

Apropriações conceituais bourdieusianas no ensino de Ciências para alunos surdos

Bourdiesian conceptual appropriations in Science teaching for deaf students

Carla Andréa Sampaio Mendonça

Secretaria Municipal de Educação de Manaus

Resumo: O artigo, a partir de conceitos elaborados por Pierre Bourdieu, tem por objetivo discutir acerca do Ensino de Ciências para alunos surdos bem como fazer uma breve contextualização das abordagens metodológicas que envolvem o processo de educação desses indivíduos. Para desenvolver este artigo pautamo-nos em uma abordagem qualitativa e na análise bibliográfica. Sabemos que Pierre Bourdieu, sob uma perspectiva sociológica, desenvolveu uma teoria consistente que propicia uma rica análise das questões educacionais, apontando principalmente para a desigualdade de oportunidades no sistema escolar em função do pertencimento a classes sociais e revelando a escola como um espaço de legitimação das desigualdades sociais em desigualdades escolares. O artigo sinaliza para a necessidade de uma maior colaboração entre as áreas de pesquisas do ensino de Ciências e da educação de surdos.

Palavras-chave: Conceitos Bourdieusianos. Ensino de Ciências. Alunos surdos.

Abstract: Based on the concepts developed by Pierre Bourdieu, this article aims to promote discussions about Science Teaching for deaf students and briefly contextualize the methodological approaches that involve the education process of these individuals. To develop this article, we used a qualitative approach and bibliographic analysis. We know that Pierre Bourdieu, from a sociological perspective, developed a consistent theory that provides a rich analysis of educational issues, pointing mainly to the inequality of opportunities in the school system, since children belong in different social classes, revealing the school as a space that legitimizes social inequalities in school inequalities. The article points to the need for greater collaboration between the areas of research in science education and deaf education.

Keywords: Bourdieusian concepts. Science teaching. Deaf students.

Introdução

O artigo, valendo-se do auxílio dos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, tem por objetivo empregar discussões acerca do Ensino de Ciências para alunos surdos bem como fazer uma breve contextualização das abordagens metodológicas que envolvem o processo de ensino desse indivíduo.

Sabemos que Pierre Bourdieu, sob uma perspectiva sociológica, desenvolveu uma teoria consistente que propicia uma rica análise das questões educacionais apontando principalmente para a desigualdade de oportunidades no sistema escolar em função do pertencimento a classes sociais e revelando a escola como um espaço de legitimação das desigualdades sociais em desigualdades escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Sabe-se igualmente que, na sociedade moderna, são inúmeras as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, com conseqüências inevitáveis para o ambiente educacional e com exigências maiores para a formação de um cidadão crítico, consciente dos seus direitos e deveres, e participativo.

Quanto ao ensino de Ciências, acreditamos que há situações específicas que só acontecem em sala de aula com os alunos surdos. Essas situações devem ser investigadas rigorosamente por pesquisadores dessa área. Daí a necessidade da união entre as áreas de pesquisas do ensino de Ciências e da educação de surdos para que as especificidades desse público possam ser atendidas.

Essa cooperação entre a área de Ensino e a Educação de Surdos representaria a possibilidade de ganhos significativos para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e produziria mudanças no interior desses campos (Ensino e Educação), contribuindo para a desestruturação do *habitus* viciado da homogeneização e para a superação da Violência Simbólica, assim como para a aquisição do Capital Cultural Científico tão importante para esse aluno surdo.

Metodologia

O artigo foi produzido a partir de uma abordagem qualitativa, com base no exame de obras de Pierre Bourdieu: *Questões de Sociologia*, *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*, *Para uma sociologia da ciência*, *Os três estados do capital cultural*, dentre outras citadas nas referências.

Ao mesmo tempo valeu-se das contribuições de trabalhos acadêmicos, dissertações e artigos produzidos a respeito dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu e do ensino de Ciências para alunos surdos. A revisão de literatura empreendida buscou “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipótese de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 45). Para tanto, recorreremos às técnicas de procedimentos como levantamento bibliográfico nos diferentes aportes teóricos e

análise para composição dos resultados e conclusões.

