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(MELO NETO, João Cabral de. *Tecendo a
manhã*)

Resumo

No presente trabalho, traçamos as transformações do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e sua inserção no currículo escolar brasileiro. Dessa forma buscamos demonstrar as práticas pedagógicas que vieram a ser cristalizadas no percurso da história, que dificultam o processo ensino/aprendizagem nas salas de aula de língua estrangeira, por se tratarem de formas descontextualizadas e não atraentes para o aluno. Para melhor compreensão deste processo, utilizamos o conceito do *Habitus*, formulado por Pierre Bourdieu, no qual configura a rotinização de práticas e doutrinas socialmente construídas que leva os agentes a agir sem questionar ou refletir acerca de suas ações, embora também seja um processo contínuo de formação e transformação, internalizadas pelo indivíduo com vista a se adaptar ao meio, enquadrando-se para ser aceito no meio social. E assim, observando este conceito no processo de ensino e sua ação na prática pedagógica dos professores, formando o *habitus professoral* que norteia os caminhos e a formação de professores e do presente estudo. Ao observar a prática e a abordagem pedagógica de professores de língua estrangeira em nossa região, observaremos se ocorre a configuração de um *Habitus Professoral* cristalizado e pautado em alguma abordagem de ensino. Trazendo aos professores um retrato do que tem ocorrido, e daquilo que é necessário modificar para que o ensino faça diferença na vida dos alunos e da sociedade em comum, mostrando saídas viáveis e conscientes e formando um *Habitus Professoral* eficiente e significativo para o ensino de línguas em nossa região.

PALAVRAS CHAVES: Língua Estrangeira, cristalização, rotinas pedagógicas, *Habitus*, alienação.

Sumário

Introdução	09
1. Questões teóricas a respeito do objeto	12
1.1. A história das disciplinas escolares	12
1.2. O percurso da disciplina Língua Estrangeira no currículo escolar brasileiro	14
1.3. O <i>Habitus</i> faz o monge?	17
2. E na prática, como ficamos?	22
Considerações Finais	29
Bibliografia	31
Anexos	33

Introdução

Na formação social, o indivíduo adapta-se ao meio social onde convive internalizando regras, costumes e expectativas. Enquadrando-se numa estrutura já formada e fixa, sendo tomados como naturais e evidentes, tornando-se *inconscientes*, de modo a agir sem questionar e rotinizando suas vidas diárias, acomodando-se em práticas não refletidas e reproduzindo concepções e ideologias.

Por esta razão faz-se importante estudar a história e os costumes para então podermos entender ações no presente e formular ações viáveis para o futuro. Estas reflexões se tornam muito importante quando pensamos no ensino de Língua Estrangeira⁹ no Brasil, tendo-se em vista que desde os primórdios da história de nosso país, quando a própria língua portuguesa era uma LE ensinada pelos jesuítas, o ensino de línguas sempre assumira um caráter opressivo e culturalmente violento, pois fora um meio de impor uma cultura (portuguesa, holandesa, francesa, e outras que passaram por nosso território) sobre outras, principalmente em relação às línguas indígenas e depois com as línguas africanas, muito mais ligado à política de ocupação do território do que à política educacional propriamente. Nos séculos seguintes a tradição educacional brasileira deu grande ênfase no ensino de línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas, como o francês ou inglês. Segundo SILVA *et al*, muito lentamente o ensino de LE conquistara algum *status* social, que inicio-se no século XIX com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, depois com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855 as línguas modernas assumiram um status semelhante ao das línguas clássicas, marcando seu lugar no currículo da escola secundária, e fixando-se enquanto disciplina escolar.

Devemos ressaltar que o professor de LE, durante todo este processo, sempre gozou de um *status* especial, diga-se de passagem “elitista”, na sociedade por conhecer outras línguas e culturas. *Status* este que sempre fora favorecido pelo Método Tradicional de ensino, baseado na figura do professor como detentor de um conhecimento ilimitado, nunca alcançável pelo aluno, e que na maioria das vezes bastava conhecer a língua para ensiná-la.

⁹ Doravante LE.

Apesar das teorias acerca do ensino de LE, que surgiram pós década de 70, e as orientações para novas práticas na era pós PCNs, o ensino tradicional de LE ainda persiste nas escolas, reproduzindo ideologias, deixando sua principal função de formação social através do estranhamento e do enfrentamento de outras culturas por parte do aluno de lado, tornando-se utilitarista e instrumentalista, vazia de sentidos perante os alunos, e que acaba por não ensiná-los sequer a gramática da LE, foco do ensino tradicional.

Por que isso acontece? Por que os professores ainda continuam a seguir uma metodologia que já sabem não funcionar? Por que não buscar pelas inovações e pelo ensino real e contextualizado?

Eis o que buscaremos esclarecer neste estudo, e assim, como afirma Almeida Filho, ao confrontar o professor com

sua imagem (teórica ou pré-teórica) delineada pela análise de abordagem deve provocar um estranhamento capaz de tirar o professor do seu presente contínuo ou presente perfeito de ensinar e ensinar, da sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez. (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 14)

Para tanto começaremos no *capítulo 1. Questões Teóricas a respeito do objeto* buscando os textos teóricos que nos apoiarão durante nosso caminho, viajando através da *História das disciplinas escolares*. Revendo como se deu a formação das disciplinas escolares enquanto objetos de estudo e práticas curriculares, não apenas para a vulgarização da Ciência, mas como práticas pedagógicas formadoras de mentes críticas, de culturas e de cidadãos, passíveis de cristalização de rotinas e práticas de ensino quando não refletidas e repensadas por cada agente.

