



A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DOS PROFESSORES BILÍNGUES MARCADA PELO SEU *HABITUS*

The didactic organization of bilingual teachers marked by their habitus

Nadjanara Ana Basso Morás

Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática
Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR)
nadjanara_moras@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8683-4289>

Clélia Maria Ignatius Nogueira

Doutora em Educação
Universidade do Oeste do Paraná e Universidade Estadual do Paraná – Paraná – Brasil
voclelia@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-0200-2061>

Luiz Marcio Santos Farias

Doutor em Didática das Ciências e Matemática
Universidade Federal da Bahia - Bahia - Brasil
lmsfarias@ufba.br
<https://orcid.org/0000-0002-2374-3873>

Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar se as organizações didáticas dos professores bilíngues (surdos e ouvintes), de uma mesma escola bilíngue de surdos, apresentam escolhas diferentes de ostensivos, particularmente, relacionadas às suas especificidades. Para empreender essa identificação, apoiamo-nos nas noções de *habitus* e de campos propostas por Pierre Bourdieu (2004a), e também em alguns elementos da Teoria Antropológica do Didático de Yves Chevallard (1999), em especial, as noções de organizações matemática e didática, e de objetos ostensivos e não ostensivos. Percebemos que as organizações didáticas dos professores bilíngues (surdos e ouvintes) estão próximas da explicação de Bourdieu a respeito de *habitus*, ou seja, da incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; campo; *habitus*, ostensivos; surdos.

Abstract

The aim of this study was to identify whether the didactic organizations of bilingual teachers (deaf and hearing), from the same bilingual school for the deaf, present different choices of ostensives, particularly, related to their specificities. To undertake this identification, we rely on the notions of *habitus* and fields proposed by Pierre Bourdieu (2004a), and also on some elements of the Anthropological Theory of Didactics of Yves Chevallard (1999), in particular, the notions of mathematical and didactic organizations, and ostensive and non-ostensive objects. We realize that the teaching organizations of bilingual teachers (deaf and hearing) are close to Bourdieu's explanation regarding *habitus*, in other words, the incorporation of a particular social structure by individuals, influencing their way of feeling, thinking and acting.

Keywords: Youth and Adult Education; field, *habitus*, ostensible, deaf.

INTRODUÇÃO

Todo agente, indivíduo ou grupo, para viver socialmente, deve participar de um jogo que lhe impõe tarefas difíceis de serem realizadas. Neste jogo, alguns de nós nos cremos livres, e outros, determinados. Entretanto, para Bourdieu (2004a), não somos nem uma coisa nem outra. Somos o produto de estruturas profundas. Temos, inscritos em nós, os princípios geradores e organizadores das nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos.

Por esse motivo, Bourdieu (2004a) não trabalha com o conceito de sujeito, prefere o de agente. Os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam um *habitus* gerador, “[...] disposições adquiridas pela experiência, que variam no tempo e no espaço” (BOURDIEU, 2004a, p. 21).

Compreendemos o professor, como ser social, que influencia e é influenciado pelo meio, pela cultura e pela formação. Sob essa perspectiva, propomo-nos neste estudo, refletir a respeito da organização didática de professores bilíngues¹ de uma escola bilíngue de surdos².

¹ Segundo Quadros (1997), o professor bilíngue, seja ele surdo ou ouvinte, precisa ser proficiente em Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita, respeitar a diferença de cada língua e tem o dever de adaptar o currículo escolar em uma perspectiva visuoespacial.

² No estado do Paraná, de acordo com a Instrução nº 10/2018 – SUED/SEED, “[...] as escolas de Educação Básica Bilíngue para Surdos destinam-se à oferta de escolarização para estudantes surdos e deficientes auditivos” (PARANÁ, 2018, p. 2).