Resultados e reflexões

Pesquisas como a de Skliar (1989) e Santos (2017b) apontam que o termo surdez possui visões diferentes do sujeito. A mais utilizada delas, tanto no âmbito terapêutico e de saúde, quanto (ainda) no meio educacional, é a visão patológica e reabilitadora, representada pelo termo Deficiente Auditivo, o qual denota a necessidade de normalização, de ajuste do sujeito para o tornar o mais ‘normal’ possível. Os que adotam essa abordagem entendem que o surdo não deve ter contato com a língua de sinais, já que o contato com essa língua prejudicaria o aprendizado da língua portuguesa. Daí surge o entendimento do uso imprescindível da Oralização em detrimento da língua de sinais.

A segunda visão seria a socioantropológica; segundo Santos et.al. (2017b), nesta perspectiva o surdo é reconhecido pelo que ele é, e pela sua subjetividade enquanto sujeito único pertencente a um grupo social que tem características próprias culturais e identitárias, as quais devem ser respeitadas e conhecidas por toda sociedade, evitando, assim, os estereótipos, os preconceitos e as discriminações.

O conceito clínico-patológico e o conceito sócio antropológico de surdez subsidiam as principais tendências filosófico-políticas de educação para Surdos dentro da área da surdez. Suas implicações na organização do currículo escolar geraram dois modelos opostos que subsistem ainda hoje e determinam destinos diversos na vida familiar e escolar das pessoas surdas (SKLIAR, 2013).

Sobre a concepção clínico-patológica ou clínico-terapêutica e reabilitadora de surdez podemos afirmar que ela é regida pelo pensamento iluminista. A medicina desempenhou por muito tempo e ainda desempenha forte influência na construção de padrões de normalidades que abarcam todas as dimensões da vida humana.

É dentro da ideia, trazida pelo discurso médico, de que todo o homem pode ser medido, padronizado ou normalizado que nasce a concepção clínico-patológica em torno da pessoa surda (SKLIAR, 1997). Entendendo a surdez como uma deficiência, a pessoa surda é, dessa maneira, alguém que se desvia daquilo que é considerado normal, que aqui se configura na pessoa ouvinte. O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do Surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral. O pressuposto de que a comunicação deva se dar pela via oral perpassa esse tipo de entendimento a respeito do desenvolvimento da criança surda.

Essa perspectiva ainda hoje é muito utilizada, tanto no âmbito terapêutico, quanto (ainda) no meio educacional; é a visão representada pelo termo deficiente auditivo, o qual denota a necessidade de normalização, de ajuste do sujeito para torná-lo o mais ‘normal’ possível.

Na abordagem clínico-patológica desenvolvem-se técnicas, estratégias sofisticadas e formas naturais para que os Surdos aprendam a língua oral. Os que adotam essa abordagem entendem que o Surdo não deve ter contato com a língua de sinais, já que o contato com essa língua trará prejuízo no seu aprendizado da língua portuguesa. Daí surge o entendimento do uso imprescindível da “Moralização” em detrimento da língua de sinais. A proposta clínico-patológica pensa a surdez de modo vinculado à patologia e ao déficit auditivo, embasando propostas de correção do déficit. Nessa concepção, o desenvolvimento e a linguagem só são possíveis por meio da língua oral.

A surdez é considerada um déficit comunicacional. As práticas, tentativas de correção e normalização, ainda requerem uma capacidade de controle, separação e negação da existência da comunidade surda, da língua de sinais e das identidades surdas, ou seja, negam as características que determinam o conjunto de diferenças dos Surdos em relação aos ouvintes (SKLIAR, 1998).

Considerando-se as limitações decorrentes da concepção clínico-patológica, a partir da década de 1960 se iniciou um novo discurso: o sócio antropológico ou sociointeracionista. Essa concepção tem como base dois fatos marcantes, a saber: o fato de que os surdos constroem comunidades nas quais o elemento de aproximação é a língua de sinais, e a constatação de que os filhos surdos de pais surdos apresentam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para a língua oral e a escrita e níveis de leitura semelhantes a dos ouvintes (SKLIAR, 1997). Decorrente disso, a surdez começa a ser vista de outra maneira, a partir de um prisma sociolinguístico.

