

## Expressividade docente: um diálogo entre os aportes de Pierre Bourdieu e Walter Benjamin

*Teaching expressivity: a dialogue between the contributions of Pierre Bourdieu and Walter Benjamin*

*Expresividad docente: un diálogo entre los aportes de Pierre Bourdieu y Walter Benjamin*

Regina Zanella Penteadol

Samuel de Souza Neto<sup>II</sup>

### RESUMO


Este trabalho objetivou redimensionar a noção de expressividade docente (ED) em diálogo com aportes de Pierre Bourdieu e de Walter Benjamin. Trata-se de um ensaio organizado em partes: aportes teórico-conceituais benjaminianos e bourdieusianos; e o legado desses autores para a questão da expressividade docente. Os aportes se mostram profícuos para atribuir à ED uma envergadura que contribui para a valorização e o fortalecimento dos professores das escolas; para a análise de práticas docentes e reflexão sobre os processos de trabalho docente de formação docente; e para as interações, nos encontros intergeracionais, com vistas à construção de uma cultura de colaboração. Concluiu-se que a ED pode trazer dupla perspectiva de investigação: a questão do oprimido e dominado; e a luta dos vencidos como inspiração de mudança, no presente, visando a contribuir para a reconstrução da docência como profissão.


**Palavras-chave:** Formação de Professores. Trabalho Docente. Expressividade.

### ABSTRACT

This work aimed to resize the notion of teaching expressiveness (TE) in dialogue with contributions from Pierre Bourdieu and Walter Benjamin. This is an essay organized in parts: Bourdieusian and Benjaminian theoretical-conceptual contributions; and the legacy of these authors for the issue of teaching expressiveness. The contributions are useful in attributing to TE a scope that contributes to the appreciation and strengthening of school teachers; to the analysis of teaching practices and reflection on teaching work processes and teacher education; and to interactions in intergenerational meetings, with a view to building a culture of collaboration. It was concluded that TE can bring a double perspective of investigation: the issue of the oppressed and dominated; and the fight of the vanquished as an inspiration for change, in the present, which contributes to the construction of teaching as a profession.

**Keywords:** Teacher Education. Teaching Work. Expressiveness.

<sup>I</sup>Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: rzpenteadol@uol.com.br  <https://orcid.org/0000-0002-2357-9380>

<sup>II</sup>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br  <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo redimensionar la noción de expresividad docente (ED) en diálogo con los aportes de Pierre Bourdieu y Walter Benjamin. Este es un ensayo organizado en partes: los aportes bourdieusianos y benjaminianos; y, el legado de estos autores para el tema de la expresividad docente. Los aportes son fructíferos para atribuir, a ED, una envergadura que contribuye a la valorización y fortalecimiento de los docentes escolares; el análisis de las prácticas docentes y la reflexión sobre los procesos de trabajo y la formación docentes; y las interacciones, en encuentros intergeneracionales, con miras a construir una cultura de colaboración. Se concluyó que la ED puede traer una doble perspectiva de investigación: a cuestión de los oprimidos y dominados; y la lucha de los vencidos como inspiración para el cambio, en el presente, que contribuya a la construcción de la docencia como profesión.

**Palabras-clave:** Formación de Profesores. Trabajo Docente. Expresividad.

## INTRODUÇÃO

Este ensaio teórico se inscreve no campo de formação de professores e trabalho docente e se faz atento ao movimento de profissionalização do ensino que preza a construção coletiva da profissão docente na parceria entre a universidade e a escola.

A profissionalização requer a constituição de novo lugar institucional, de reforço mútuo entre a formação e a profissão docentes, um “entrelugar” na fronteira entre a universidade e a escola, no qual se produza o encontro e a valorização da experiência, em colaboração entre universitários e professores — o qual pode ser o estágio curricular e a residência pedagógica (Nóvoa, 2017; 2019a; 2019b). Nesse lugar, dois princípios geradores e unificadores da prática docente, o *habitus* e a geração, se integram na articulação do desenvolvimento profissional docente com a socialização profissional, produzindo uma lógica socioprofissional na formação docente (Sarti, 2019; 2020).

No Brasil, as políticas de formação docente traduzem diferentes perspectivas de projetos formativos e modos como, neles, emerge a linguagem dos professores (Brasil, 2015; 2019; 2020).

Brasil (2015) concebe a formação inicial e a continuada como vinculadas a uma concepção de desenvolvimento profissional e componentes da profissionalização. Figuram entre os princípios da formação: as articulações entre universidade e escola, teoria e prática; o reconhecimento do trabalho docente e da escola de educação básica como espaços privilegiados de formação; a formação integrada ao cotidiano escolar, aos saberes docentes e à experiência docente; a ampliação e o aperfeiçoamento das capacidades comunicativas oral e escrita e do uso da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais (Libras); a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e os seus processos de construção, disseminação e uso no processo pedagógico; a consideração dos diferentes ritmos, tempos e espaços da ação pedagógica, bem como de suas dimensões afetivas, relacionais, interativas, histórico-culturais e psicossociais; o trabalho coletivo dos professores, a interdisciplinaridade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a inovação, a autonomia e a liderança; o diálogo com a comunidade e grupos sociais e a identificação de questões e problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, com vista a superar exclusões econômicas, culturais, sociais, étnico-raciais, políticas, religiosas, sexuais e de gênero; a reflexão crítica sobre a prática educacional, a pesquisa, a construção e a difusão de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Já em Brasil (2019), são pontos norteadores da formação inicial: as escolas como parceiras; o estágio para a “mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso” (Brasil, 2019, p. 9); o engajamento dos professores no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio; o desenvolvimento de “competências”, entre as quais o comprometimento “com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 2) e a utilização de “diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para se expressar” (Brasil, 2019, p. 13); o desenvolvimento de habilidades, entre as quais a “proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita [...] a prática de registro e comunicação [...] o domínio da norma culta” (Brasil, 2019, p. 7) e o “engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (Brasil, 2019, p. 8).

Em Brasil (2020), por sua vez, a formação continuada tem por princípios: o “monitoramento do aprendizado próprio” e o “desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas”, com autoconhecimento, cultura geral e “manutenção da saúde física e mental” (Brasil, 2020, p. 4). As estratégias formativas envolvem o “regime de colaboração” entre escolas, redes, instituições e sistemas de ensino e o “trabalho colaborativo entre pares”, com diálogo, reflexão sobre a prática ou “comunidades de prática” (Brasil, 2020, p. 5).

Nesse cenário, este artigo atribui importância à oralidade, à expressividade, à comunicação e às narrativas; e a como todas elas são consideradas nas interações e relações dos processos de formação, socialização, trabalho e desenvolvimento profissional de professores (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Tardif e Lessard, 2005; Chartier, 2007; Tardif, 2013; 2016; Sarti, 2019; Penteado, 2022).

Referenciada pela fonoaudiologia, a expressividade preconiza a integração de recursos expressivos: *verbais* (palavras, frases, texto ou discurso), *vocais* (qualidade vocal, tipos de voz e parâmetros vocais), *não verbais* (posturas, movimentos, deslocamentos, gestos, olhares, expressões faciais, meneios de cabeça, aparência física e indumentária) e pausas ou silêncios interpretativos (Andrada e Silva, Bittencourt e Ghirardi, 2021; Pecorari e Kyrillos, 2021).