Para a composição deste artigo, revisitamos as noções de *habitus* e de campos propostas por Pierre Bourdieu, e também alguns elementos da Teoria Antropológica do Didático, de Yves Chevallard, em especial as noções de organização matemática e de organização didática, e de objetos ostensivos e objetos não ostensivos. Partimos da discussão de questões como: na apresentação de enunciados de tarefas envolvendo diferentes significados de adição e subtração, por professores bilíngues (surdos e ouvintes), os objetos ostensivos e os objetos não ostensivos utilizados são os mesmos? As utilizações desses objetos ostensivos podem estar marcadas por *habitus* e campos de cada um?

Propusemo-nos, assim, a identificar se nas organizações didáticas dos professores bilíngues (surdos e ouvintes), de uma mesma escola bilíngue de surdos, apresentam-se escolhas diferentes de ostensivos, particularmente, relacionadas às suas especificidades.

AS NOÇÕES DE *HABITUS* E CAMPO SEGUNDO BOURDIEU

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), no livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, analisaram o funcionamento do sistema escolar francês e concluíram que, em vez de ter uma função transformadora, ele reproduz e reforça as desigualdades sociais. Quando a criança começa sua aprendizagem formal, é recebida num ambiente marcado pelo caráter de classe, desde a organização pedagógica até o modo como prepara o futuro dos alunos.

No estabelecimento de sua teoria, Bourdieu (2004a) formulou os conceitos de *habitus*, campos, capital cultural, dentre outros, na tentativa de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo. Para Bourdieu (2004a), qualquer uma dessas tendências, tomada isoladamente, conduz a uma interpretação restrita ou mesmo equivocada da realidade social. Na busca de respostas para as questões propostas, dois conceitos da teoria bourdiesiana são fundamentais: *habitus* e campos.

Bourdieu (2004a) considera que não existe uma separação entre o agente e a estrutura social, ao contrário, eles estabelecem uma relação dialética entre si, que

constitui o *habitus*. Dito de outra forma, a noção de *habitus* se refere à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que, nem sempre, de modo consciente.

Para Bourdieu (1994, p. 79), *habitus* é um sistema subjetivo “[...] de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção e de ação que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe”. Essa noção está associada tanto à interiorização de normas e de valores quanto aos sistemas de classificações preexistentes às representações sociais.

Basicamente, segundo Bourdieu (2004a), *habitus* é uma grade de leitura pela qual o agente lê o mundo. Entretanto, para que esse agente pratique uma ação, há uma outra dimensão a ser apreendida, a situação em que cada agente particular enfrenta uma situação objetivada estruturalmente. Essa relação dialética entre *habitus* e situação leva o nome de prática; uma prática então, são as condições subjetivas relacionadas com as condições objetivas da sociedade.

Para Bourdieu (2003), esse espaço de embate de rearranjo de posições determinadas *a priori* de agentes é denominado campo. O campo é um espaço no qual a ação do agente já está disposta, sendo que terá a possibilidade de efetivar a sua ação seguindo apenas aquele caminho.

O campo é um espaço social com relações de poder. A estrutura desse espaço está pautada em uma desigualdade de distribuição de um capital social, ou seja, de poder. Dois extremos surgem dessa desigual distribuição, dominantes e dominados, sendo que os dominantes são aqueles que possuem mais capital social específico e os dominados, menos capital social específico (BOURDIEU, 2003).

A busca do agente nesse espaço é de acúmulo e maximização de capital para ser possível galgar alguma posição dentro dessa estrutura. Entretanto, o acúmulo e a maximização, só acontecerão se as condições e as posições ocupadas no campo permitirem que se acumulem, do contrário os esforços serão em vão, visto que existem

pré-figurações que determinam a ação. Existem vários exemplos de campo: científico, literário, alta costura, entre outros.

Do mesmo modo, há vários tipos de capital que são primordiais nessa discussão: capital cultural, capital econômico, capital simbólico e capital político. O campo tem peso e relevância diferentes, fazendo com que surjam classes e frações de classes.