Segundo Santos et.al. (2017), na perspectiva socioantropológica o Surdo é reconhecido pelo que ele é, e pela sua subjetividade enquanto sujeito único pertencente a um grupo social que tem características próprias culturais e identitárias, as quais devem ser respeitadas e conhecidas por toda a sociedade, evitando, assim, os estereótipos, os preconceitos e as discriminações.

A concepção socioantropológica surge na tentativa de superar os reducionismos da concepção clínico-patológica buscando trabalhar com as potencialidades do surdo, atreladas à língua de sinais, considerando “[...] que todos os mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 1998, p. 27-28).

Nessa perspectiva, de acordo com os estudos feitos por Sá (2006), pode-se

definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada, principalmente, nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Esse enfoque à questão da surdez encontra suporte nas tentativas mais recentes de não ver a deficiência como uma tragédia individual a ser medicalizada e comparada com o corpo não deficiente da maior parte da população. Dessa forma, o modelo sócio antropológico de surdez aponta uma direção a ser seguida pela comunidade surda e por especialistas envolvidos com a causa da surdez: o bilinguismo.

Essa virada epistemológica trouxe à tona novas formas de pensar, de ver e de ser surdo, abriu-se margem para discussões sobre a condição surda que ultrapassam as definições das limitações patológicas e que entendem esta pessoa como um sujeito constituído de perdas, alguém que é diferente, único.

As abordagens de educação de surdos

Historicamente o foco das atenções na educação dos surdos esteve, quase sempre, voltado a questões linguísticas e não pedagógicas. O grande divisor de águas nessa história diz respeito a permitir-lhes ou não utilizar sua língua natural – a língua de sinais – para aprender. É importante fazer uma breve retomada histórica para que se compreendam as abordagens usadas na educação dos surdos. Segundo Santos et.al. (2017), o sujeito surdo é tão antigo quanto à humanidade.

A trajetória histórica da educação dos surdos foi decorrente de mudanças culturais e sociais e os vários enfoques se estabeleceram de acordo com os valores morais e éticos em voga socialmente. Pesquisas nos mostram que os surdos eram jogados em abismos (Esparta), deixados nas praças públicas ou arenas à míngua (Atenas), atirados em rios (Roma), exterminados, abandonados, oferecidos aos deuses, conforme a cultura de cada povo (VELOSO; FILHO, 2009).

Baseados nos estudos do filósofo Aristóteles, os quais enfatizavam a fala oral como a arte de persuasão, houve no império macedônico a disseminação da ideia de que, sem ouvir, não tem como aprender e, sem falar, não há como expressar o que conhece (SANTOS; CORDEIRO; VALE, 2017).

A reversão desse discurso, segundo Honora e Frizanco (2009), começou a ter início no final da idade média através da disseminação de ideias de filósofos e pensadores, bem como de algumas experiências isoladas desenvolvidas por pessoas comuns que demonstravam que a compreensão e expressão de ideias não dependiam, necessariamente, da audição ou expressão de palavras.

A partir de 1760, o Abade Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789), na França, iniciou um trabalho que mudaria de maneira muito expressiva a vida e a educação dos surdos franceses e em todo o mundo. Sobre essas mudanças, Berthier (1984, citado por NASCIMENTO, 2006, p. 4) afirma:

Até então [...] todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que “nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos” como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala. Ao contrário, L'Épée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. E ele fez com que seus tesouros escondidos florescessem – verdade, flexibilidade, a riqueza de um idioma que pertence a todas as nações, de fato, a toda a humanidade, um idioma que admiravelmente resolve o problema de uma linguagem universal a qual os acadêmicos em toda parte têm buscado por séculos em vão. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável L'Épée criou um novo mundo, toda uma geração.

Sobre tal método, Sacks (2007, p.16) nos diz:

[...] sistema de sinais “metódicos” de L'Épée — uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais — permitia aos alunos Surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos Surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação. A escola de L'Épée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os Surdos, e estes, na época da morte do abade, em 1789, já haviam criado 21 escolas para Surdos na França e na Europa. O futuro da própria escola de L'Épée pareceu incerto durante o tumulto da revolução, mas em 1791 ela se transformara na National Institution for Deaf-Mutes em Paris, dirigida pelo brilhante gramático Sicard. O livro de L'Épée, a seu próprio modo tão revolucionário como o de Copérnico, foi publicado pela primeira vez em 1776.