Seguindo este viés, no subtítulo *1.2. O percurso da disciplina LE no currículo escolar brasileiro*, analisamos a trajetória das LEs, no currículo escolar desde os primórdios jesuíticos de nosso país, bem como sua influência na sociedade brasileira. Analisando as práticas pedagógicas dos professores ao longo do tempo, que após a expansão comercial capitalista, inicia o processo de utilitarismos e instrumentalismo da LE, voltando o ensino para as práticas diárias de convivência

social e comercial, tomando a como base primordial para as trocas comerciais, senão, própria moeda corrente.

Já no subtítulo *1.3 O habitus faz o monge?* expomos o *Habitus*, conceito de Pierre Bourdieu que configura a rotinização de práticas e doutrinas socialmente construídas e internalizadas pelo indivíduo com vistas a se adaptar ao meio, enquadrando-se numa estrutura que o leva a agir sem questionar ou refletir suas ações. E assim, observando este conceito no processo de ensino e sua ação na prática pedagógica dos professores, formando o *habitus professoral* que norteia os caminhos e a formação de professores e do presente estudo.

No capítulo 2. *E na prática, como ficamos?* Observamos a prática e a abordagem pedagógica de professores de LE em nossa região, no qual observaremos se há uma configuração de um *Habitus Professoral* cristalizado e pautado em alguma abordagem de ensino. Trazendo aos professores um retrato do que tem ocorrido, e daquilo que é necessário modificar para que o ensino faça diferença na vida dos alunos e da sociedade em comum, mostrando saídas viáveis e conscientes.

Finalizando o estudo, concluímos nossas considerações e ações a serem repensadas, para o início de uma mudança efetiva que parta, antes de mais nada, de si mesmos. Pois toda mudança não deve ser feita do social para o indivíduo, mas sim do indivíduo para o social.¹⁰

1. Questões teóricas a respeito do objeto

1.1.A história das disciplinas escolares

Consideramos relevante pesquisar a trajetória de uma disciplina, ou ao menos observar na bibliografia levantada, argumentos relevantes para a compreensão do atual estado de coisas. Há nas pesquisas em História das disciplinas escolares um interesse novo, no Brasil data de meados da década de 90 para cá, por este campo. Alguns pesquisadores, entre eles, Chervel (1990), apontam que no percurso de uma dada disciplina é possível encontrarmos momentos determinantes que explicam ou justificam determinadas concepções que envolvem a disciplina, bem como as práticas pedagógicas. Tais momentos são também de grande importância para compreendermos o desenvolvimento do ensino do componente curricular em questão, bem como as disputas que envolvem as disciplinas que compõem a grade curricular e a importância que se atribui a determinadas disciplinas bem como a variação desta importância em diferentes momentos históricos.

Por esta razão, nos dispomos, neste trabalho, a tecer algumas breves considerações acerca da própria noção de disciplina escolar para então tratar da inserção da língua inglesa em nosso currículo e nesta trajetória buscamos identificar os meios pelos quais possa ter ocorrido a cristalização de um determinado tipo de encaminhamento no ensino de LE, que apesar de já combatido, tendo sido revisado na era pós PCN, continua sendo praticado.

Chervel (1990) considera negativamente o fato de a História da Educação haver negligenciado por tanto tempo a história das disciplinas escolares e, considera, por isso, um tanto redutora a visão da História da Educação, pois esta não problematiza a realidade específica de cada disciplina escolar. O autor justifica seu posicionamento, afirmando a irredutibilidade da disciplina escolar às categorias historiográficas tradicionais, e que estas constituem outras problemáticas ao

pesquisador. A primeira dessas problemáticas, diz respeito à gênese das disciplinas. Chervel considera fundamental investigar como a escola as produz. A segunda, diz respeito à função. Quais são as finalidades das disciplinas escolares? E, a terceira problemática, está relacionada com o funcionamento. Ou seja, como as disciplinas funcionam e quais são os resultados do ensino?

Chervel (1990) acentua que as investigações neste campo só se diferenciarão se considerarmos a abrangência do termo “disciplina escolar” e reconhecermos no sistema escolar uma instância que não apenas forma indivíduos, mas também forja uma cultura, que por sua vez, influencia a cultura da sociedade. Por isso destaca que para que essa compreensão ampla de disciplina escolar seja possível, é necessário que

se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p.184).

No entanto, a argumentação fundamental, que permeia todo o trabalho de Chervel, se relaciona à concepção de disciplina escolar como uma construção que ocorre na escola, e não fora dela. Desse modo, se contrapõe a noção de disciplina escolar como simples vulgarização da ciência de referência, na qual sua função seria somente a de simplificar para os alunos conhecimentos que não lhes podem ser apresentados na forma original. Essa noção de “disciplina-vulgarização”, na visão deste autor, também compromete a pedagogia, uma vez que a considera como simples metodologia a serviço dessa vulgarização.