Adotando o conceito de *habitus* como ação comum a todos os membros de um grupo, e de campo como um espaço, no qual o trabalho dos professores se operacionaliza, de maneira que as relações mantidas entre sujeitos, objetos e instituições sociais possam ser analisadas a partir das especificidades de cada um, buscamos identificar se as organizações didáticas dos professores bilíngues (surdos e ouvintes), desenvolvidas no campo (escola bilíngue de surdos), apresentam escolhas diferentes de ostensivos, marcadas pelo *habitus* de cada um.

A TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO

Este estudo baseia-se na Teoria Antropológica do Didático, que desenvolveu ferramentas conceituais sobre a noção de relação com o saber. A Teoria Antropológica do Didático é uma forma de compreender as escolhas feitas por uma instituição para organizar o ensino de saberes matemáticos, bem como o significado atribuído a esses saberes e as consequências resultantes na aprendizagem. Essa compreensão é alcançada por meio da análise das práticas que trazem em jogo os saberes matemáticos dentro de uma instituição. Para além das noções de instituição, saberes matemáticos e sujeito, é, principalmente, na perspectiva das noções de relação pessoal e relação institucional que as relações pessoais dos professores do Ensino Fundamental são exploradas.

A palavra instituição deve ser compreendida em um sentido não burocrático, segundo Chevallard (2003), que a apresenta como uma entidade social, que permite – e impõe – aos sujeitos a implementação do seu próprio modo de pensar e de fazer (CHEVALLARD, 2003). Por exemplo, uma escola, uma turma, um nível escolar, um programa de formação, uma família etc., são instituições em que os indivíduos podem ocupar determinados cargos. Assim, as posições que são possíveis ocupar em uma sala

de aula, por exemplo, são as de aluno e professor. Uma instituição vive por meio dos seus sujeitos, ou seja, os sujeitos a ela sujeitam, e que conscientemente ou inconscientemente a servem (CHEVALLARD, 2003).

A construção e divulgação de organizações matemáticas estão no centro da atividade de uma instituição. A construção dessas organizações é, entre outras coisas, o papel das instituições na organização dos saberes e práticas em um *corpus* coerente para fins de ensino. Para orientar as suas decisões no planejamento da divulgação das organizações matemáticas construídas, as instituições podem fazer-se perguntas, tais como: o que escolhemos transmitir ou negligenciar?

As organizações matemáticas referem-se à realidade matemática que se pode construir para ser desenvolvida em uma sala de aula e as organizações didáticas referem-se à maneira como se faz essa construção. Uma organização didática é o conjunto de práticas sistemáticas de ensino e aprendizagem, que depende muito da organização matemática. E, reciprocamente, a organização matemática é compreendida como conjunto de práticas matemáticas sistemáticas, que é determinada, por sua vez, pela mencionada organização didática.

Assim, para Chevallard (1999), a organização didática e a organização matemática estão ligadas fortemente e, por isso, Chevallard (2001) afirma que há um isomorfismo, e explica: “[...] vou expressar este ‘isomorfismo’ didático-matemático por meio de uma hierarquia de níveis, que são níveis de determinação das organizações didáticas, ou, mais exatamente, de codeterminação da organização didática e da organização matemática” (CHEVALLARD, 2001, p. 2, tradução nossa)³.

Na visão de Bosch e Chevallard (1999), a atividade matemática se realiza mediante o recurso de vários registros de linguagem. Ou seja, para a realização da tarefa e da utilização de uma técnica é acionada uma variedade de registros, tais como o escrito, o gráfico, o verbal, o gestual, o material, entre outros.

³ “[...] ‘isomorfismo’ didático-matemático lo expresaré mediante una jerarquía de niveles, que son niveles de determinación de las OD, o, más exactamente, de codeterminación de la OD y de la OM” (CHEVALLARD, 2001, p. 2, versão original).