Há, aproximadamente, quatro décadas a expressividade oral faz parte da atuação da fonoaudiologia brasileira, área que muito contribui para a comunicação e a voz do professor (Behlau, Dragone e Nagano, 2004; Ferreira e Giannini, 2021); sendo a importância de buscar compreender o tema da voz do professor na complexidade da relação com o trabalho docente ressaltada por Ferreira e Giannini (2021). Contudo, os usos do corpo no ensino e a expressividade de professores não recebem a necessária atenção na área de educação (especialmente nos estudos em formação de professores e trabalho docente); e a expressividade, nas pesquisas com professores, é tratada de modo parcial e fragmentado, com predomínio dos recursos vocais em detrimento dos verbais e não verbais (Antério e Silva, 2015; Santos, Andrada e Silva, 2016).

Tais fatos podem ser indicativos de fragilidades na compreensão da expressividade e podem ser sugestivos da limitação de sua noção, quando se trata de pensar a complexidade da comunicação profissional e, especialmente, da relação com os processos de formação e trabalho docente; e podem ser indiciários de dificuldades na transposição da expressividade da fonoaudiologia para a educação.

Depara-se, assim, com o problema da necessidade de refletir sobre os limites e as possibilidades da noção de expressividade fonoaudiológica, em face das demandas do campo educacional, dos futuros professores e dos professores, bem como da necessidade de redimensionar a noção de expressividade docente quando se trata de olhar para os processos de formação, socialização e desenvolvimento profissional docente.

Este ensaio tem por objeto a expressividade nas relações da formação de professores e do trabalho docente e se propõe a redimensionar a noção de expressividade docente em diálogo com aportes de Pierre Bourdieu e de Walter Benjamin.

## APORTES METODOLÓGICOS

É característica do ensaio a natureza reflexiva e interpretativa; a razão corrente é ponto de partida para novos entendimentos da realidade do objeto, e a transgressão da forma convencional de pensar a realidade é requerida para gerar conhecimento original e diferenciado (Meneghetti, 2011). O ensaio tem afinidade com a ciência aberta e não almeja uma construção fechada, indutiva ou dedutiva (Adorno, 1986): o ensaio não requer comprovação empírica (Meneghetti, 2011). É reflexão permanente, cuja força está centrada nos atributos da razão que pensa a realidade (Meneghetti, 2011).

Como ensaio, o artigo tem dispensa prevista no bojo da resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 510, dado que não envolve seres humanos como participantes nem emprega dados ou informações identificáveis de pessoas que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (Brasil, 2016).

São três os pontos de partida do presente ensaio teórico:

- a noção de expressividade referenciada pela fonoaudiologia, tal como empregada na literatura científica, em pesquisas com profissionais da voz (principalmente professores), a saber, a razão de expressividade como integração de recursos expressivos verbais, vocais, não verbais e pausas ou silêncios interpretativos;
- a experiência de uma pesquisa de doutoramento em educação com frentes metodológicas teórica e empírica, a subsidiar a ideia de que a expressividade pode ser considerada e trabalhada na socialização profissional de professores<sup>1</sup>;
- o interesse pela linguagem, tanto por Pierre Bourdieu quanto por Walter Benjamin, a balizar a seleção dos aportes que configuram as razões que embasam as reflexões.

Este ensaio é orientado pelas perguntas: como os aportes teórico-conceituais dos sociólogos Pierre Bourdieu e Walter Benjamin podem contribuir para a ampliação da noção de expressividade nas relações de formação e socialização de futuros professores e professores? A noção de expressividade da fonoaudiologia pode ser redimensionada para a educação?

A originalidade deste ensaio está, primeiramente, na escolha do objeto de análise (a expressividade) e na argumentação — especialmente quando se considera que a elucubração está contextualizada no campo educacional, no subcampo de formação de professores e trabalho docente e que envolve o debate da profissionalização do ensino. Em segundo, na ótica interdisciplinar sobre a expressividade, na subversão da racionalidade dominante — de tema tradicionalmente contemplado nas práticas fonoaudiológicas com profissionais da voz e como sinônimo de comunicação e de emoções (Santos e Ferreira, 2019) — e na possibilidade de uma releitura da temática na transposição da fonoaudiologia para a educação. E o terceiro ponto está na aproximação incomum, na literatura educacional, de aportes teórico-conceituais benjaminianos e bourdieusianos.

A apresentação é iniciada pelos aportes teórico-conceituais bourdieusianos e benjaminianos; e segue com o legado desses autores para a questão da expressividade docente, com a apresentação de algumas proposições e a identificação de *convergências* e de *complementariedades*.

## APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS BOURDIEUSIANOS E BENJAMINIANOS

Destaca-se que a atenção e o interesse pela linguagem, demonstrados tanto por Pierre Bourdieu quanto por Walter Benjamin, configuraram elementos balizadores para a escolha dos aportes teórico-conceituais. Desta feita, a seguir, identificam-se os aportes bourdieusianos de conhecimento

1 Pesquisa com aprovação em Comitê de Ética e Pesquisa n. 3.109.320, em 19/01/2019.

praxiológico, corpo socializado, *habitus*, mercados linguísticos, linguagem magistral e manejo da língua; bem como os aportes benjaminianos de história aberta, inacabamentos constitutivos, experiência, narrativa, gestos e expressão corporal.

## APORTES DE PIERRE BOURDIEU

Bourdieu (2003) propõe um modo de conhecimento teórico do mundo social que denomina conhecimento *praxiológico* — o qual tem, no *habitus*, a sua noção fundante. Assim, explicita a ideia de que não há dissociação entre a objetividade e a subjetividade na construção de um objeto, mas uma relação dialética entre estrutura e agente social, chamada de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, posicionando a prática no âmago da investigação:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediaticidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* — entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* (Bourdieu, 2003, p. 57-58, grifo do original).

O *habitus* se refere a um conceito disposicional e relacional, a um capital, a um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como matriz de percepções, apreciações, ações e práticas sociais (Bourdieu, 1983; 2003; 2010).

Ao conceituar *habitus*, Bourdieu (2003) trata do esquecimento da história, da amnésia da gênese, da ignorância do verdadeiro princípio de uma orquestração sem maestro e de uma mediação universalizante que garante a presença ativa das experiências passadas — que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem a garantir a conformidade das práticas e a sua constância ao longo do tempo. Trata-se do passado (do sistema de disposições do passado) que sobrevive no atual e tende a se perpetuar no porvir, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo os seus princípios.

Como produto da história, o *habitus* produz práticas individuais e coletivas, produz história em conformidade com os esquemas engendrados pela história. O princípio da continuidade e da regularidade [...] ao mesmo tempo, o sistema de disposições é o princípio das transformações e das revoluções regradas (Bourdieu, 2003, p. 68).

O *habitus* efetua a ação de, na e pela produção da prática, relacionar dois sistemas: “a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, a conjuntura” (Bourdieu, 2003, p. 58).

não sendo a história do indivíduo mais do que uma especificação da história coletiva de seu grupo ou classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe sistematicamente organizadas nas diferenças que as separam e nas quais se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro da classe ou fora dela. O estilo pessoal — marca particular dos produtos de um *habitus*, práticas ou obras — é um desvio, regulado e às vezes codificado, em relação ao estilo próprio de uma época ou classe” (Bourdieu, 2003, p. 72).