Contemporaneamente a De L'Épée, havia renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os Surdos, como, por exemplo, Pereira, em Portugal, e Samuel Heinicke (1721 – 1790), na Alemanha. Heinicke é considerado o fundador do oralismo. Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não a preceder. O ensinamento através da linguagem de sinais significava ir em contrário ao avanço dos alunos.

Na Alemanha, Samuel Heinicke (1721–1790) se empenhou a divulgar estudos com estratégias de ensino fundamentadas na oralidade. A Europa teve um grande

interesse pelos estudos de Heinicke, o qual, logo após, se espalhou por todo o mundo.

Em 1960 o linguista americano William Stokoe atribuiu credibilidade e visibilidade à Língua de Sinais e à cultura surda ao conferir o status de língua à Língua de Sinais com a publicação da *Estrutura de Linguagem: uma abordagem do sistema de comunicação visual do Surdo americano* (HARRINSON, 2013).

Nos anos 1970 nasce a Comunicação Total. Com a filosofia da comunicação total e a conseqüente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que jamais havia sido visto (CAPOVILLA, 2000).

Santos et.al.(2017) afirmam que a Comunicação Total ou Método Combinado foi criado por Dorothy Shifflet e desenvolvido por Loren Roy Holcom e que o uso oficial dessa metodologia perdurou por poucos anos e fortaleceu a volta do uso das línguas de sinais, uma vez que causou muita confusão na comunicação por permitir o uso de qualquer recurso visual ou oral para efetivar a comunicação.

Quadros (1997) alerta para o fato de que, na comunicação total, a língua de sinais era utilizada como recurso para o ensino da língua oral. Esse sistema artificial passou a ser chamado de português sinalizado. A Comunicação Total enfocou o uso simultâneo dos sinais e da fala, em que os sinais são utilizados na tentativa de seguir a estrutura da língua portuguesa. Esse procedimento de uso simultâneo dos sinais e da fala ficou conhecido também como bimodalíssimo.

Em meados da década de 1980 surgiu a filosofia do bilinguismo. Segundo Santos et. al. (2017), o bilinguismo, apoiado pela maioria dos estudiosos contemporâneos, é alvo de muitas pesquisas, com inúmeras comprovações de favorecimento ao desenvolvimento educacional do surdo. Essa nova filosofia busca levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais (como compreender os sinais e sinalizar fluentemente) e secundária escrita (como ler e escrever fluentemente o idioma do país ou da cultura em que vive), ou seja, de acordo com Capovilla (2000), essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua viso gestual.

Santos et.al. (2017) descrevem três métodos de ensino para surdos:

1. Método Oral - é o principal deles e ainda muito creditado atualmente. Depois que a ideia de que os surdos eram irracionais foi negada, apostou-se na concepção de que eles podiam falar e que esta era a melhor forma de se comunicar e viver mais facilmente em sociedade.

2. Comunicação Total ou Método Combinado - criado por Dorothy Shifflet e desenvolvido por Loren Roy Holcom (SÁ, 1999). O uso oficial dessa metodologia perdurou por poucos anos e fortaleceu a volta do uso das línguas de sinais, uma vez que esse método causa muita confusão na comunicação por permitir o uso de qualquer recurso visual ou oral para efetivar a comunicação.

3. Filosofia Bilíngue - apoiada pela maioria dos estudiosos contemporâneos, é alvo de muitas pesquisas, com inúmeras comprovações de favorecimento ao desenvolvimento educacional do surdo, já que é seu modo natural de comunicação.

O aluno surdo e o ensino de Ciências

A democratização do acesso à escola pública, a partir da década de 1970, com a inclusão de um público representado por todos os segmentos sociais e com a maioria oriunda das classes que até aquele momento não frequentavam a escola, trouxe como desafio para o ensino de ciências o compromisso de promover um ensino de ciência para todos (DELIZOICOV, ANGOTTI; PERNANBUCO, 2007).

