

Surdez e Filosofia: entre a coexistência e a simbiose na educação básica

Deafness and Philosophy: between coexistence and symbiosis in basic education

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto ¹

Resumo: Partindo de uma análise sócio-histórica da Surdez, é traçado um paralelo entre esta e a Filosofia, enquanto componente curricular no ensino médio. Em seguida, investigam-se as demandas, dificuldades, possibilidades e questões que parecem permanentemente em aberto quanto ao ensino de filosofia, seus fundamentos, funções e efetividade da transposição enquanto recurso didático, de maneira especial, para estudantes surdos. Tem-se o bilinguismo enquanto referencial, todavia, coloca-se em xeque não só a possibilidade e os limites da tradução dos conceitos filosóficos (entre línguas de diferentes modalidades, a saber, orais e de sinais) como a eficiência do ensino de filosofia. Aponta-se por fim, que para o efetivo cumprimento do propósito político e social que lhe é designado, a filosofia, bem como toda a educação básica, deve assumir uma postura simbiótica para com a comunidade surda, de maneira a estender a tal grupo o ideal de autonomia que consta nos documentos oficiais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino de Filosofia; Filosofia da Educação; Tradução; Surdez.

Abstract: Starting from a socio-historical analysis on Deafness, a parallel is drawn between it and Philosophy, as a curricular component in high school. Then, we investigate the demands, difficulties, possibilities and issues that seem permanently open regarding the teaching of philosophy, its fundamentals, functions and effectiveness of transposition as a didactic resource, especially for deaf students. Bilingualism is used as a reference, however, not only the possibility and limits of the translation of philosophical concepts (between languages of different modalities, namely, oral and sign) are put in check, but also the efficiency of teaching philosophy. Finally, it is pointed out that for the effective fulfillment of the political and social purpose assigned to it, philosophy, as well as each curricular component, must assume a symbiotic stance towards the deaf community, in order to extend to such a group the autonomy ideals that appear in the official documents.

Keywords: Inclusive Education; Philosophy teaching; Philosophy of Education; Translation; Deafness.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Filosofia e Mestrando Profissional em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor e Coordenador do Projeto Gradação (UFPE) e Professor do Pré-Vestibular Portal (UFPE). Membro do Grupo de Estudos e Práticas de Ensino de Filosofia (UFPE) e do Observatório de Ensino de Filosofia (UFPE). Dedicar-se à estudos em Filosofia Latino-Americana, sobretudo na obra de Simón Rodríguez, Educação Inclusiva, Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia. E-mail: brennancmm@gmail.com

Introdução

Não é preciso um olhar muito atento para notar que historicamente têm-se negado à comunidade surda uma série de direitos básicos, dentre estes, além do limitado acesso às diversas produções culturais destaca-se o cerceamento do direito à educação. Isso, não se dá de maneira velada, ainda que a constituição federal de 1988 assegure o acesso e permanência dos mesmos à Educação Básica formal.

Dentre os 10,7 milhões de pessoas surdas do Brasil 32% não possuem qualquer grau de instrução formal, 46% completaram o Ensino Fundamental e os 15% restantes concluíram o último ciclo da Educação Básica e apenas 7% destes possuem Ensino Superior completo. Esses dados implicam que pouco mais de um terço dos surdos, 37%, estejam inseridos no mercado de trabalho, fator que por sua vez, endossa as limitações de seu acesso a bens de consumo diversos (GANDRA, 2019).

Os diversos subgrupos de pessoas com necessidades educativas especializadas, quando adentram as instituições escolares já carregam consigo uma série de fatores que podem influenciar negativamente o seu desenvolvimento no âmbito social e acadêmico.

Não raro, o trato dado lhes imputa pena ou tenta-se justificar a necessidade de mantê-los “embaixo da asa”, ou ainda, a postura de parte do corpo docente ao questionar constantemente a capacidade intelectual de tais indivíduos, pressupondo que suas necessidades educacionais especiais de algum modo viriam a comprometer a aquisição das Habilidades e Competências, conforme indicam os documentos oficiais, clássicas representações de capacitismo, a crença de que pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais são incapazes de atingir os mesmos níveis das consideradas “normais”. Tal crença acaba dificultando o papel social que a instituição educacional, desde sua concepção, propõe-se a desempenhar: propiciar a formação necessária para o pleno e autônomo exercício da cidadania (Rodríguez, 2016)

Tais visões partem do pressuposto de que surdos possuem limitações, sejam elas do campo Intelectivo ou socioemocional, no entanto,

É preciso ficar atento para se desconstruir a ideia de o Surdo ser incapaz, pois, como denunciam Dizeu e Caporali (2005), o problema se encontra, na maioria das vezes, nas condições dadas aos sujeitos e não ao sujeito em si. Então, "podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito Surdo". (DIZEU; CAPORALI *apud* REZENDE, 2019, p. 92).