Tendo em vista essa concepção de disciplina escolar, como parte integrante de uma cultura escolar produzida na escola, é possível considerar que a primeira problemática colocada por Chervel, a que diz respeito à gênese das disciplinas, pode ser respondida, na medida em que forem considerados todos os elementos que fazem parte dessa construção, ou seja, forem tomados como fontes de investigação professores, diários de classe, alunos, cadernos de alunos, provas e exames, programas de ensino, documentos oficiais, livros didáticos, assim como a própria instituição de ensino.

Apesar de havermos destacado outras duas problemáticas quanto ao postulado por Chervel, nos deteremos nesta primeira questão porque se relaciona intimamente com nosso objeto de pesquisa: por quais meios, durante a trajetória da disciplina, se cristalizou uma determinada prática de ensino, que hoje não condiz com as necessidades dos educandos e não cumpre efetivamente seu papel.

Propomo-nos a buscar as respostas a estas questões a partir da análise da inserção da disciplina no currículo escolar brasileiro, buscando, conforme já mencionado, os momentos que determinaram a trajetória da disciplina. Além deste percurso, procuraremos verificar como o conceito de *habitus*, cf. Bourdieu, se articula com a análise de nosso objeto.

1.2. O percurso da disciplina LE no currículo escolar brasileiro.

Compreendemos a necessidade e relevância para este trabalho de uma análise da trajetória do processo de ensino de LE no Brasil e cremos que tal percurso de pesquisa aclarar-nos-á uma série de questões acerca da educação em geral e mais especificamente no que tange ao ensino de LE, levando-nos a uma melhor compreensão do desenvolvimento deste ensino, seu valor e importância a ele atribuídos em diversos momentos da história da educação nacional.

Iniciamos com as observações de Leffa (1999) em seu artigo *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*, texto em que o autor aborda a trajetória do ensino de LE no Brasil, situando-a no contexto das tendências da educação, reveladas nas políticas públicas definidas por órgãos competentes. O autor inicia seus comentários a respeito desta questão tecendo considerações acerca do início da colonização brasileira, segundo o autor:

“Deixando de lado os primórdios da catequização dos Índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira, e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino das línguas, inicialmente nas

línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano (O espanhol só muito recentemente, considerando a perspectiva histórica, foi incluído no currículo). [...] Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um *status* pelo menos semelhante ao das línguas clássicas." (LEFFA, 1999, p. 2-3)

Eis aqui uma descrição que nos indica o percurso de consolidação das línguas estrangeiras no currículo escolar nacional. Determinada concepção de língua, oriunda de uma tradição clássica, iria de certa forma moldar os objetivos e finalidades da disciplina no nosso currículo.

Num texto pioneiro sobre o ensino de LE no Brasil, Chapas (1957), afirma que coexistiam com o latim várias outras línguas no cenário brasileiro colonial, mas estava reservado ao latim, e posteriormente ao português o lugar de prestígio, à língua geral estava reservado o lugar estigmatizado de língua popular, sem prestígio, destinada à comunicação em espaços sociais menos valorizados. Nas escolas jesuíticas o latim era a língua usada, e além desta estudavam-se a lógica, a retórica e a aritmética, resíduos do que se convencionou chamar o *septennium*, modelo implantado por Alcuíno no século XI cf. Souza (1999).

Ainda de acordo com Chagas até o início do séc. XIX predomina no Brasil um modelo escolar baseado no humanismo clássico, neste contexto excluem-se as línguas estrangeiras, pois estas, segundo Pe. Leonel França (apud Oliveira – 2003), seriam *"perigosas para os habitantes da colônia"*. Contudo, já a partir do séc. XVIII, com o início dos esforços de escolarização pública brasileira que entra no currículo o francês, concorrendo com o latim como língua culta. O inglês ainda é mantido longe do currículo escolar.

Esta preferência pela língua francesa não é gratuita, mas resultou cf. Razzini (2000) de uma política lingüística que atendia as imposições político-econômicas e culturais, regidas pela França. Segundo estas importações culturais, destaca-se segundo a autora, o modelo cultural e escolar francês que aqui teria grande prestígio perceptível inclusive na criação da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, cuja implantação implicou na

importação de docentes franceses (como Levi Strauss e Roger Bastide, entre outros), na adoção modelos curriculares como os adotados pelo Colégio Pedro II e até mesmo na adoção de compêndios escolares importados da França, o que fazia nossos colégios parecerem mais liceus franceses do que colégios brasileiros.

A partir de meados do século XIX, o alemão e o inglês passaram a fazer parte do currículo, mas com um espaço reduzido que bem traduz a sua pouca relevância.

O ensino de inglês restrito a objetivos mais imediatos, não era exigido para ingresso nas academias, sendo, portanto, desnecessário ao currículo dos estudos secundários, sendo justificado apenas por causa da crescente relação comercial da nação portuguesa com a inglesa.