O *habitus* bourdieusiano realiza, portanto, a mediação entre a cultura e a ação do agente; entre a exterioridade e a interioridade; entre o coletivo e o individual; entre a sociedade e o indivíduo;

entre o passado e o presente; entre a estrutura e o subjetivo; entre uma disposição incorporada e a geração de práticas e novas disposições (Bourdieu, 1983; 2003; 2010).

A noção bourdieusiana de *habitus* tem, no corpo, a sua ancoragem empírica (Bourdieu, 1990; 2003). Para Bourdieu (2003), o indivíduo é um coletivo encarnado, um social incorporado — o corpo é um produto social e cultural (Bourdieu, 2014).

A maneira de estar no mundo se deve a um processo de pertencimento social, e o *habitus* apresenta-se como organizador da relação dos agentes com o mundo social, fornecendo-lhe sentido prático que, ao mesmo tempo, refere-se aos princípios interiorizados pelo corpo, incorporados e inscritos no corpo (Bourdieu, 1990; 2003).

O *habitus* é a história feita corpo (Bourdieu, 1990; 2003). Ele é “produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico [...] a história é reativada pela história feita corpo e que não só atua como traz de volta aquilo que a leva” — é a história no seu estado incorporado; e, também, a atualização da história (Bourdieu, 2010, p. 83).

Bourdieu (2014) considera que as propriedades corporais se realizam por diferentes mediações que expressam as relações como mundo social e as maneiras particulares de experimentar a posição no espaço social: os usos do corpo; as condições de trabalho (com as deformações e as doenças que dele decorrem); os hábitos de gosto e consumo; as formas de cuidado; as maneiras de portar o corpo, de se portar e de se comportar; o conjunto dos tratamentos intencionalmente aplicados a todo aspecto modificável do corpo; as vestimentas que, a depender dos recursos econômicos e culturais que podem ser adquiridas; enfim, de um conjunto de sinais distintivos.

O corpo é “uma linguagem que fala de nós mais do que falamos sobre nós” (Bourdieu, 2014, p. 247). Tanto a conformação visível do corpo (a imagem) quanto os modos de se relacionar com o corpo e os usos que se faz dele (a linguagem, as posturas, as ações, as formas e as maneiras de se portar e se comportar, expressar, movimentar, andar, sentar, agir, manejar instrumentos, comer, dormir, olhar, falar, usar a voz, gesticular, sentir, pensar e cuidar do corpo) expressam a relação do corpo com social e a história (Bourdieu, 2003) nas práticas sociais, profissionais ou de cuidado e saúde.

É mediante a noção de *habitus* linguístico que Pierre Bourdieu expressa claramente o interesse e a atenção pela linguagem (Bourdieu e Boltanski, 1975; Bourdieu, 1977; 2003; 2008a). Bourdieu e Boltanski (1975) consideram que a criação dos mercados linguísticos permite compreender o funcionamento do mundo social, pois é a política que confere à língua oficial as suas fronteiras geográficas e demográficas; e, no processo de legitimação da língua oficial e dos efeitos sociais que ela produz, comumente são esquecidas suas leis sociais de produção e é mascarada sua gênese social — amnésia que contribui para a criação do fetichismo da língua e para a reprodução dos seus efeitos de dominação (dado que aquilo que é chamado de língua é, na verdade, a língua oficial, a língua legítima).

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes. Para que um modo de expressão entre outros [...] se imponha como único legítimo, é preciso que o mercado linguístico seja unificado [...] praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo (Bourdieu, 2008a, p. 32).

Bourdieu (2013) considera que a escola engendra um transcendental histórico, ou um inconsciente escolar, que é o conjunto de estruturas institucionais e cognitivas que é imputável às experiências propriamente escolares — como a história das disciplinas e das formas institucionalizadas de produção, de comunicação ou de avaliação dos conhecimentos, bem como a sua objetivação nos saberes e nas técnicas de registro, acumulação e de organização dos dados, dos saberes e conhecimentos. Sendo comum a todos os produtos de um mesmo sistema escolar ou a todos os membros de uma mesma disciplina, esse transcendental histórico escolar é aquilo que faz com que, para além das diferenças, os produtos de um sistema escolar apresentem um conjunto de disposições comuns. Ele se revela tanto nos esquemas cognitivos quanto nas “escolhas” práticas dos agentes escolares, como nas condições sociais de produção e de reprodução desses esquemas que envolvem não somente lutas cognitivas pelo conhecimento, mas, também, em parte, lutas de poder e lutas pelo reconhecimento — lutas que podem legitimar as hierarquias ou desafiar-las, invertê-las, tendo em vista a conservação ou a transformação da ordem cognitiva estabelecida. Assim, tornar legítima uma nova maneira de fazer docente, homologar uma disciplina nova ou impor como interessante ou importante um novo objeto significa transformar as relações de força simbólicas e materiais, instituindo uma nova distribuição dos lucros materiais e simbólicos advindos das práticas correspondentes (Bourdieu, 2013).

Bourdieu (1977; 2008a) ressalta a função determinante do sistema escolar com seu trabalho de normalização dos produtos dos *habitus* linguísticos, por fabricar as semelhanças que resultam numa comunidade de consciência em relação à língua-padrão e aos seus usos e funções. Assim, a relação dialética entre a escola e o mercado de trabalho contribui para a instauração da nova hierarquia dos usos linguísticos e, ao mesmo tempo, para a desvalorização dos dialetos e modos de expressão populares.

Dessa maneira, o capital linguístico, como dimensão do capital cultural, configura algo capaz de gerar lucros de distinção nos diferentes campos e de exercer formas sutis de violência simbólica (Bourdieu e Boltanski, 1975; Bourdieu, 1977; 2003; 2008a).

O manejo da língua, para Bourdieu (1977; 2003; 2008a), é parte de um domínio particular e distintivo do corpo e de tudo que se associa à competência corporal, na constituição dos sistemas de disposições sociais, como marcador social na relação com as condições sociais de produção e com os interesses materiais e simbólicos dos diversos grupos e classes sociais.

Falar é apropriar-se de um ou outro dentre os estilos expressivos já constituídos no e pelo uso, objetivamente marcados por sua posição numa hierarquia de estilos que exprime através de sua ordem a hierarquia dos grupos correspondentes. Estes estilos, sistemas de diferenças classificadas e classificantes, hierarquizadas e hierarquizantes, marcam aqueles que deles se apropriam, assim como a estilística espontânea, armada de um senso prático das equivalências entre as duas ordens de diferenças, envolve classes sociais através das classes de indícios estilísticos (Bourdieu, 2008a, p. 41).

Deste modo, Bourdieu (1977; 2008a) argumenta que a noção de competência linguística precisa ser ampliada de modo a incluir as suas aprendizagens e os seus usos em uma dada situação — quando falar, quando se calar, o que dizer, como dizer (as línguas são feitas para serem faladas em situação).

O sentido do valor de seus próprios produtos linguísticos constitui uma dimensão fundamental do sentido do lugar ocupado no espaço social: a relação originária com os diferentes mercados e a experiência das sanções atribuídas às suas próprias

produções constituem, sem dúvida, junto com a experiência do preço conferido ao próprio corpo, uma das mediações através das quais se constitui esta espécie de sentido de seu próprio valor social que comanda a relação prática com os diferentes mercados (timidez, desenvoltura etc.) e, mais geralmente, toda a maneira de se situar no mundo social (Bourdieu, 2008a, p. 70).