Bosch e Chevallard (1999) discutem os objetos ostensivos e os objetos não ostensivos. Um objeto ostensivo é aquele, como seu próprio nome sugere, que é perceptível, que se ‘faz mostrar’ por algum órgão dos sentidos. Os objetos ostensivos possuem uma qualidade material, como os sons, os grafismos e os gestos, o que os torna passíveis de serem manipulados.

Já os objetos não ostensivos não são dotados dessa característica material, são objetos como as ideias e os conceitos (BOSCH; CHEVALLARD, 1999). Os objetos não ostensivos são acessíveis somente por meio dos objetos ostensivos, pois eles não podem ser vistos ou percebidos por si só.

De acordo com Bosch e Chevallard (1999), qualquer atividade humana pode ser descrita como uma manipulação de objetos ostensivos invocando não ostensivos. Por exemplo, ao escrevermos $5 + 2 = 7$, essa expressão pode ser entendida como uma simples manipulação de objetos ostensivos. Entretanto, essa tarefa não pode ser realizada sem a invocação de objetos não ostensivos, como o significado de juntar.

Desta forma, os autores postulam que “[...] toda atividade humana, tem a coativação entre objetos ostensivos e não ostensivos” (BOSCH; CHEVALLARD, 1999, p. 11, tradução nossa)⁴. Além do que, essa coativação está presente em todos os níveis da atividade. A dialética entre objetos ostensivos e não ostensivos de uma atividade envolvendo um saber matemático pode levar à aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Sequência de tarefas

Inicialmente, apresentamos o objetivo do estudo e realizamos o convite aos dois professores-colaboradores, que prontamente aceitaram participar. Explicamos que receberiam uma sequência de tarefas com o saber matemático: problemas envolvendo diferentes significados de adição e subtração com números naturais. Explicamos,

⁴ “[...] toute activité humaine, a la coactivation entre des objets ostensifs et non-ostensifs” (BOSCH; CHEVALLARD, 1999, p. 11, versão original).

também, que os enunciados dessas tarefas estariam apresentados com alguns ostensivos (formas de apresentação) além da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Cada professor recebeu a sequência de tarefas de forma impressa. Os enunciados das tarefas estavam apresentados um em cada folha. Cada professor desenvolveu a sequência de tarefas com os alunos da forma que realizam habitualmente em suas organizações didáticas.

A sequência era composta por seis tarefas com o saber matemático ‘problema envolvendo diferentes significados de adição e subtração com números naturais’, a saber: *tarefa 1*. Em uma sala de aula tem 10 homens e 5 mulheres. Quantos alunos têm na sala de aula?; *tarefa 2*. Em uma sala de aula tem 20 alunos. Se 12 são mulheres, quantos são os homens?; *tarefa 3*. Richard tinha 13 camisetas, ganhou 2 camisetas de seu pai. Quantas camisetas Richard tem agora?; *tarefa 4*. Carlos tinha 8 camisetas, deu 2 camisetas para Valdecir. Quantas camisetas Carlos tem agora?; *tarefa 5*. João tem 15 lápis de cor. Maria tem 5 lápis de cor a menos que João. Quantos lápis de cor tem Maria?; *tarefa 6*. Antônio tem 7 lápis de cor. Vicente tem 2 a mais que Antônio. Quantos lápis de cor tem Vicente?

Para a apresentação dessas tarefas, além do objeto ostensivo Língua Portuguesa na modalidade escrita e a Libras, contamos, também, com o aporte de outros objetos ostensivos, que denominamos de: estrutura (uma disposição mais visual da tarefa), e desenho (imagens que representam alguns elementos da tarefa, as quais os alunos puderam recortar e colar para representar a quantidade). Podemos observar um exemplo desses ostensivos na Figura 1:

Figura 1: Tarefa 6

6. ANTÔNIO TEM 7 LÁPIS DE COR. VICENTE TEM 2 LÁPIS DE COR A MAIS QUE ANTÔNIO. QUANTOS LÁPIS DE COR TEM VICENTE?

ANTÔNIO TEM LÁPIS DE COR.
VICENTE TEM LÁPIS DE COR A MAIS QUE ANTÔNIO.