Apesar dessa perspectiva, o ensino das Ciências para o aluno surdo ainda é um grande desafio. Dias (2007), aponta para a carência de estudos envolvendo a educação de alunos surdos. Feltrini (2009), por sua vez, afirma que a compreensão do processo ensino-aprendizagem de Ciências de estudantes surdos constitui um campo a ser ainda melhor e mais estudado.

Observa-se que são poucas as pesquisas na área de ensino de Ciências voltadas para uma educação que contemple os alunos surdos, sendo ainda hoje, negligenciado o acesso dos surdos ao conhecimento científico. Contudo, apesar dessa escassez, sabe-se que, para conferir ao aluno surdo o ensino científico, deve-se pensar este ensino numa perspectiva de pluralismo metodológico que vise a atender as diferentes maneiras que um indivíduo pode aprender (LABURÚ; ARRUDA; NARDI, 2003).

Sobre o ensinar Ciências, Santana e Sofiato (2017) afirmam que assim como para o ouvinte, é recomendada para o ensino do aluno surdo a utilização de diversas modalidades didáticas, a utilização de estratégias didáticas baseadas na investigação para aumentar o interesse dos estudantes no ensino de Ciências (SPENCER; WALKER, 2011) e a utilização da chamada pedagogia visual.

Fazendo um exame breve nas pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de Ciências, é possível inferir a existência de uma enorme discrepância entre o que se prescreve na literatura e a realidade da sala de aula. Essa discrepância é, por diversas razões, ainda maior quando se trata de alunos surdos (MCINTOSH et al., 1994). São, portanto, recentes as iniciativas para o desenvolvimento de um ensino de Ciências para alunos surdos. O conhecimento produzido pelas pesquisas neste âmbito ainda não foi

suficiente para sistematizar princípios convincentes que os professores devam seguir ao ensinar Ciências para este aluno (LANG, 2006).

Reflexões bourdieusianas acerca do ensino de alunos surdos

Bourdieu (2013) aponta questões que merecem reflexão de modo analógico ao ensino científico do aluno surdo. O autor visualiza a sociedade estruturada em diferentes campos, com objetos de disputa e interesses específicos, com conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças (BOURDIEU, 1983a). Um desses campos é o campo científico. Bourdieu (1983, p. 122-123) o define assim:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

Partindo da definição de campo científico, podemos visualizar no “campo” que integra o ensino Científico do aluno surdo, conflitos que perpetuam o status dos “favorecidos” e “não favorecidos”.

Os surdos defendem que o ensino de qualidade na escola inclusiva, a língua de instrução deveria ser a língua própria do surdo e a língua portuguesa deveria ser aprendida na modalidade escrita, como segunda língua (SANTOS, 2017). Sem isso, aspectos importantes como a valorização da experiência visual podem ser desconsiderados; no entanto, o que se verifica é que, para desenvolver conceitos importantes científicos, o conhecimento escolar dos alunos surdos fica sujeito à lógica do ouvinte que, em geral, é pautada numa visão clínica do aluno surdo. Bourdieu (1998, p.53) magistralmente explica e explicita essas relações de desigualdade sociais quando afirma que:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

A “educação inclusiva” já está ocorrendo nas escolas regulares do Brasil a partir da LDBEN 9.394/96; contudo, deve ser discutido como o aluno surdo irá desenvolver

sua identidade, língua e uma vida comunitária junto a seus pares se a proposta de inclusão o retira do convívio com outros surdos e o insere numa escola de maioria ouvinte? Como irão debater conceitos científicos coletivamente se os outros sujeitos da sua sala não se comunicam com ele? Qual será a qualidade da sua formação científica com esse isolamento?

Bourdieu (1997) nos fala de violência simbólica; as questões acima mencionadas não resultariam em uma violência simbólica institucionalizada e amparada pela legislação brasileira? O discurso de igualdade versado na legislação brasileira possivelmente viola a ideia do diferente, do respeito às variadas culturas, linguagens e expressões.