Eis aí um primeiro indício do caráter sempre utilitarista que marcou (e ainda deixa influências em nossos dias) o ensino de língua inglesa, pois atualmente também podemos dizer que este ensino é ainda pautado pelo uso prático das relações de trocas tecnológicas e comerciais. Assim, historicamente se constituiu o caráter utilitário do ensino de língua inglesa: seus objetivos foram, desde o período colonial, representados por uma necessidade mercadológica e instrumental imposta pelo mercado. Por esse viés, historicamente constituído, o professor de LE também acaba por rotinizar suas práticas e conceber o ensino de LE como uma instrumentalização para o mercado de trabalho (ou, na melhor das hipóteses, para o vestibular), mas, urge compreender que por meio do aprendizado de uma língua estrangeira o aluno pode desenvolver habilidades e competências que vão além das necessidades mercadológicas: trata-se de uma possibilidade de perceber-se pela língua do outro, ou melhor, perceber a si mesmo pela compreensão da voz do outro.

Considerando-se estas primeiras observações acerca deste percurso, cumpre-nos aprofundarmos o estudo destas e outras questões importantes na trajetória desta rotinização do ensino de LE.

1.3. O *Habitus* faz o monge?

O ser humano, diferentemente dos animais, não nasce já preparado para realizar suas tarefas. Este preparo é realizado lentamente pelo seu diálogo ativo com a cultura, através de todos os seus *veiculadores sociais* (pais, familiares, professores, colegas de trabalho, chefes, esposas...), ou seja, em sua formação o indivíduo adapta-se ao meio social onde convive internalizando regras, costumes e expectativas. Resumindo-se, o indivíduo luta para enquadrar em estruturas já formadas e fixas, sendo tomadas como naturais e evidentes, tornando-se *inconsciente* de suas ações, de modo a agir sem questionar e rotinizando sua vida diária.

O *habitus*, conceito formulado por Pierre Bourdieu, advém deste processo, pois é uma estrutura que orienta o indivíduo a agir e escolher segundo parâmetros construídos sócio-historicamente, ou seja, uma *estrutura estruturada e estruturante*, cristalizando certas rotinas na vivência dos indivíduos fazendo-o agir de maneira em determinadas situações e a não refletir acerca disso, acreditando que esta é natural e necessária, ou simplesmente não perceber o que está fazendo.

Por esta razão faz-se importante estudar a história e os costumes para então podermos entender ações no presente e formular ações viáveis para o futuro, conforme afirma Oliveira (2003):

“É pensando a história que podemos nos posicionar sobre as determinações e imposições de sentido. Sendo assim, é também, na história, que podemos romper com a linearidade das construções simbólicas, questionar o inquestionável, o imperceptível, pois a história traz em si a ambigüidade do que muda e do que permanece.”
(OLIVEIRA, 2003, p. 29)

Principalmente quando desde os primórdios da história de nosso país, o ensino de línguas sempre assumira um caráter opressivo e culturalmente violento,

estuprando simbolicamente as culturas postas à marginalidade, como as indígenas, africanas, e posteriormente, as culturas camponesas e proletariadas.

Apesar de ser tratado de forma alheia à política educacional, desde o século XIX, com o início da popularização da educação, o professor de LE sempre gozou de um *status* especial na sociedade por conhecer outra(s) línguas e culturas, *status* este, que sempre fora favorecido pelo Método Tradicional de ensino, (baseado em pequenas traduções e repetições e na figura do professor como detentor de um conhecimento ilimitado, nunca alcançável pelo aluno, e que na maioria das vezes bastava conhecer a língua para ensiná-la). Ideário este que ditou a formação docente, por muito tempo rotinizando e mantendo os papéis estáveis e imutáveis em sala de aula, geração após geração de professores, e reproduzindo o que Almeida Filho chama de *Ensino Mágico*, onde o método do professor é um grande mistério, até para ele mesmo, subjetivo e impossível de ser reproduzido fielmente, pois nem mesmo o professor sabe explicar exatamente como ocorreu e porque os fatos acontecem da maneira como acontecem. Dessa forma, se algo dá certo, ele se vê impossibilitado de repetir esse acerto, e se algo dá errado, ele logo encontra problemáticas externas ao seu fazer, obstáculos fora de sua atuação. Dentro dessa prática de ensino, também encontramos aqueles fazeres mais refletidos, delineados, explicitados, passíveis de análise e possivelmente de renovação, sendo considerados de certa forma conscientes.

Cabe ressaltar, que Almeida Filho também afirma que tais práticas nem sempre são negativas, pois muitos professores trabalham (e muito bem) com um alto grau intuitivo ligado ao seu *Senso de Plausibilidade*¹¹, delineando e obtendo os resultados esperados nos momentos desejados. Contudo para práticas conscientes e alcançar o auto-reconhecimento de suas práticas e descobrir onde, como e porquê ocorreu suas práticas, e assim mudar quando necessário, é preciso que o professor esteja consciente de sua prática e sua abordagem de ensino.

¹¹ Senso de Plausibilidade, conceito de Prabhu, que segundo Blatyla, é o sentido (ou teoria, ou, num estado mais latente, uma intuição pedagógica) de como a aprendizagem acontece, e de como o ensino a causa ou mantém.

E este caráter fora, e ainda o é, muito discutido após década de 70, com o advento da Pedagogia Crítica, defendida por Paulo Freire, voltada para a formação de cidadãos, defendendo a educação como um ato político, baseado nas ideologias e no histórico dos alunos. Processo este que revolucionou a educação brasileira em suas mais diversas áreas do conhecimento, onde os *alunos não devem ser construídos como o ideal mumificado sempre prontamente abertos à manipulação em direção à aquiescência passiva ao status quo* (Maclaren, 1994 in COX, p. 16).