Ou seja, cabe afirmar que se ocorrem casos onde o desenvolvimento (de ordem intelectual ou socioemocional) de tais indivíduos possua “atraso” em relação aos demais grupos da sociedade, isso deve-se à postura assumida pela sociedade civil na mediação das primeiras relações sociais das pessoas surdas.

A Filosofia, por sua vez, é marcada por um tipo de pensamento bastante peculiar. De fato, não existe consenso sobre o modo como se dá o pensamento filosófico, mas de maneira bastante geral, pode-se dizer que é centrado na Abstração sobre e para o mundo. Para salvar a interpretação de Jaspers:

Certo é que ela rompe os quadros do inundo para lançar-se ao infinito. Mas retorna ao finito para aí encontrar seu fundamento histórico sempre original. Certo é que tende aos horizontes mais remotos, a horizontes situados para além do mundo, a fim de ali conseguir, no eterno, a experiência do presente. Contudo, nem mesmo a mais profunda meditação terá sentido se não se relacionar à existência do homem, aqui e agora. (JASPERS, 1983, p. 138)

Por conta desta característica, de uma maneira geral, os primeiros contatos com a Filosofia, enquanto Componente Curricular do Ensino Médio brasileiro costumam ser traumáticos. Aqui, compreendemos “trauma” no sentido de fadado à derrota ou desastroso. Tal característica se dá em grande parte como decorrência do estigma de mera abstração ou “ideologismo” carregado pela Filosofia e do fato da disciplina seguir preterida no Currículo escolar e sofrer com a falta de profissionais com a capacitação necessária para atuar na área.

Como se sabe, estas são implicações diretas da desregulamentação de Filosofia e Sociologia enquanto componentes curriculares – dando lugar à Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSP) durante a ditadura Empresarial Militar do Brasil ocorrida no entre as décadas de 1960 e 1980. Esses fatores por aliados justificam por si sós parte da aversão sentida por uma parcela considerável da sociedade (e refletida nos estudantes) nutrem para com o componente curricular.

Um breve histórico da Língua Brasileira de Sinais

Antes de compreender o surgimento da Língua Brasileira de Sinais em si, é necessário um recorte histórico. Isto é, breves notas sobre as visões e narrativas que ao longo dos séculos se estabeleceram sobre e em torno do sujeito surdo, bem como das relações entre cognição e linguagem.

De início o Oralismo foi soberano. Considerava-se que o desenvolvimento cognitivo era diretamente relacionado à aquisição da linguagem oral. Fator que hoje sabe-se, de nenhuma maneira, garantir o pleno desenvolvimento de uma pessoa surda isolada numa comunidade de ouvintes.

Afinal, para surdos, a língua oral não é adquirida de maneira natural, mas por uma série de artifícios fonoaudiológicos, que não raramente são invasivos. Não raramente isso se manifesta em uma reprodução de sons, palavras e frases que não contenham unidade de sentido, não representando um raciocínio completo.

No começo do século XX, encontram-se os primeiros relatos dos insucessos do oralismo. Um inspetor geral de Milão descreveu que o nível de fala e de aprendizado de leitura e escrita dos Surdos após sete a oito anos de

escolaridade era muito ruim, sendo que estes Surdos não estavam preparados para nenhuma função, a não ser como sapateiros ou costureiros. Na França isso também foi notado, os Surdos educados no oralismo tinham uma fala ininteligível (MOURA *apud* RODRIGUES, 2008, p. 49).

Logo, não logravam-se os êxitos esperados. Os oralistas esperavam não somente levar o surdo a falar e ler lábios, mas a desenvolver competência linguística, o que lhes permitiria desenvolver-se social, emocional e intelectualmente e, dessa maneira, integrar-se ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA *apud* RODRIGUES, 2008, p. 66). Dessa forma, compromete-se o modo com que os surdos oralizados se relacionam com o mundo, sua cognição não desenvolve-se plenamente (à despeito do que a perspectiva defende), acarretando uma série de dificuldades nos campos pessoais e interpessoais.

O primeiro cidadão na modernidade ocidental que se propôs a ensinar surdos foi Pedro Ponce de Léon, um monge beneditino espanhol do século XVI. Neste momento, é verdade, a preocupação primordial era a garantia da instrução desses indivíduos para que pudessem assumir as heranças de suas respectivas famílias. Todavia, acaba por conseguir provar que sujeitos surdos, ao contrário do que se pensava até então, eram capazes de aprender e exercer atividades intelectivas, ainda que em alguma medida, rudimentares. Sem dúvidas, um avanço enorme propiciado pelo advento da modernidade, marcada pela crença no poderio da razão.