Para Bourdieu (2003), a língua nunca se manifesta separadamente das práticas que a encarnam e a atualizam: a comunicação (e o sentido que ela encerra) é amplamente dependente da situação e do contexto — das relações sociais em que ela se insere e que também condicionam a forma da comunicação.

As interações, no interior de um grupo, dependem, também, das estruturas sociais nas quais se encontram inseridos os agentes em interação estando, por esta razão, a depender das relações de força simbólica, de poder simbólico e de dominação. Deste modo, “a própria interação deve sua forma às estruturas objetivas que produziram as disposições dos agentes em interação e que lhes atribuem suas posições relativas na interação e fora dela” (Bourdieu, 2003, p. 66).

Assim, as relações interpessoais são apenas aparentemente relações de indivíduo a indivíduo, pois a verdade da interação não se restringe às características situacionais. As pessoas conjuntamente aproximadas em uma interação trazem consigo, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*, a posição presente e passada na estrutura social, com as distâncias sociais que elas reservam — podendo estas ser reafirmadas em condutas para guardá-las e mantê-las ou serem manipuladas, estratégica e simbolicamente, a fim de que sejam reduzidas ou aumentadas (Bourdieu, 2003; 2010).

Não há, portanto, formas de interação que não estejam dominadas pela estrutura das relações entre as condições e as posições perpassadas pelos *habitus* — o que leva Bourdieu (2003; 2010) a destacar o primado da razão prática, do conhecimento prático, no funcionamento do corpo socializado.

O *habitus* linguístico exprime “o *habitus* de classe do qual ele constitui uma dimensão, ou seja, a posição ocupada, sincrônica e diacronicamente, na estrutura social” (Bourdieu, 2008a, p. 71). Ele abarca uma competência adquirida na prática que envolve, inseparavelmente, o conhecimento e o domínio prático da linguagem (de um uso da língua) e o conhecimento e o domínio prático das situações nas quais ele é socialmente aceitável, possibilitando ao agente produzir o discurso adequado a uma situação determinada (Bourdieu, 1977; 2003; 2008a).

Bourdieu (2008b) e Bourdieu e Passeron (2013) verificaram estarem cristalizadas, na educação escolar e na linguagem professoral, as desigualdades sociais e as desigualdades escolares: a linguagem falada no meio familiar dos alunos oriundos da classe culta e da elite social assemelha-se à linguagem empregada na escola — oralidade, leitura e escrita.

A linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural [...] além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares, que são sempre [...] jogo de palavras (Bourdieu, 2008b, p. 56).

“Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo de postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de pequenas percepções de classe e que não contribuam para orientar [...] o julgamento dos mestres” (Bourdieu, 2008b, p. 55).

Deste modo, o capital cultural e o *ethos* escolar — que encontra, nos professores, os principais agentes (e tem, como os principais dispositivo, a linguagem professoral, as condutas escolares, as

ações pedagógicas e as avaliações — em que pesam as habilidades e os usos da linguagem oral e escrita) — ao se combinarem, concorrem para definir as atitudes dos estudantes diante da escola, construindo o princípio dos processos de seleção escolar e de eliminação diferencial das crianças das diversas classes sociais (Bourdieu, 2008b; Bourdieu e Passeron, 2013).

No bojo dessa cultura escolar, Bourdieu (2008b) realça a importância da linguagem do professor ao dissertar sobre as relações entre a autoridade pedagógica e a autoridade da linguagem. Observa que a autoconfiança dos professores se exprime no prestígio de uma palestra magistral, quando se alimenta de um etnocentrismo de classe que autoriza determinado uso da linguagem professoral.

*A linguagem magistral, atributo de status que deve a maior parte de seus efeitos à instituição, uma vez que nunca pode ser dissociada da relação de autoridade acadêmica em que se manifesta, é capaz de aparecer como uma qualidade intrínseca da pessoa quando apenas desvia uma vantagem de cargo para o titular do cargo. O professor tradicional pode ter abandonado o seu ensino e a sua toga [...] mas ele não pode abdicar de sua última proteção, o uso professoral de uma linguagem professoral* (Bourdieu e Passeron, 2013, p. 110).

Bourdieu e Passeron (1990) e Bourdieu (2008b) veem, na linguagem, o sinal distintivo da posição social, tanto na hierarquia de ocupações quanto na hierarquia educacional. Além disso, notam que as pessoas oriundas da elite social (cuja linguagem se assemelha à linguagem escolar) buscam usar a fala de modo a distanciarem-se das expressões cotidianas e a buscarem uma aproximação com a linguagem escrita. São, portanto, formas de disposição (pela linguagem) próprias das classes privilegiadas que tendem a fazer, da escolha da linguagem e da forma de seu uso, meios de excluir o vulgar e de, assim, afirmarem a sua distinção social.

Dispositivos retóricos, efeitos expressivos, nuances de pronúncia, melodia de entonação, registros de dicção ou formas de fraseologia de modo algum expressam apenas as escolhas conscientes de um falante preocupado com a originalidade de sua expressão [...] todos esses traços estilísticos sempre trazem, no próprio enunciado, uma relação com a linguagem que é comum a toda uma categoria de falantes porque ela é produto das condições sociais da aquisição e uso da linguagem (Bourdieu e Passeron, 1990, p. 117).

Destaca-se que a oralidade do professor tem uma relação importante com a inserção na cultura do magistério e a constituição de saberes e de identidades docentes (Chartier, 2007). A voz, como componente do *habitus* linguístico e aspecto da oralidade do professor, merece atenção, dado que Bourdieu (1977; 2003; 2008a; 2010) lembra que a voz é construída socialmente, a voz é objeto de socialização!

Barros Filho (2005) afirma que a voz é integrante do *habitus* e indissociável do espaço social e da história que abriga relações sociais objetivadas em manifestações vocais. A voz integra a mensagem e participa do seu sentido; a uma unidade que implica *o que é dito/como é dito/quem diz*, associam-se palavras ditas por alguém e por meio de certa forma de expressar e a posição social por ele ocupada. Ou seja: nas relações específicas a cada universo social se encontram os limites autorizados do uso da voz, de modo que a voz reproduz e objetiva uma relação de forças e uma distribuição de poder.

A construção social da voz se dá ao longo de uma trajetória de modelos de vozes e de práticas de locução em espaços sociais possíveis e de percepção das condições materiais e sociais. A voz é regulada pela sociedade, dado que o uso vocal obedece a um processo de socialização que envolve mecanismos de transmissão de valores e normas sociais que, na integração dos indivíduos,

condicionam o seu uso, autorizam coação e compreendem sanção. O uso da voz advém, portanto, do aprendizado e da adequação às situações de existência social. O uso vocal produz efeitos e afeta as relações. E toda emissão vocal objetiva uma tomada de posição num espaço específico de relações (Barros Filho, 2005).

Finalizando este item, ressalta-se que, em referência ao magistério, os aportes bourdieusianos da praxiologia, da educação, da cultura escolar, do *habitus* e das análises críticas que tangem à linguagem (nas derivações *habitus* linguístico e linguagem professoral — das quais a voz é integrante como objeto de socialização) se mesclam na composição do *habitus* docente como formas de posição, presente e passada, na estrutura social e nas práticas sociais de trabalho docente e de formação de professores, assim como de disposição nas interações nelas implicadas.