Contudo, os professores de LE (inglês) se mantiveram alheios a esta “revolução”, muitas vezes discriminados pelos colegas professores de outras áreas, sendo acusados de serem *americanizados*, ou *se venderem* ao sistema capitalista selvagem americano, ou por que não havia interesse nos métodos. Filiando-se, assim, à Análise do Discurso Norte-americana, voltada principalmente aos processos comunicativos e instrumentalistas.

Assim, os professores de LE, em seus métodos tradicionais de ensino, com seu ensino gramatical e correções, incluem em suas aulas os métodos comunicativos e suas práticas de uso da língua para a comunicação efetiva e dinâmica, voltados para o sentido e para a fluência comunicativa em tanto para a leitura quanto para a conversação. Porém estes também não são capazes de satisfazer as necessidades dos alunos.

No início e meados da década de 90, o ensino comunicativo começa a receber duras críticas e suas bases minadas, restando aos professores buscarem saídas para o ensino, no qual segundo Cox, em seu artigo *O Professor de inglês: Entre a emancipação e a alienação*, acabam por buscá-las nas teorias político-ideológicas de língua materna, posicionando-se criticamente frente à sociedade capitalista e ao discurso dominante que figura o inglês como um bem de consumo e passaporte para o primeiro mundo, o “mundo civilizado”. Posição esta, que não deve deixar de lado as relações de seu trabalho e sua posição na expansão da língua e suas ideologias, devendo o professor avaliar de forma crítica as desigualdades sociais que sua prática produz e reproduz.

Segundo Cox neste mesmo artigo, esta busca por novas formas de ensinar não ultrapassou de forma efetiva os limites da universidade para atingir as escolas, sendo barrada em um dos problemas de nossa educação e na interação escola-universidade, visto que

na relação entre pesquisadores e professores, o habitual tem sido as vozes dos professores subordinarem-se às vozes dos pesquisadores. (...) A profissão continua a lançar professores como implementadores de ditos sentenciosos ao invés de agentes no processo da teoria, da construção, do planejamento de currículo e do desenvolvimento de políticas de línguas. (p. 29)

Estas reflexões tornam-se muito importante quando pensamos no Ensino de LE no Brasil, visto que a rotinização do ensino, anestesia o senso de plausibilidade sob as ações e ideologias de nossos professores, mecanizando e acomodando o ensino em certos moldes pré-determinados pelo grupo e pela sociedade, formando o *habitus professoral*, que são as práticas e estruturas formadas ao longo da história da educação que cristalizaram métodos e abordagens de ensinar, que apesar de questionadas e estudadas nas universidades, continuam a serem reproduzidas pelos professores não agentes do processo de reflexão deste, pois continuam a serem simplesmente os "implementadores" do resultado.

E ao não fazer parte desta reflexão, o professor acaba agindo conforme as estruturas formadas *acima deles* ao invés de *a partir deles*, ação essa que possibilita a mudança e a reestruturação do *habitus* cristalizado e não questionado.

Reproduzem, dessa forma, a estrutura de ensino que observamos nas salas de aula, tornando as práticas diárias preces ativas da rotina forçada e impondo de forma assustadora em nossos alunos seus ideais, resguardando sua continuidade e cristalização.

E eis um dos pontos primordiais desta pesquisa, no qual os professores não participam dos processos de produção de conhecimento para o ato

de ensinar LE, e quando muito reproduzem modelos oriundos de níveis superiores em formas fixas inalteráveis, e na grande maioria das vezes voltam a reproduzir modelos inadequados para um pseudo-ensino oriundos da tradição escolar já moldada a gerações de professores.

2. E na prática, como ficamos?

O inglês não tem a menor necessidade e nem sentido em nossas vidas, já que nunca vamos fazer uso dela mesmo. As aulas seriam mais importantes pra gente se fossem de matemática ou português.

Iniciando este capítulo retomamos a fala de uma aluna do último ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de nosso município. Eis aqui um retrato, infelizmente, fiel do ensino de LE na rede pública de nossa região. O desinteresse de nossos alunos e a incapacidade do sistema de prover o ensino adequado e significativo a eles.

Depois das reflexões acerca da evolução do ensino de LE no Brasil, nos questionamos acerca deste ensino em nossa região. Ensino este que na quase totalidade dos casos não chega ultrapassar a fase do *Verb to be* (início de todo livro didático). Ensinando esta mesma lição do início ao fim da vida escolar de nossas crianças e adolescentes, que mesmo assim, acabam saindo do Ensino Básico sem a conhecerem. Onde estaria o grande entrave nesta delicada relação? Estaria no método do professor? Em sua postura pedagógica?

Claro que não podemos esperar que os alunos saiam da escola, ao fim de sua formação básica, proficientes em todas as habilidades comunicativas na língua inglesa, visto que isto se torna impossível numa carga horária inferior a duas horas/aulas semanais, acrescido de todos os problemas pedagógicos, estruturais e sociais enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, contudo a função da LE nas escolas públicas não é o de simplesmente e unicamente habilitar o aluno a travar diálogos com nativos desta língua, e sim o auto-conhecimento e o desenvolvimento da crítica construtiva de sua identidade e de sua sociedade.