Aclamado por muitos sob a alcunha de “o pai dos surdos”, o Abade francês Charles-Michel de L’Épée tem seu nome marcado na história. Ainda que não tenha sido o primeiro a estabelecer relações de cunho pedagógico com surdos, foi pioneiro no que diz respeito à uma escola propriamente para pessoas surdas, bem como quanto a uma metodologia que utilizasse um alfabeto sinalizado, já no ano de 1760.

Ainda que L’Épée considerasse a língua de sinais (LS) orgânica e extremamente importante, nunca abriu mão do uso da língua oral. Seus Sinais Metódicos são criados com base numa mistura de aspectos (sobretudo icônicos e visuais) da língua de sinais francesa e o Francês tradicional, se justificavam sob o pretexto de as línguas de sinais jamais possuírem uma “gramática própria”.

A educação de surdos chega ao Brasil em meados do século XIX, mais especificamente em 1857, à pedido de Dom Pedro II, o também francês Eduard Huet funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos (Collégio Nacional para Surdos-Mudos), claro, esta não foi uma instituição de caráter popular, mas voltada aos descendentes da família real e ao imediatamente próximos de sua corte, afinal, vivia-se o império. Atualmente, este órgão chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e assume uma postura completamente avessa a inicial, prestando atendimento direto para mais de 600 crianças e jovens surdos entre a educação infantil e o ensino médio e influenciando diretamente todo tipo de movimentação da comunidade surda brasileira no que tange temáticas Educacionais, atuando tanto na produção de materiais didáticos como na produção acadêmica propriamente dita.

Ainda contando com um órgão responsável por lidar com as questões referentes à surdez e aos surdos, a manutenção da língua de sinais não ocorreu de fato, já em 1880 o Congresso de Milão marca a proibição completa do uso de quaisquer tipos de sinais na educação de surdos. Embora o oralismo tenha passado a ser considerado antiquado, suas raízes estão entranhadas na cultura, tanto brasileira quanto ao redor do globo.

Afinal, a autonomia do surdo pode deliberar o que é ideal ou não para sua formação social, acadêmica e emocional é algo extremamente recente. Um quadro onde surdos sequer são vistos como uma comunidade independente dotada de produções culturais e linguísticas peculiares é deveras presente no imaginário coletivo. A desconstrução de narrativas de tal natureza é, sem dúvidas, um trabalho árduo e a longo prazo, mas parece passar pela viabilização de acesso de surdos não só à educação formal (e informal, em ambientes bilíngues) como garantia de presenças formalizadas no mercado de trabalho.

A perspectiva da Comunicação Total pode ser bastante frutuosa, entretanto, não adentraremos em discussões quanto a esta, por ser antes uma concepção oposta à oralista que um método de ensino propriamente dito, como viria a ser o Bilinguismo (Capovilla, *apud* Souto, 2017, p.4). Este, caracteriza-se por compreender que o surdo deve ter contato não só com sua língua nativa, no Brasil, a Libras como também com a língua portuguesa, tendo em vista o intercâmbio cultural ente as comunidades surda e ouvinte.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 garantisse atendimento educacional especializado (AEE) para todos que comprovadamente o necessitassem, perspectiva endossada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, no entanto, a efetivação quanto às pessoas surdas só surge muitos anos depois.

Apenas em 2002, consegue-se a aprovação da Lei nº 10.436, conhecida apenas por Lei da Libras, fruto de amplas movimentações da comunidade surda de todo o país e organização de uma frente ampla de luta, consegue-se a efetiva institucionalização da Língua Brasileira de Sinais enquanto autônoma em relação à Língua Portuguesa, como língua natural da comunidade surda em todo o território brasileiro e, conseqüentemente, segunda língua oficial do Brasil.

Em 2005, o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, garante uma série de subsídios para a efetivação da Libras em contexto escolar, como a inclusão de uma carga horária mínima durante a formação acadêmica, marcada por conceituações teóricas sobre a história da Libras e das concepções educacionais para com a surdez ao longo dos séculos, de modo a garantir que os futuros professores, estejam capacitados para um atendimento minimamente especializado, bem como a presença de TILS (Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais) em sala, trabalhando conjuntamente com o professor – uma maneira de direta implantação do bilinguismo na escola.