Diante desse panorama, e de acordo com os conceitos de Bourdieu (1998), a aniquilação dos direitos e liberdade do indivíduo de forma sutil e dificilmente perceptível, extirpando a autonomia desse sujeito, configura-se como uma violência que pode também ser entendida como Violência Simbólica que Bourdieu como sendo “ uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Os mecanismos dessa prática, as quais muitas vezes não se configuram apenas como simbólicos, podem perfeitamente ser identificados na incipiente formação de professores para o ensino de Ciências de alunos surdos; nos poucos exemplares de materiais elaborados ou pensados para esse ensino; na escassez de avaliação sistemática do estado da arte dos sinais atualmente utilizados no ensino de Ciências; na necessidade do desenvolvimento de habilidades matemáticas fundamentais para serem utilizadas dentro do contexto de disciplinas das Ciências, como por exemplo, a Física; na carência de divulgação do potencial integrador das atividades de Ciências como um veículo para desenvolver também habilidades de leitura, escrita e outras habilidades de comunicação do aluno surdo (SANTANA; SOFIATO, 2017).

Assim, além de uma Violência Simbólica imposta numa relação do tipo subjugação-submissão – ouvinte-surdo, resultante de uma dominação que se beneficia de ideias e juízos como a tese da superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e da sobrevalorização da figura do médico em detrimento da figura do professor e a visão clínica-patológica de surdez, há também uma espécie de *Habitus* que perpetua essa violência no interior do campo do ensino e da educação. O *Habitus*, segundo Bourdieu “é o 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 e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (BOURDIEU, 1983a, p. 65).

Dessa forma, por constituir um esquema de ação, de percepção e de reflexão, que está presente no corpo e na mente, como a maneira de ver e classificar da coletividade de um determinado campo, o *Habitus* aí encontrado justificaria a perpetuação histórica de determinadas concepções e modelos educacionais voltados para o ensino científico do aluno surdo.

Entende-se, assim, que esse *Habitus* se fez fortemente presente por meio da visão patológica e reabilitadora, representada pelo termo Deficiente Auditivo, denotando a necessidade de normalização, de ajuste do sujeito para torná-lo o mais 'normal' possível. É essa concepção, a qual circunda até os dias atuais, que vai manter as práticas educacionais de cunho clínico-patológicas e oralistas de ensino científico do aluno surdo e que vai subtrair desse indivíduo as vantagens sociais educacionais que o conhecimento científico pode trazer.

Considerações Finais

Pierre Bourdieu produziu uma suntuosa teoria, motivo de contestação para algumas correntes; contudo essas contestações não tiram a importância de sua obra, pois não há como pensar em Sociologia e Filosofia Contemporânea, sem citar a herança bourdieusiana e, embora saibamos que Bourdieu não desenvolveu sua teoria pensando no ensino de ciências do aluno surdo, mesmo assim o autor traz em sua obra conceitos que podem ser aplicados a vários âmbitos do ensino de Ciências do aluno surdo.

Nessa perspectiva, a análise de Bourdieu demonstra que as oportunidades entre os alunos são distintas, pois alguns destes estariam em situações mais desfavoráveis do que outros por não perceberem, não entenderem ou resistirem às imposições implícitas presentes no sistema educacional. Desse modo, as diferenças linguísticas, culturais e sociais presente na conjuntura que envolve o ensino científico dos alunos surdos, estão entre os aspectos que contribuem para essas disparidades.

Sobre o ensino científico, sabe-se da complexidade dos desafios. Esses desafios, combinados com as especificidades da educação de surdos e a subjugação às imposições de desigualdades descritas por Bourdieu dão uma dimensão dos desafios do ensinar científico para o aluno surdo.

E é a partir desta ótica que visualizamos a extrema necessidade do aprofundamento das questões relativas aos valores estabelecidos e reproduzidos socialmente, aqui entendido como uma espécie de *Habitus*, e da violência sofrida pelo aluno surdo, no que concerne o ensino científico que, apesar de outorgado por uma consistente legislação, em muitas circunstâncias, ainda é subtraído desse aluno.

Ainda sobre o conceito de *Habitus* trazido na teoria de Bourdieu, entendemos

que a proposta mais apropriada para o ensino científico do aluno surdo é provocar alterações no *Habitus* vigente, ou seja, desconstruir as estruturas que foram inculcadas ao longo da história, superando o oralismo, as concepções clínico patológicas e o ensino de científico tradicional, conteudista e por transmissão.