## APORTES DE WALTER BENJAMIN

Com base nas *Teses sobre o conceito de história*, Benjamin (1994) trata:

- de um tipo de encontro de gerações (gerações passadas e gerações do presente) em um “agir coletivo” — nas vozes que escutamos ecoam vozes emudecidas: às gerações presentes foi concedida uma frágil força messiânica, para a qual o passado dirige um apelo;
- de uma história que não exclui detalhes ou insignificâncias — nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história;
- da possibilidade de a luz, emanada pela ação no presente, iluminar o passado — o passado tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história;
- do engajamento ativo da descoberta de ligações entre um fragmento do passado e um momento do presente — a imagem do passado perpassa veloz e só se deixa fixar, como um relampejo, quando é reconhecida;
- da articulação entre presente e passado — o apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo;
- da redescoberta da história do ponto de vista dos vencidos e suas investidas subversivas, escondidas na herança cultural — os dominantes são os herdeiros daqueles que venceram antes e que espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão; e os despojos são os bens culturais: um monumento da cultura é, também, um monumento da barbárie (o processo de transmissão da cultura não é isento de barbárie);
- de que é preciso escovar a história a contrapelo;
- da crítica à sociedade dominada pela lógica do progresso — inseparável de sua marcha em um tempo vazio e homogêneo;
- da herança do passado como inspiração da mudança no presente — no sentido de construção de tempos de “agoras” que o passado faz explodir do *continuum* da história.

A redescoberta da história sob o ponto de vista dos vencidos é a possibilidade da redenção do passado, da reparação do abandono, do sofrimento, da injustiça, da desolação das gerações exploradas, oprimidas, dominadas e vencidas do passado e a realização dos objetivos pelos quais lutaram e não conseguiram alcançar. Trata-se da consciência histórica e da rememoração (pela geração presente) das vítimas da história e dos protestos e exigências que vêm do passado em vista de, no presente, realizar a tarefa revolucionária da ação redentora de restauração e reparação coletiva que envolve salvar do esquecimento as gerações passadas e, se possível, continuar e concluir o seu projeto emancipador (Benjamin, 1994).

O passado visa ao presente e a ele se dirige; e o presente ilumina o passado. O passado, iluminado pelo presente, torna-se um lampejo e uma força no presente. Este lampejo, uma vez reconhecido pelo presente, se fixa como imagem, uma reminiscência da qual o presente se apropria

na articulação com o passado para buscar escrever a história (cultural) no sentido contrário, do ponto de vista dos dominados, oprimidos e vencidos (Benjamin, 1994).

Benjamin (1994), porém, tece uma crítica à sociedade dominada pela lógica do progresso; e, ao criticar as doutrinas progressistas (com a exploração da natureza, a lógica da mercadoria, a primazia da técnica e dos automatismos, os isolamentos e as individualidades, a temporalidade homogênea e vazia), propõe uma atitude prática de um tempo qualitativo, da memória, da rememoração orgânica, na construção de constelações que ligam o presente e o passado — um tempo heterogêneo e pleno (o “agora”).

Em consequente, a mudança ou a revolução presente se alimenta do passado. Ela consiste no salto, fora do contínuo, que inicialmente se dá rumo ao passado (e, no estabelecimento de uma ligação fugaz com o passado, salva a herança dos oprimidos — pois a variante que triunfou não era a única possível — e, apropriando-se de um momento subversivo e explosivo que outrora fora carregado de ‘tempo-de-agora’, pode se inspirar na herança desses momentos emancipadores do passado para compor o material que, no presente, fará explodir o contínuo da história), de volta ao presente, possibilita o surgimento da mudança mais profunda, rumo ao futuro. Ou seja: a citação do passado pode ser uma fonte de inspiração nas lutas do presente.

Löwy (2005, p. 121) observa que Benjamin opõe o contínuo histórico (que deriva dos opressores) à tradição (que deriva dos oprimidos) e que é descontínua, pois “composta de momentos excepcionais ‘explosivos’ na sucessão interminável das formas de opressão” —, porém com uma continuidade própria; dado que, na trama do presente, são tecidos “os fios da tradição que se perderam durante séculos” (Löwy, 2005, p. 122).

As teses benjaminianas, ao lado das grandes autoestradas do pensamento do século XX, parecem um desvio, um atalho ou trilhas que levam a um destino desconhecido: a *abertura da história* para um campo dos possíveis sem, no entanto, cair na ilusão de uma liberdade absoluta (dado que as condições ‘objetivas’ são, também, condições de possibilidade). Benjamin (1994) trata de uma *história aberta* — abertura que não se refere somente ao futuro e ao presente, mas também ao passado; que não exclui detalhes ou insignificâncias; e que permite

emergir as esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente. Para fazer isso, é necessária a obtenção de uma experiência histórica capaz de estabelecer uma ligação entre esse passado submerso e o presente [...] Para Benjamin, a verdadeira narração toma sua fonte de uma experiência [...] ligada a uma tradição viva e coletiva, característica das comunidades em que os indivíduos não estão separados pela divisão capitalista do trabalho, mas onde sua organização coletiva reforça a vinculação consciente a um passado comum, permanentemente vivo nos relatos dos narradores [...] a experiência do trabalho e do passado coletivos [...] predomina sobre a experiência do indivíduo, isolado em seu trabalho e em sua história pessoal [...] A obtenção de uma memória comum, que se transmite através das histórias contadas de geração a geração (Gagnebin, 1982, p. 67-68).

Na ligação secreta entre gerações, está a dialética de um “inacabamento constitutivo” que permita compreender o presente, o passado e o futuro (Löwy, 2005). Trata-se, assim, de uma ação coletiva redentora que, ao não se limitar a uma conservação do passado, seja, também: uma transformação ativa do presente, uma iluminação e resignificação do passado e uma abertura para o futuro (Benjamin, 1994).

Já a experiência é aquilo que os mais velhos, com a autoridade que o tempo lhes confere, comunicam aos mais jovens por meio da oralidade — seja de modo benevolente, seja ameaçador;

de forma concisa, como em provérbios, ou de forma loquaz e prolixa, como em histórias. É, portanto, mediante a narração que algo de muito valioso pode ser passado adiante, usando “palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração” (Benjamin, 1994, p. 114).

Dois elementos são centrais para a compreensão da experiência benjaminiana: a temporalidade (a experiência como um produto do tempo, como algo constituído ao longo da existência) e a comunicabilidade (a experiência como algo comunicável, transmissível).

Em sua temporalidade, a experiência demanda tempo, requer um lento processo de engendramento, de amadurecimento e de sedimentação das práticas existenciais. Em tal processo a memória tem papel fundamental por possibilitar a articulação significativa entre o passado e o presente, na compreensão das coisas e do vivido. E é justamente em função de a experiência demandar tempo que os mais velhos são, por excelência, os depositários da experiência — eles são aqueles que, já tendo passado por muitas coisas, e em razão de terem tido mais tempo para refletir sobre o que viveram, puderam extrair algum aprendizado daquilo pelo qual passaram (Benjamin, 1994).

Já referente à transmissibilidade da experiência, Benjamin (1994) indica a necessidade de um universo de referência estável, pensado em termos de vida comunitária, em relação ao qual os eventos da vida possam ser percebidos em termos significativos — por parte daquele que transmite uma experiência (narrador) ou daqueles que a recebem (ouvintes). Uma experiência só é possível ser transmitida e recebida no seio de uma organização sociocomunitária: é no interior de uma comunidade que se dá a caracterização da experiência coletiva e a percepção da significação da experiência, na propriedade de se estender no tempo — seja em direção ao passado, em busca dos referenciais para a elaboração daquilo que se experimenta no presente, seja em direção ao futuro, quando as experiências comunicadas poderão encontrar serventia.