Neste capítulo, apresentaremos o resultado de pesquisa realizada nas escolas da rede pública na região, nas quais observamos aulas de LE (inglês)

procurando observar qual habilidade ou competência se privilegia no ensino de LE e o grau de consciência que o docente tem de sua prática. Ocorrendo em duas escolas de bairros periféricos desta cidade, Escola Estadual *Mario Spinelli* e Escola Estadual *06 de Agosto*, em turmas do Ensino Fundamental, sendo que optamos por uma rápida conversa informal com os professores destas aulas, visto que estes não dispunham de tempo hábil para questionamentos mais aprimorados e concisos, contudo estas foram de extrema importância para nosso estudo.

Nestas aulas, o ritmo é o mesmo de outras disciplinas, sendo que estas seguem praticamente o mesmo ritmo de trabalho. Com o auxílio de livro didático ou um roteiro previamente elaborado. A aula inicia com a correção de trabalhos ou exercícios de aulas passadas para recordar os alunos do conteúdo trabalhado. Passando em seguida para leitura e compreensão (tradução) de texto escrito, destacando palavras desconhecidas pelos alunos e, em pequenos grupos, passa-se a leitura do mesmo, que toma a maior parte do tempo de aula. Logo em seguida, leitura em voz alta pelo professor que depois são repetidas, frase a frase, pelos alunos. Então, são passados aos alunos exercícios referentes ao texto e pautados pelas regras gramaticais, explicadas pelo professor.

Nestas observações, notamos que a metodologia e conteúdo dos professores são predominantemente gramaticais e descontextualizados da realidade do aluno, pautados pelo livro didático. Apegando-se *a priori* na descrição que Neves explicita em seu artigo *Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula*:

Na Abordagem Tradicional, por exemplo, a ênfase é dada ao ensino de gramática de forma dedutiva, através de explicações de regras gramaticais, feitas na língua do aprendiz. O papel do professor é o de autoridade, com a interação professor-aluno centrada no professor. O sistema de avaliação compreende testes que cobram conhecimento de regras gramaticais e descrições metalingüísticas, além de questões abertas com itens tais como traduções, redações, ditados, leitura e compreensão de textos e lista de vocabulário. O critério de correção não fica explicitado para o aluno, sendo considerado subjetivo. (p. 70)

Mesmo aqueles professores que se auto-proclamam comunicativos, trazendo músicas e estimulando a conversação e a prática oral, o fazem para tornar a aula interessante e atrativa, praticando a pronúncia, mas nunca descartando o fundo gramatical da lição, sem tocar na carga cultural deste povo nestas situações comunicativas.

Com relação ao livro didático, ressaltamos um dos casos, o qual podemos observar algo interessante e saudosos por nossa parte, datando sua edição da década de 80, ele tem sido usado ininterruptamente há, no mínimo, vinte anos pelos muitos professores que passaram pela instituição neste período.

Esta permanência do Método Tradicional de ensino e o ensino de gramática nos nossos dias podem ser explicados pelos baixos salários e pela baixíssima qualidade de vida e dos profissionais da educação que, em sua grande maioria, apesar de suas graduações serem relativamente recentes e alegarem estudar e “tentar” manter uma formação continuada, são obrigados a uma extensa carga de atividades docentes, ministrando aulas em dois períodos, e até mesmo nos três períodos, para poderem manter sua sobrevivência e de sua família.

Apesar deste método ser extremamente combatido pela Academia, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançado pelo Ministério da Educação, para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, que embora não se constitui em uma proposta metodológica de ensino, enfatiza, no ensino de LE, o desenvolvimento da habilidade de leitura numa perspectiva sociointeracional, justificada pelas possíveis necessidades do aluno pelas condições do contexto de ensino. Considerando o papel da leitura essencial para a vivência desta língua concretamente, tanto na vida acadêmica como profissional deste aluno, tendo em vista sua realidade social e a realidade escolar, já que enfatizando a leitura, todo o aparato pedagógico pode restringir-se ao mínimo necessário.

Dentre outras teorias que consideram o processo de globalização, o desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação exigem a capacitação de outras habilidades do indivíduo e a escola não deve restringir-se apenas à leitura,

além da restrição da ação pedagógica do professor de LE ser restringido em sua atividade pedagógica, sendo necessário a retomada de ações mais instrumentais.

As teorias que prezam pela formação cidadã do aluno enfatizando a formação e posicionamento do professor enquanto produtor e reproduzidor de sentidos, dando uma nova visão e forças aos alunos para a resistência à ideologia das classes dominantes, capacitando-o para a superação das desigualdades sociais através de sua identificação com outras culturas.

Nenhuma destas teorias, contudo, tem sido aplicada, pelo contrário, ignoradas ou sequer refletidas ou conhecidas, inclusive aquelas relacionadas aos PCNs, que deveriam ser densamente debatidas nas escolas públicas, embora estas exigissem dos professores uma formação extremamente sólida, desde suas bases na graduação, reflexiva em sua prática didática e teoricamente continuada.