QUANTOS LÁPIS DE COR TEM VICENTE?

ANTÔNIO		
VICENTE		

RESPOSTA:

Fonte: Autores, 2020

As tarefas foram elaboradas pelos pesquisadores, mas desenvolvidas pelos dois professores-colaboradores bilíngues (um surdo e um ouvinte), nas turmas em que eram regentes. Consideramos que a construção das tarefas faz parte da organização matemática (CHEVALLARD, 2003). Entretanto, devido ao nosso objetivo de estudo, propusemos *a priori* uma sequência de tarefas. No momento da aplicação das tarefas, nós pesquisadores realizamos as anotações que consideramos relevantes para atender o objetivo do estudo.

Escola

A instituição escolar em que foi desenvolvida a sequência de tarefas é uma escola filantrópica, que compreende o surdo em uma visão socioantropológica e oferece educação bilíngue de surdos. A educação bilíngue concebida nesta instituição é a que prioriza o acesso a duas línguas: a primeira língua, a Libras, e a segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Escola bilíngue de surdos compreende a surdez como experiência visual, o que significa que “[...] todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, constroem-se como experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 28).

A presente instituição de ensino oferece aos estudantes surdos, de uma cidade do sudoeste do estado do Paraná e demais cidades da região, escolarização que compreende a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atende aproximadamente 60 alunos surdos, nos três períodos de funcionamento, matutino, vespertino e noturno.

Colaboradores

Dentre as ações descritas no Decreto n° 5626 (BRASIL, 2005), para que a educação bilíngue de surdos aconteça, encontra-se um ator de extrema importância, o professor bilíngue. Esse profissional, seja ele surdo ou ouvinte, precisa ser proficiente em Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Esse ator garantirá que a língua

de instrução seja a Libras (língua natural dos surdos), e que a Língua Portuguesa na modalidade escrita seja ensinada como segunda língua.

Os colaboradores desta investigação foram dois professores bilíngues e duas turmas de alunos surdos, conforme caracterizados a seguir:

Professor 1: Uma professora bilíngue ouvinte que possui formação no Ensino Médio em Magistério e graduação em Letras/Espanhol. Iniciou a sua carreira profissional como alfabetizadora em escolas regulares comuns (funcionária pública – com 25 anos de atuação no momento do estudo) e, há três anos, após a conclusão de um curso de Libras, começou a trabalhar como professora bilíngue. Atualmente é acadêmica do curso Letras/Libras oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Professor 2: Um professor bilíngue surdo que possui graduação em Pedagogia. Estudou na Educação Básica em escolas que adotavam a perspectiva oralista, isto é, que não utilizam a língua de sinais e se sustentam no ensino da língua oral e da leitura labial. No Ensino Médio (Magistério) e no Ensino Superior (Pedagogia), estudou em instituições de ensino que disponibilizavam o profissional intérprete de Libras, estando assim, inseridas na política de inclusão educacional.

Iniciou a sua carreira profissional como instrutor de Libras (funcionário público municipal – com 18 anos de atuação no momento do estudo) e logo após a conclusão do Ensino Médio (Magistério) passou a atuar como professor bilíngue. É vice-presidente da Associação dos Surdos da cidade em que foi realizada a investigação e considerado um dos principais líderes da comunidade surda da região.