Ratificamos o escasso número de pesquisas produzidas no campo de ação do ensino de Ciências para alunos surdos. Entendemos que, conforme as pesquisas forem sendo realizadas e novos conhecimentos forem sendo produzidos, disseminados e apreendidos pela sociedade, mudanças significativas ocorrerão no interior do campo do ensino de ciências. Essas mudanças, em nosso entender, colaborarão para a desestruturação do *Habitus* viciado e para a aquisição do Capital Cultural Científico tão importante para esse aluno surdo que é um cidadão tanto quanto o aluno ouvinte e precisa agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Referências

- BONAMINO, A.; CAZELLI, S.; ALVES, F.; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-494, 2010.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, D. (Org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papyrus, 1998, pp. 11-27
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p.73-79.
- BOURDIEU P. **Escritos de Educação**. Editora Vozes, Petrópolis, 2013.
- CARLES, P. (2001), **La sociologie est un sport de combat**. Montpellier, CP Productions. (Sociology is a martial art; ver a versão revista em língua inglesa no DVD francês ampliado de 2007). Disponível em: <<http://www.https://vimeo.com/92709274>>. Acesso em: 03 fev. 2019.
- DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.97-115. 2007.
- DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FRIZZO Marisa N.; MARIN, Eulália B. **O ensino de ciências nas séries iniciais**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1989.

- KRASILCHIK, M. Formação de professores e ensino de Ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores de Ciências**. Campinas: Autores Associados. 1996, p.135-40.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. Edusp, 2004.
- LANG, H.G. Teaching Science. in: MOORES, D.F.; MARTIN, D.S. **Deaf Learners: Developments in Curriculum and Instruction**. Gallaudet University Press Washington, D.C, 2006.
- LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, p. 247-260, 2003.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira. Um panorama da educação em ciências. **Educação em Foco**, v. 5, n. 1, p. 13-28, 2000.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.
- MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n. 46, abr. jun. 1990.
- MCINTOSH, R. A. et al. Making science accessible to deaf students: The need for science literacy and conceptual teaching. **American annals of the deaf**, v. 139, n. 5, p. 480-484, 1994.
- NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da Educação dos Surdos segundo Ferdinand Berthier. In: **ETD - Educação Temática Digital** 7. (2006), 2, p. 255-265.
- SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Eduff, Niterói/RJ, 1999.
- SANTANA, R.S; SOFIATO, C.G. Ensino de Ciências para estudantes surdos: possibilidades e desafios. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.4, p. 37-54, 2017.
- SANTOS, M. R. CORDEIRO, S. P. VALE, J. da S. **Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Amazonas: Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2017.
- SANTOS, M. R. **Educação de Surdos: o discurso da inclusão educacional produzido por surdos e ouvintes**. (Mestrado em Letras e Artes) - Universidade do Estado do Amazonas, 2017.
- SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. IN SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística** (Vol.1, 4. ed., pp. 7-14). Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.
- SILVA, L.F. da; OLIVEIRA, L.de. O Papel da Violência Simbólica na Sociedade por Pierre Bourdieu. **Rev. FSA**, Teresina, v. 14, n. 3, art. 9, p. 160-174, mai./jun. 2017. Disponível em: <www.4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1342/1249> . Acesso em: 15 fev. 2019.
- SPENCER, T. S.; WALKER, T. M. Creating a Love for Science for Elementary Students through Inquiry-based Learning. **Journal of Virginia Science Education**, v. 4, n. 2, p. 18-25, 2011.
- THIRY-CHERQUES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP: Rio de Janeiro** 40(1): 27-55. 2006.
- VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Vol1. Curitiba/PR, Mãos Sinais, 2009.

WACQUAN, L.J.D. O Legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.
WEISSHEIMER, Marco. “O legado crítico de Pierre Bourdieu”. **Revista Espaço Acadêmico** I (10), março de 2002.

Sobre a autora:

Carla Andréa Sampaio Mendonça é Mestre em Educação e Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGEEC/UEA -2020, graduada em História pela Universidade Federal do Amazonas, especialista em Psicopedagogia da Educação pela Faculdade de Educação da Serra/ES-FASE. Atualmente é bolsista da FAPEAM e professora em caráter efetivo na Secretaria Municipal de Educação de Manaus nos anos iniciais do ensino fundamental.

Recebido em: 23/10/2020
Aceito em: 26/11/2020