Exigências estas, fora da realidade do professor de LE, que sob uma carga de trabalho demasiado exagerada e seus baixos salários, vêem seu conhecimento pedagógico restringido a sua prática cotidiana e suas reflexões empíricas do ato de ensinar, sem possibilidades de qualificação profissional ou formação continuada. Lutando para sobreviver à crescente exigência mercadológica da sociedade, vivendo sob a angústia de despertar o interesse de seus alunos, sem o saber como o fazes. Obrigando-se a trabalhar com centenas de alunos por um curto espaço de tempo.

Ainda podemos observar aqueles professores formados em outras áreas de ensino ou, quando muito, professores de língua materna ministrando LE por falta de opção (as famosas *aulas excedentes*, oportunidade de uma renda extra ou permanência no emprego). Professores formados e preparados para ministrar outras áreas do conhecimento, desconhecedores dos processos de aquisição ou do ensino de LE e suas implicações sócio-histórico-pedagógicas, carregados de pré-teorias de ensino e descompromissados com este.

Neste perfil, os professores simplesmente voltam-se às práticas cristalizadas do ensino de LE, trabalhando o objeto mais tangível, a gramática.

Reproduzem formas e métodos no qual aprenderam o que sabem e tentam transmitir aos seus alunos, esperando que aprendam, ao menos, o mínimo necessário para o vestibular, o alvo máximo da escola brasileira. Acreditando que não há outra forma de ensinar LE, e com um pouco de esforço e interesse dos alunos, poderão aprender e, talvez, adquirir a tão sonhada proficiência na língua estudada.

Transformam seus roteiros de aula em textos sagrados imutáveis aplicados a todas as suas turmas, com poucas ou nenhuma alteração, não importando o nível cognitivo da turma ou do aluno. Ano após ano, copiam seus planos de aula do ano anterior. Cremos que esta seja somente a ponta do *iceberg* da problemática do ensino de LE em nossa região. É um problema cultural de *como* se faz aulas de LE, das metodologias já existentes nas instituições escolares e nos planos de ensino dos outros professores.

Reproduzem o *habitus professoral* que seus colegas de trabalho já vivenciam em sua vida profissional, onde novos ingressantes encontram neste grupo social uma estrutura formada e inflexível a mudanças e contestações. Mesmo quando há interesse, os comportamentos rotinizados e cristalizados falam mais alto forçando os indivíduos em sua busca por se enquadrar a aceitar os moldes determinantes e estrutura suas concepções e práticas à esta formação social, aceitando os métodos de ensino cristalizados como naturais e impossíveis de mudança. Passando a usar os mesmos discursos utilitaristas da língua simbolicamente arraigados nos alunos, esquecendo que o professor

é um intelectual transformador, que deve se ver como um profissional que é capaz e deseja refletir sobre os princípios ideológicos que informam sua prática, que ligam a teoria pedagógica e a prática a questões sociais mais amplas, que trabalha conjuntamente para compartilhar idéias, exercer poder sobre as condições de seu trabalho, e engloba em seu ensino a visão de uma vida mais humana e melhor. (GIROUX in BLATYLA, p. 65)

No entanto, o *habitus* orienta o indivíduo a agir e a escolher segundo parâmetros historicamente construídos e em constante reformulação, ou seja, uma

estrutura estruturada estruturante. Desta forma, o *habitus* não é um fim ou um destino, é um produto sócio-historicamente construído, de disposição aberto, conforme confrontado com novas experiências é afetado por elas, reestruturando e exigindo novas atitudes, embora inconsciente, são passíveis de reflexão e modificação por seu caráter estruturante e não estático.

Portanto para uma reestruturação do *habitus*, como afirma Blatyla, é necessário conhecer e reconhecer alternativas que tragam reflexões sobre a sua ação, ações que permitam a comparação, análise e identificação mais clara sobre suas ações, no qual *a reflexão que leva a um processo de conscientização teórica deve estar em constante confronto com a prática*. É preciso que ocorra um estranhamento contínuo permeando suas ações, trazendo práticas inovadoras e contínuas.

Agindo conforme Richards e Lockhart demonstram em seu livro *Reflective teaching in second language classrooms*, no qual a prática reflexiva do professor de LE e L2 faz com que esse adapte-se às novas exigências da turma, buscando meios para a auto-análise, e assim atingir o aluno, seja em suas ações, metodologias ou conteúdo de estudo, possibilitando mudanças efetivas no percurso das aulas para o efetivo ensino. Conforme explicitam:

(...) in every lesson and in every classroom, events occur which the teachers sometimes fail to exploit these events, letting momentum of all the other events of the day take precedence. And yet these experiences can serve as the basis for critical reflection, if teachers can find ways to gather fuller information about the events themselves. From this basis, teachers can develop strategies for intervention or change, depending on their needs. In this chapter, a number of simple procedures are introduced that can be used to help teachers investigate classroom teaching. Each procedure has advantages and limitations, and some are more useful for exploring certain aspects of teaching than others. The reader will have to decide which procedures are useful and for what purposes. (2000, p. 06)

Na obra os autores trazem uma série de possibilidades de resgatar dados das aulas dos professores mostrando técnicas e a importância de se manter

um banco de dados do que acontece nas aulas (ou ao menos os fatos mais importantes) em forma de diário, áudio ou vídeo, para que assim, nada passe despercebido no processo de investigação de suas aulas, pois ler, ouvir ou assistir, o professor poderá analisar suas metodologias de ensino e será possível tomar medidas eficazes para suprir as necessidades. Além disso, durante o fato de se anotar, o indivíduo já inicia sua primeira reflexão de como agiu em sala.