Dois turmas: uma turma da 3ª Etapa da Fase I da Educação de Jovens e Adultos, composta por cinco alunos surdos; e uma turma da 2ª Etapa da Fase I da Educação de Jovens e Adultos, composta por quatro alunos surdos. Em consequência de terem chegado à escola com idade bem avançada e não terem contato anterior com um ambiente escolar em que a Libras fosse a língua veicular, esses alunos fazem uso de

uma comunicação gestual caseira⁵, que muitas vezes só tem significado no contexto familiar em que foi criada, e apresentam domínio limitado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Optamos por apresentar a descrição dos dados no Quadro 1, como podemos observar a seguir:

Quadro 1: Descrição dos dados

Descrição dos dados – <i>Professor 1</i>
<p>- uma turma da 3^a Etapa da Fase I da Educação de Jovens e Adultos, composta por cinco alunos.</p> <p>- a apresentação e resolução das tarefas demoraram aproximadamente uma hora.</p> <p>- disposição da sala:</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>- o <i>professor 1</i> para explicar os enunciados das tarefas utilizou o quadro, fazendo uso de ostensivos como: risquinhos e material dourado. Os objetos ostensivos sugeridos previamente foram poucos explorados.</p> <p>- o <i>professor 1</i> ao explicar o enunciado de diferentes maneiras (usando risquinhos, material dourado), algumas vezes, expressou as respostas das tarefas para os alunos.</p> <p>- o <i>professor 1</i> não possibilitou que os alunos se apoiassem nos ostensivos propostos para chegarem às resoluções das tarefas, nem proporcionou um tempo livre para que eles chegassem às respostas sozinhos.</p> <p>- os alunos não utilizaram os objetos ostensivos propostos para formularem estratégias de resolução das tarefas.</p> <p>- os alunos de forma geral tiveram dificuldades para realizar as tarefas. Resolveram-nas coletivamente com a ajuda da professora.</p>
Descrição dos dados – <i>Professor 2</i>

⁵ A comunicação gestual caseira é conhecida por muitos estudiosos como gestos limitados e realizados por surdos que não têm e/ou nunca tiveram contato com a língua de sinais. São gestos criados pelas pessoas surdas em seus ambientes familiares para se comunicar com os sujeitos mais próximos.

- uma turma da 2^a Etapa da Fase I da Educação de Jovens e Adultos, composta por quatro alunos.
- a apresentação e resolução das tarefas demoraram aproximadamente 30 minutos.
- disposição da sala:



- o *professor 2* apoiou-se para a apresentação das tarefas nos objetos ostensivos propostos previamente na apresentação da tarefa (Língua Portuguesa na modalidade escrita, Libras, estrutura e desenho). Para realizar a leitura dos enunciados das tarefas, utilizou-se principalmente de classificadores da Libras.
- o *professor 2* realizou a explicação das tarefas seguindo a seguinte ordem: leitura em Libras do enunciado, explicação do enunciado utilizando o ostensivo estrutura, e depois, explanação de como os alunos poderiam explorar o ostensivo desenho para auxiliar na resolução da tarefa. Realizou esta ordem para cada tarefa proposta.
- o *professor 2* limitou-se a explicar as tarefas e deixou que os alunos criassem estratégias de resolução com o material proposto até chegarem às soluções das tarefas.
- para a resolução, os alunos utilizaram principalmente os objetos ostensivos previamente estabelecidos. Realizaram os recortes e colaram os desenhos para representar os elementos da tarefa.

Fonte: Autores, 2021

Discussões dos dados construídos

Considerando que, para Bourdieu (2003), a prática se realiza na medida em que o *habitus* entra em contato com uma situação, ou seja, a prática seria o resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social, propusemos, neste estudo, identificar se o *professor 1* e o *professor 2* apresentam escolhas diferentes de ostensivos e se essas escolhas podem estar marcadas pelo *habitus* de cada um.

Bourdieu (2003) apresenta discussões marcadas pelo *habitus* em um âmbito maior, nos campos científico, religioso, político, entre outros. Nesse estudo restringimos

nossas discussões ao campo ‘escola bilíngue de surdos’, mas não desconsideramos os *habitus* que foram incorporados nos campos maiores. Consideramos também que os *habitus* do *professor 1* e do *professor 2* não são desvinculados completamente do que o campo ‘escola bilíngue de surdos’ espera deles, ou seja, os *habitus* não são dominantes. Sofrem restrições do campo, do que é esperado desse profissional. Na escola bilíngue de surdos, espera-se que os professores saibam Libras, a língua de instrução.