A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado (Gagnebin, 1994, p. 11).

Não se trata de conselho no sentido de intervir do exterior na vida de alguém, mas de “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (Benjamin, 1994, p. 200). Tal colocação assinala a inserção do narrador e do ouvinte em um fluxo narrativo comum e vivo — dado que a história segue aberta a novas propostas e ao fazer junto (Gagnebin, 1994).

“A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte à qual recorrem todos os narradores” (Benjamin, 1994, p. 198). A narrativa demanda uma interioridade, uma organicidade, com a língua e a expressão mobilizadas de maneira que, partindo dos vestígios da história, os narradores descrevam a realidade desvelando os seus mistérios. Há uma comunidade entre vida e discurso; há uma profunda relação entre as experiências e a atividade narradora. Cabe observar que esse caráter de comunidade entre vida e palavra se apoia na atividade artesanal que possibilita uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma profunda relação com a atividade narradora. O trabalho artesanal, com os seus ritmos lentos inscritos em um tempo mais global, com o seu caráter totalizante, com os movimentos precisos e com os gestos orgânicos do artesanato, que respeitam a matéria que transforma e que dá forma à matéria narrável, favorece a ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra.

Faz-se particularmente interessante, neste ensaio, assinalar a compreensão de narrativa como forma artesanal de comunicação que inscreve a alma, a fala, o olho e a mão no mesmo campo:

Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito [...] podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e a sua matéria — a vida humana — não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria a sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência — a sua e a dos outros — transformando-a num produto sólido, útil e único? [...] assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios (Benjamin, 1994, p. 221).

Portanto, uma das características dos narradores é o senso prático: o narrador tece o conselho no discurso vivo e na substância viva da existência, para fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história. Desse modo, na narrativa se imprime a marca do narrador — “a narrativa mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (Benjamin, 1994, p. 205).

Outra característica é a facilidade, do narrador, de se deslocar pelos degraus da sua experiência (presente/passado) na construção de uma imagem de experiência coletiva que ajuda, protege, consola, fortalece e aconselha. A narrativa dispõe, assim, de uma autoridade e de uma dimensão utilitária, que consiste em ensinamento moral, norma de vida ou sugestão prática (Benjamin, 1994).

O narrador retira da experiência o que ele conta (da sua própria ou da relatada por outros) e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes; no entanto, os ouvintes são livres para interpretar a história como quiserem, contribuindo para o desenvolvimento e a amplitude do episódio narrado, provocando surpresa, espanto e reflexão. Nessa direção, uma dimensão fundamental é a da abertura, apoiada na plenitude do sentido — ou dos sentidos. “Um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (Benjamin, 1994, p. 37).

Trata-se de “uma busca das analogias e das semelhanças entre o passado e o presente [...] a presença do passado no presente e o presente que já está lá, prefigurado no passado, ou seja, uma semelhança profunda, mais forte que o tempo que passa e que se esvai sem que possamos segurá-lo” (Gagnebin, 1994, p. 15).

Tal como “sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (Benjamin, 1994, p. 204), na narração da história está inscrita uma atividade de leitura e de interpretação do narrador — que, ao eximir-se de dar explicações definitivas, deixa a história aberta, para que admita diversas interpretações diferentes, ficando a história disponível para uma continuação de vida — que dada leitura futura renova, na esperança e na possibilidade de novas significações (Gagnebin, 1994).

Além disso interessa, para este ensaio, identificar que na arte de narrar benjaminiana se interpenetram dois grupos de narradores: o viajante ou migrante, que vem de longe e que traz consigo o saber das terras distantes (o aprendiz); e o sedentário, o que conhece as histórias, as tradições e possui o saber recolhido do passado (o mestre — que também já teria sido um aprendiz).

Contudo, Benjamin (1994) considera que, na sociedade capitalista — com o desenvolvimento da técnica, a aceleração do tempo, o ritmo frenético e a fragmentação dos processos de trabalho —, das pessoas é subtraído o tempo demandado à assimilação reflexiva e à elaboração significativa dos acontecimentos. Surge, assim, nova forma de miséria: as ações da experiência entram em baixa, dado que as suas condições de realização já não existem mais. Resulta desta miséria nova forma de barbárie: a distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, tampouco oportuniza a interação que, outrora, lhes possibilitava contarem histórias. Há uma pobreza de experiências comunicáveis (a experiência que sempre fora comunicada com autoridade, de geração

a geração, em provérbios e histórias) e capazes de construir vínculos entre as pessoas e o seu patrimônio cultural. Desse modo, à pobreza de experiências se soma o fato de a comunicabilidade da experiência ser, igualmente, reduzida. Decorre disso que a arte de narrar também se extingue, ficando cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar.

“O depauperamento da arte de contar parte, portanto, do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem” (Gagnebin, 1994, p. 11).

No momento em que a experiência coletiva (caracterizada pela sua abertura e pela busca dos sentidos) se perde; e quando a tradição comum já não oferece nenhuma base segura, outras formas de narrativas tornam-se predominantes: caracterizadas pela informação plausível e controlável, bem como por sentidos implicitamente e imediatamente difundidos pelo contexto social, elas conduzem a uma forma de existência regrada e pautada por acontecimentos finitos, encerrados na esfera do vivido. É, portanto, gerada uma privação do intercâmbio de experiências e uma pobreza em experiência comunicável que repercutem na prevalência, entre as pessoas, da indiferença, da apatia, da frieza e das perdas da sensibilidade, da emoção, do tato e do contato mediante o uso da palavra (Benjamin, 1994).

Essa nova forma de barbárie impele o bárbaro “a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para nem para a direita nem para a esquerda”; a rejeitar o passado histórico e o mistério que ele encerra; a apagar os rastros e a renunciar a memória coletiva que lhe fornecesse critérios com base nos quais ele poderia ir sedimentando as coisas que lhe vão acontecendo; a não se fixar em nada “para dirigir-se ao contemporâneo nu” (Benjamin, 1994, p. 116).

Dessa maneira, a experiência, que passa, então, a ser vivida isolada, de maneira particular e privada, já não tem nada a ver com a grande experiência coletiva que fundava a narrativa tradicional: trata-se de um acontecimento encerrado na esfera do vivido; portanto, finito (Gagnebin, 1994).

## **DOS LEGADOS BOURDIEUSIANO E BENJAMINIANO: A EXPRESSIVIDADE DOCENTE EM QUESTÃO: ALGUMAS PROPOSIÇÕES**

Dos aportes bourdieusianos, propõe-se que a expressividade de professores:

- Transcende o corpo e as experiências e biografias individuais (da pessoa) e integra a dimensão socioprofissional e a história coletiva do trabalho docente e da formação docente (o coletivo docente, a cultura escolar e docente, a docência), trazendo a marca das estruturas sociais e das relações de poder e dominação, como uma fórmula de definição da posição de professor/professora na sociedade, do mundo do trabalho, no campo educacional, na instituição/na organização escolar e na docência; um sistema de transponibilidade ou transferibilidade de disposições socialmente construídas e uma ação, no presente, que pode reproduzir e afirmar as estruturas e relações — ou mesmo atualizá-las (tais como nas relações socioprofissionais que, na parceria universidade e escola, favoreçam, sinalizem e potencializem as passagens de “aluno a professor” e de “professor a formador de professores”, possibilitando a formação e o desenvolvimento profissional docente).
- É o registro da competência — que envolve, de um lado, o conhecimento e o domínio prático da linguagem e, de outro lado, o conhecimento e o domínio prático das situações cotidianas do trabalho e da formação docente, nas quais ele se faz socialmente aceitável — que possibilita, ao agente, produzir o discurso adequado a uma situação determinada, na criação do sentido de lugar, ocupado por professores/professoras e por futuros/as professores/as, no espaço social.