A partir desta reflexão, faz-se necessário buscar, em conjunto com os outros professores de LE da instituição, discutir e refletir sobre as ações, acontecimentos em sala de aula, e sobre as ações futuras, saídas viáveis e simples para as práticas pedagógicas, buscar abordagens e novos conhecimentos, enfim soluções e novas reestruturações para as rotinas disciplinares. Abrindo dessa forma, uma saída para este eterno ciclo de “repetições” e cristalizações de práticas e rotinas.

Considerações Finais

Neste estudo buscamos compreender o ensino de LE em nossa região e o motivo deste ensino não se efetivar em uma prática formativa do aluno, distanciando de sua função e seus propósitos como disciplina curricular.

Através de nossos estudos observamos que, apesar de muitos estudos e novas metodologias de ensino de LE, o Ensino Tradicional ainda persiste com grande força nas salas de aula, ignorando o todo o fluxo acadêmico já produzido neste sentido.

Seguindo este viés, com o auxílio do conceito do *habitus*, de Pierre Boudieu, concluímos que temos configurado em nossa região um *habitus professoral* que norteia nossos professores de LE a ministrarem e ainda a adotarem as práticas pedagógicas da abordagem tradicional, sem se questionarem se acaso este é viável ou se é necessário mudar algo. tendo seus principais motivos para esta estruturação persistente deste *habitus* a grande desvalorização do profissional da educação em nosso país que o obriga a sobrecarregar sua carga horária e seu despreparo acadêmico que não o formara para tal situação profissional adversa. Desta forma, o profissional cede à pressão do sistema escolar, enquadrando-se na estrutura rotinizando suas práticas e as harmonizando com as práticas já existentes.

Contudo, o *habitus professoral* não é um sistema hermético e estável, visto que é uma estrutura estruturante, ela é aberta a novas configurações e abordagens, formando novos sistemas mais consoantes com a sociedade que o sustenta. Havendo aí uma abertura para a mudança. Porém tal mudança requer um alto nível de consciência e reflexão por parte dos indivíduos, ou seja, os professores devem estar atentos e reflexivos em sua prática pedagógica diária, buscando novos conhecimentos e ações mais viáveis de ensino.

Concluindo este estudo, reitero que em nossa condição de professores de LE, não devemos deixar que nossas próprias preferências pela rotina bem estruturada e confortável deixe nos cegar e ensurdecer perante os fatos e a verdade que está a nossa frente a gritar implorando mudanças, novas abordagens e motivos para estar ali.

Bibliografia

BASTOS, Herzila Maria de Lima. *Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil*. In: *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Vera Lúcia M. de Oliveira e Paiva (org.). Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo-Germânicas – UFMG, 1996.

BLATYLA, Dora Fraiman. *Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores*. In: *O professor de Língua Estrangeira em formação*. José Carlos P. de Almeida Filho (org.) Campinas: Pontes, 1999.

COX, Maria Inês Paglarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. *O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação*. Revista Linguagem & Ensino, vol. 4, nº 1/2001.

FONSECA, Maria Ruth F. Scalise T. *Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira*. In: *O professor de Língua Estrangeira em formação*. José Carlos P. de Almeida Filho (org.) Campinas: Pontes, 1999.

LEAL, Maria Rute. *A formação do professor de língua inglesa para atuar no ensino fundamental*. Dissertação para Mestrado em Educação pela PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Curitiba, 2003.

NEVES, Maralice Souza. *Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula*. In: *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e*

experiências. Vera Lúcia M. de Oliveira e Paiva (org.). Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo-Germâncias – UFMG, 1996.

OLIVEIRA, Ênio de. *Políticas de ensino de língua estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), Campinas, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira e. *A língua inglesa no Brasil e no Mundo*. In: *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Vera Lúcia M. de Oliveira e Paiva (org.). Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo-Germâncias – UFMG, 1996.

RICHARDS, Jack C.; LOOCKHART, Charles. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. In *Revista Brasileira de Educação*. Nº 20, 2002. Quadrimestral.

SILVA, Marilda da. *O Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. In *Revista Brasileira de Educação*. Nº 29, 2005. Quadrimestral.

ANEXOS

Roteiro para Observação de Aula

1. Como é a relação professor-aluno?
2. Qual a postura do professor em sala de aula?
3. Quais são os conteúdos ministrados?
4. Quais as habilidades que estes conteúdos requerem?
5. Como é o roteiro do plano de aula?

Roteiro de Entrevista com Professor

1. Há quanto tempo terminou sua graduação?
2. Participou de algum curso de aperfeiçoamento? Quantos?
3. Qual a importância da língua estrangeira no currículo de uma escola pública?
4. Por que decidiu ser professor (a) de língua estrangeira?
5. Quanto do seu tempo ele dedica para a preparação da aula? E quanto tempo dedica para a reflexão dessas aulas?
6. Como é seu dia de trabalho? Qual sua metodologia de trabalho?
7. Quais habilidades em língua estrangeira trabalha de forma mais persistente?
8. O que espera que seu aluno saia sabendo no final do ano letivo?