Bourdieu (2003) explica que, o *habitus* está condicionado ao campo, dentro do qual existem disputas por espaço e reconhecimento. Assim sendo, o *habitus* do *professor 2*, pode estar com um elemento a mais de empoderamento nesse campo. Relembrando que o *professor 2* já foi aluno desse campo, tem domínio da Libras, é um dos principais líderes da comunidade surda da região, e nesse momento atua como professor. O que o campo espera do *professor 1* é diferente do que espera do *professor 2*. O *professor 1* precisa adquirir uma segunda língua para garantir que, a língua de instrução nesse campo seja a Libras. Para o *professor 2*, a Libras é sua língua natural. Mesmo que seja de forma implícita, o *professor 2* pode usufruir de uma posição de empoderamento.

Ao analisarmos os dados construídos, identificamos que o *professor 1*, ao deparar-se com um desafio em sua explicação do enunciado, desafio este de não se fazer claro por meio da Libras, buscou além dos ostensivos previamente apresentados para a explicação, ostensivos como: risquinhos feitos no quadro e material dourado. Ao utilizar esses outros ostensivos, o *professor 1* praticamente, não utilizou os ostensivos previamente estabelecidos. Identificamos, ainda, que ao explicar com os ostensivos risquinhos feitos no quadro e material dourado, o *professor 1*, não estabeleceu uma relação entre os risquinhos e os diferentes significados de adição ou subtração que estavam presentes nos enunciados, mas sim, uma relação entre os risquinhos e os algoritmos que deveriam ser realizados.

Podemos compreender que o *professor 1* foi motivado a utilizar os ostensivos risquinhos no quadro e material dourado por uma insegurança em utilizar os ostensivos

(estrutura e desenho) que não fazem parte de sua organização didática comum ou por uma insegurança quanto ao uso do ostensivo Libras.

Identificamos também que o *professor 1*, ao explicar o enunciado de diferentes maneiras, algumas vezes, expressou as respostas das tarefas para os alunos. Essa ação pode ser resultado de uma preocupação em cumprir as propostas curriculares, de uma prática tradicional, de uma supremacia de não acreditar no potencial dos alunos, ou, até mesmo, de uma autocobrança por não ter domínio da Libras.

Já o *professor 2* utilizou-se de aspectos visuais em sua organização didática. Identificamos essa utilização, na disposição da sala, na ordem que seguiu para a explicação das tarefas, mas, principalmente, ao contemplar em sua explicação em Libras do enunciado, aspectos morfológicos da língua de sinais, como os classificadores.

Na Libras, o uso dos classificadores tem como objetivo tornar a comunicação mais clara. Os classificadores tornam-se um facilitador na comunicação em Libras, atribuindo ao discurso mais informações (PIMENTA; QUADROS, 2006). Esse fenômeno linguístico é uma representação visual de objetos e ações de forma quase transparente, embora apresente características de arbitrariedade. Os classificadores, na Libras, são marcadores de concordância de gênero para pessoas, animais ou coisas. São muito importantes, pois ajudam a construir sua estrutura sintática, mediante recursos corporais que, embora fortemente icônicos, possibilitam relações gramaticais altamente abstratas.

O *professor 2* por meio do ostensivo classificadores explicou os diferentes significados de adição e subtração envolvidos nos enunciados. Isso significa que, por meio dos classificadores, ele explicou as relações abstratas envolvidas nos enunciados, como uma composição positiva entre números naturais, uma transformação negativa entre números naturais, entre outras. Em nenhum momento, percebemos que ele, por meio dos classificadores, buscou explicar os algoritmos que deveriam ser realizados.