- Pode ser um objeto de análise da linguagem de professores e de futuros professores, nas interações, nas práticas da oralidade, nas narrativas e investigações — que concernem tanto aos processos sociais, culturais e políticos de normatização, oficialização e legitimação de modos de se expressar (e de silenciar/se calar) quanto à tematização e à desmitificação do *habitus* docente, que oferece abertura para evidenciar as suas capacidades criadoras, ativas e inventivas.
- É elemento e materialidade do *habitus* (de aluno/estudante ou de professor/docente) na socialização profissional docente; assim, a expressividade de professores abarca os princípios sociais interiorizados, incorporados e inscritos no corpo: a história feita corpo — sendo representativa dos usos que os professores fazem do corpo no trabalho docente (e que os futuros professores fazem nos processos formativos da docência), bem como dos cuidados (ou ausência deles) com o corpo e a saúde.

Perante os aportes benjaminianos, propõe-se que a expressividade docente é:

- Elemento integrante da linguagem do professor (aspectos linguísticos e corporais) e constitutivo de formas de comunicação e de atitudes práticas de comunicabilidade e de transmissibilidade dos saberes docentes e da cultura da comunidade escolar que se fazem importantes de serem favorecidas nos dispositivos de formação docente (os diálogos, as narrativas e a produção de experiências/sentidos).
- Uma das “insignificâncias” da dimensão prática da docência — que constituem a sua complexidade e que possibilitam, na trama do presente, tecer “os fios da tradição que se perderam durante séculos”, viabilizando o acesso à história do magistério, à sua tradição e à sua cultura. Considerando-se o professorado e a docência como “inacabamentos constitutivos”, a expressividade de professores pode ajudar a compreender o presente, o passado e o futuro, ao permitir identificar: a herança cultural dos professores; os saberes da experiência docente; os sinais das lutas dos professores, das investidas e dos objetivos pelos quais eles lutaram e não alcançaram; e os lugares ocupados pelos professores, com os seus pontos de vista e formas de expressá-los.
- Objeto de análise das interações e das narrativas das relações socioprofissionais intergeracionais docentes, nos processos formativos de professores — vistos como encontros entre “viajantes” (o estagiário ou o residente, que vem de longe e traz saberes de lugares distantes) e “mestres” (professor da escola, experiente na docência, conhecedor das histórias e das tradições, aquele que possui o saber recolhido do passado e que, outrora, fora aprendiz) que, na articulação significativa entre o passado e o presente (a vocação e o ofício) e no sentido da história aberta, da criação de um “tempo-de-agora” e de um “agir coletivo” (o caminhar junto), possibilite transcender o indivíduo e fomentar a colaboração na docência, no sentido da construção do coletivo sociocomunitário que possibilite tecer a continuação e a atualização da/na cultura docente e da/na história que está sendo narrada, rumo à construção do futuro (a profissão docente).

Desta feita, uma aproximação dos aportes bourdieusianos e benjaminianos se desdobra na identificação de *convergências* e de *complementariedades*.

## CONVERGÊNCIAS

No tocante às convergências, para ambos, a prática é lugar de conexão entre presente e passado social. De um lado, a prática bourdieusiana é produto de uma relação dialética entre uma situação e um *habitus*, entre uma estrutura e uma disposição, sendo integradora de experiências

passadas e matriz de percepções, apreciações e ações. Por sua vez, a prática benjaminiana é uma atitude de um tempo qualitativo heterogêneo e pleno (agora) que abarca a memória, a rememoração, a ligação entre o presente e o passado, pela narrativa que envolve o corpo e se faz raiz da transposição de antigos gestos de um sentido concreto original que fortalece a ação coletiva no presente.

O corpo e a linguagem são valorizados por ambos. Em Bourdieu, o *habitus*, *habitus* linguístico e *habitus* professoral. Em Benjamin, os gestos mímicos e a narrativa (que inscreve a alma, a fala, o olho e a mão no mesmo campo). No corpo, nos usos do corpo e nos processos expressivos nele engendrados, estão inscritas a história social e as experiências do indivíduo e da coletividade/sociedade (com as lutas e disputas que envolvem grupos dominantes e dominados, vencedores e vencidos, do passado e do presente), como neles se encontram as possibilidades de comunicabilidade, de transmissibilidade, de continuidade da história e da experiência.

## COMPLEMENTARIDADES

Referentemente à complementariedade entre os aportes de Pierre Bourdieu e Walter Benjamin, identificou-se a perspectiva desses autores para olhar a história e como tratam os agentes sociais da história. As análises bourdieusianas priorizam o *continuum* e a homogeneidade da história, os dominantes e os vencedores da história, assim como os seus representantes, envolvidos nos processos de normatização, de oficialização, de legitimação, de controle e de violência simbólica. Nesse sentido, a expressividade de professores está investida do poder legitimado. Esta perspectiva contribui para os estudos da ação docente no isolamento da sala de aula, preocupados com a relação professor-alunos; e, também, para investigações das relações geracionais docentes e da produção da violência escolar. As análises benjaminianas priorizam a história heterogênea, os dominados e os vencidos da história, com a sua herança cultural e as suas forças subversivas e de ação explosiva, transformadora e criativa — a história a contrapelo e aberta a outros e novos sentidos e formas de compreensão, bem como às continuidades e às mudanças.

A expressividade de professores pode, assim, ter uma via dupla de investigação: de um lado, a marca de um coletivo docente cuja socialização se deu pela via da feminização e que, por isto, traz a herança histórica de ter sido oprimido e dominado no contexto de uma sociedade de cultura patriarcal que é reproduzida pelo sistema educacional e pela instituição escolar. E, de outro lado, a via de redescoberta da história do magistério e da cultura docente, nas forças das lutas dos vencidos, nas investidas subversivas que ficaram escondidas na herança cultural das gerações passadas de professoras, daquilo que poderia ter ocorrido e não se realizou, de modo que a herança do passado possa ser inspiração da mudança no presente e possibilidade criadora, idealizadora, inventora e inovadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aportes bourdieusianos e benjaminianos possibilitam uma ampliação de ótica, enriquecimento e originalidade da leitura da expressividade do professor, como socialmente construída e composta de dimensões relacionais, interacionais e comunicacionais das práticas de trabalho e de formação socialização docente. Do mesmo modo, ambos os autores oferecem contribuições para pensar a expressividade como relacionada ao corpo e aos usos e cuidados com o corpo nas interações sociais e na produção do trabalho e da cultura — portanto sujeita aos efeitos de processos que envolvem hierarquias e disputas de poder, posições e disposições dos agentes nos espaços de socialização profissional docente e na sociedade.

Os aportes bourdieusianos ofereceram a possibilidade de leitura conceitual integradora do corpo no mundo social, com base na qual se propõe, aqui, que a expressividade de

professores pode ser alinhada ao *habitus* docente — que, em suma, permite uma ótica sobre a expressividade que transcende o corpo e as experiências e biografias individuais (da pessoa/do professor) e integra a dimensão socioprofissional e a história coletiva do trabalho docente e da formação docente (a docência/a profissão). Assim, como elemento e materialidade do *habitus* docente, a expressividade traz a marca das estruturas sociais e das relações de poder e dominação, como uma fórmula de definição da posição de professor/professora na sociedade, no mundo do trabalho, no campo educacional, na instituição/organização escolar, na docência e na formação docente; um sistema de transponibilidade ou transferibilidade de disposições socialmente construídas e uma ação, no presente, que pode reproduzir e afirmar as estruturas e relações — ou mesmo atualizá-las.

Por sua vez, dos aportes benjaminianos se propõe, sumariamente, que a expressividade é elemento integrante da linguagem do professor (aspectos linguísticos e corporais) na prática da docência, nas interações, nas narrativas e nas relações geracionais docentes que possibilitam tecer, na trama do presente, os fios da tradição da história do magistério. Sugere-se, assim, que a expressividade possa vir a ser objeto de análise das formas de comunicabilidade e de transmissibilidade: dos saberes da experiência docente, dos pontos de vista dos professores, dos sinais das investidas e lutas dos professores, da herança cultural dos professores e da comunidade escolar. Além disso, propõe-se que a expressividade possa vir a ser objeto de análise das relações que possibilitem transcender o indivíduo e fomentar a colaboração, a parceria, a construção do coletivo sociocomunitário na cultura docente.

Nóvoa (2022, p. 84) situa o problema da formação de professores na dicotomia redutora entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico e aponta a necessidade de reconhecimento da existência e da importância de um “terceiro conhecimento”, que integra o “patrimônio da profissão” e precisa “ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração”. Os aportes elencados no presente ensaio são profícuos para atribuir à expressividade docente uma envergadura que contribui para acessar aspectos desse “terceiro conhecimento”, do conhecimento profissional docente, que pode alavancar os estudos da área de educação, no campo de formação de professores e trabalho docente, de maneira consoante com as necessidades da profissionalização. Nesse sentido, a análise da expressividade dos professores pode possibilitar o acesso ao saber experiencial docente, à história do magistério e à cultura docente, assim como a análise de práticas docentes e a reflexão sobre os processos de trabalho docente e de formação docente no cotidiano escolar.

Desta feita, fica evidente o retrocesso do modo como emerge a linguagem docente nos projetos formativos das últimas políticas de formação docente: a reflexão crítica sobre as linguagens e os seus processos de construção, disseminação e uso na prática pedagógica, assim como a atenção para as dimensões afetivas, relacionais, interativas, sociais, histórico-culturais e psicossociais implicadas, não é contemplada na política vigente (Brasil, 2020).

Conclui-se que a atenção para a expressividade docente pode ser uma via para a valorização e o fortalecimento necessários dos professores das escolas no campo educacional, especialmente nas interações de encontros intergeracionais docentes entre estudantes licenciandos e professores das escolas, no “entrelugar” do estágio e da residência pedagógica, onde ela pode potencializar os diálogos, as experiências e as narrativas de experiências, contribuindo para a cultura de colaboração e aquisição de uma “dimensão socioprofissional”. Deste modo, a expressividade docente pode perspectivar uma via dupla de investigação, trazendo, de um lado, a questão do oprimido e dominado; e, de outro, a luta dos vencidos como inspiração de mudança no presente, de modo a contribuir para a construção da docência como profissão.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. O ensaio como forma. *In*: COHN, Gabriel (org.). **Sociologia: Adorno**. São Paulo: Ática, 1986. p. 167-187.
- ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de; BITTENCOURT, Maria Fernanda de Queiroz Prado; GHIRARDI, Ana Carolina de Assis Moura. Expressividade vocal. *In*: SIQUEIRA, Milena Carla; FERREIRA, Léslie Piccolotto; BRASOLOTTO, Alcione Ghedini; SANTOS, Rosane Sampaio (org.). **Fonoaudiólogo: o que fazer com a voz do professor?** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2021. p. 204-209.
- ANTÉRIO, Djavan; SILVA, Pierre Normando Gomes da. A comunicação corporal como saber docente. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 446-468, jan./jun. 2015.
- BARROS FILHO, Clóvis de. A construção social da voz. *In*: KYRILLOS, Leny Rodrigues (org.). **Expressividade: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 27-42.
- BEHLAU, Mara; DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan; NAGANO, Lúcia. **A voz que ensina: o professor e a comunicação oral em sala de aula**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1.)
- BOURDIEU, Pierre. L'économie des échanges linguistiques. **Langue Française**, v. 34, p. 17-34, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **The logic of practice**. Califórnia: Stanford University Press, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2003. p. 39-72.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EdUSP, 2008a.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio Mendes (org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. O inconsciente da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 227-234, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 247-258, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000100014>
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. Le fétichisme de la langue. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 1-4, p. 2-32, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. Londres: Sage, 1990.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasil: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Brasil: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020**. Brasil: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 nov. 2022.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Léslie Piccolotto; GIANNINI, Susana Pimentel Pinto. Voz do professor: perspectiva histórica sob o olhar do fonoaudiólogo. *In*: SIQUEIRA, Milena Carla; FERREIRA, Léslie Piccolotto; BRASOLOTTO, Alcione Ghedini; SANTOS, Rosane Sampaio (org.). **Fonoaudiólogo: o que fazer com a voz do professor?** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2021. p. 24-30.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Walter Benjamin: os cacôs da história**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1.) p. 7-19.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses “sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio teórico? **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019b. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PECORARI, Andresa; KYRILLOS, Leny Rodrigues. A comunicação do professor. *In*: SIQUEIRA, Milena Carla; FERREIRA, Léslie Piccolotto; BRASOLOTTO, Alcione Ghedini; SANTOS, Rosane Sampaio (org.). **Fonoaudiólogo: o que fazer com a voz do professor?** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2021. p. 47-58.

PENTEADO, Regina Zanella. **A expressividade na socialização profissional docente: estudo do contexto do estágio supervisionado e da residência pedagógica em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

SANTOS, Telma Dias dos; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. Comunicação não verbal com profissionais da voz: o que se pesquisa na fonoaudiologia. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 18, n. 6, p. 1447-1455, 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-021620161865116>

SANTOS, Telma Dias dos; FERREIRA, Lésle Piccolotto. A expressividade na avaliação da comunicação do profissional da voz: revisão da literatura. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 21, n. 6, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192162619>

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146796>

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed.; Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d’une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991. <https://doi.org/10.7202/001785ar>

**Como citar este artigo:** PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Expressividade docente: um diálogo entre os aportes de Pierre Bourdieu e Walter Benjamin. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300116, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300116>

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**Contribuições dos autores:** Conceitualização, Curadoria de Dados, Análise Formal, Metodologia, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Edição e Revisão: Penteadó, R. Z. Metodologia, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Edição e Revisão, Supervisão: Souza Neto, S.

**Declaração de disponibilidade de dados:** O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

## **SOBRE OS AUTORES**

REGINA ZANELLA PENTEADO é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e em Saúde Coletiva pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP). Docente de educação superior da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

SAMUEL DE SOUZA NETO é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Livre-docente em Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Recebido em 5 de agosto de 2023

Aprovado em 11 de setembro de 2024

Editor/a responsável: Wilma de Nazaré Baia Coelho  <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>