O *professor 2*, ao explicar o enunciado da tarefa, mesmo com todos os ostensivos previamente apresentados, sentiu a necessidade de contemplar mais um

ostensivo, os classificadores. Isto é, apoiou-se em um aspecto muito específico da sua língua natural, apresentando, assim, indícios de sua forma de compreender e interagir com o mundo por meio de aspectos visuais. Dito com outras palavras, na sua organização didática, apresentou *habitus* próprio do campo (escola bilíngue de surdos) e do seu conhecimento desenvolvido a partir de experiências visuais.

A esse respeito, Bourdieu (2004b, p. 130) defende que nas nossas práticas fazemos escolhas aparentemente racionais, quando na verdade são escolhas produzidas pela nossa história individual ou coletiva, decorrentes das experiências vividas ao longo de nossa trajetória pessoal e social: “[...] os agentes de algum modo caem na sua própria prática, mais do que escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica [...]”.

As organizações didáticas, tanto do *professor 1* quanto do *professor 2*, estão próximas da explicação de Bourdieu (2004a) a respeito de *habitus*, ou seja, da incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir. Esses profissionais, talvez de forma inconsciente, reproduziram em suas organizações didáticas, os seus *habitus* incorporados socialmente – o *professor 2*, de forma mais explícita –, de compreender e interagir com o mundo por meio de experiências visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as leituras, a construção dos dados, e respaldados na teoria de Bourdieu, podemos inferir que as escolhas diferentes de ostensivos, presentes nas organizações didáticas dos *professores 1* e *2*, apresentam indícios das suas especificidades, ou seja, são marcadas pelos seus *habitus*.

O estudo mostrou também que as organizações didáticas dos professores não estão delimitadas exclusivamente pelos *habitus* incorporados por meio das suas formações profissionais, mas também por *habitus* específicos da sua forma de compreender e interagir com o meio em que vivem, como aconteceu com o *professor 2* ao escolher o ostensivo classificadores, que é um aspecto muito específico da sua língua

natural. Dessa forma, as organizações didáticas dos professores refletem as características da realidade em que foram socializados, reafirmando as ideias de Bourdieu a respeito de *habitus*.

Como perspectivas futuras, temos a intenção de analisar a importância do uso desse ostensivo, classificadores, nas organizações didáticas matemáticas dos professores bilíngues e também na interpretação em Libras em aulas de Matemática em um contexto escolar inclusivo. Intencionamos analisar as contribuições desse ostensivo no ensino e aprendizagem para alunos surdos, uma vez que ele pode incluir características visuais, categoria semântica abstrata e função instrumental às noções matemáticas estudadas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004b.

BOURDIEU, P. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

BOURDIEU, P. Economia das Trocas Linguísticas. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

BOSCH, M.; CHEVALLARD, Y. La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. *Objet d'étude et problématique*. **Recherches em Didactique des Mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v.19, n. 1, p. 77-124, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05 abr. 2021.

CHEVALLARD, Yves. L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. **Recherches en didactique des mathématiques**, Grenoble, Éditions La Pensée Sauvage, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999. Disponível: <https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CHEVALLARD, Y. **Aspectos problemáticos de la formación docente**. Conferencia impartida en las XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SI-IDM), Escuela de Magisterio de Huesca, Universidad de Zaragoza, 2001.

CHEVALLARD, Y. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. *In*: MAURY, S.; CAILLOT, M. (Ed.). **Rapport au savoir et didactiques**. Paris: Éditions Fabert, 2003. p. 81-104.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. **Instrução nº 10/2018 – SUED/SEED**. Estabelece critérios para a organização das Escolas Bilíngues para Surdos no Sistema Estadual de Ensino. Paraná, 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_102018.pdf. Acesso em: 05 abr. 2021.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

Submetido em 20/12/2021.

Aceito em 03/08/2022.