Agora que efetivamente entende-se um pouco sobre o processo de legitimação da língua de sinais como um aspecto constitutivo da comunidade surda, assegurado por lei, passemos à explanação sobre os aspectos gerais e os parâmetros que compõem a Língua Brasileira de Sinais.

Conforme seu próprio nome sugere, a Libras é nativa do Brasil, ou seja, assim como cada país do mundo tem sua própria língua oral, cada país possui sua própria língua de sinais. Na verdade, as LS não fazem referência direta às línguas das metrópoles colonizadoras da modernidade. Brasil e Portugal, por exemplo compartilham o Português como língua oficial. No entanto, enquanto o Brasil possui a Língua Brasileira de Sinais, Portugal possui a Língua de Gestos Portuguesa (LGP). Este fenômeno se dá porque as línguas desta modalidade se relacionam de maneira dialética com a realidade sócio, histórica e cultural de cada localidade. Assim, torna-se impossível que povos de diferentes países compartilhem a mesma língua de sinais, bem como, justifica que a variação linguística seja um fator tão presente nas línguas de sinais quanto nas línguas orais.

Quanto ao canal de comunicação, a Libras, bem como as demais línguas de sinais, utilizam a modalidade viso-manual. Ou seja, é uma modalidade de língua que utiliza o espaço visual como canal para transmitir suas mensagens e as mãos como ponto central do processo (embora não se limite àquelas), diferentemente das línguas orais que utilizam, majoritariamente, audição, boca e ouvidos.

Os alfabetos manuais são usualmente bastante semelhantes, mas em cada país, uma série de particularidades os diferenciam dos demais. Outro recurso utilizado pela Libras é a Datilologia, uma “forma de soletrar” as palavras desconhecidas ou nomes próprios, para então ser possível relacioná-las com um sinal, quanto existente.

A LIBRAS conta ainda com cinco parâmetros formativos, isto é, princípios de referência e orientação para uma efetiva representação do sinal: a configuração de mão; o ponto de articulação; o movimento; a orientação e, por último mas não menos importante, a expressão facial e/ou corporal.

Significando que um sinal é composto por todos esses aspectos, logo, não há efetiva comunicação em língua de sinais que não esteja atenta à todos, afinal, muitos sinais compartilham uma mesma configuração de mão ou ponto de articulação, mudando apenas a direção do movimento ou ponto de articulação. Sendo assim, a unidade de significado fica comprometida num caso onde não seja feita a exata correlação entre cada parâmetro.

Notas sobre o Ensino de Filosofia na escola básica

A Filosofia, conforme supracitado, é caracterizada por um pensamento abstrato, aspecto este que causa certo estranhamento ao primeiro contato e uma série de dificuldades com uma determinada gama de conceitos, ao menos à curto prazo. Quando

este estranhamento não é devidamente mediado, pode-se tomar como certa determinada aversão por parte do corpo discente.

Sendo assim, a transposição didática assume função tão fundamental para a prática docente quanto o pleno domínio dos conteúdos. Fato que pode não se repetir em toda sorte de situações. Haja vista que a filosofia tematiza em alguns momentos questões pouquíssimo tangíveis, recursos de representação física tem serventia limitada, portanto, dificilmente poderiam dar conta da totalidade de tais conceitos.

Ora, existe a possibilidade de elaborar representações de modelos atômicos em isopor, por exemplo. Entretanto o mesmo não pode ocorrer com o Espírito Absoluto, para lembrarmos de Hegel, ou a Duração bergsoniana. Nesses casos, sobretudo, cabe ao Professor mediar a apreensão de tais conceitos, que distam bastante do que intuitivamente estas palavras significam isoladamente para o lugar comum. Assim, parece ser, em larga medida, necessária, uma abordagem expositiva dos conteúdos e temas filosóficos pertinentes ao currículo. Sobre a qual não visamos estabelecer juízo de valor, mas apontar para a dificuldade de adaptação de sua prática em um contexto de tradução simultânea.

Os horizontes da nova Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, são bastante peculiares. Nesse novo cenário o papel do professor deixa de ser o de alguém que media a relação do estudante com o Conhecimento (no caso específico da Filosofia, com os Conceitos elaborados por cada filósofo como chaves de leitura para a realidade) para o posto de responsável pelo auxílio (ou mediação) no desenvolvimento de Competências e Habilidades, afinal a abordagem deixa de ser pautada em disciplinas e seus conteúdos diretamente correlatos, passando a voltar-se prioritariamente às temáticas transversais.

A caráter de ilustração, importaria menos o “Espírito Absoluto” em si que o contexto político, histórico, econômico, geopolítico e cultural em voga no período compreendido como Idealismo Alemão; bem como suas implicações diretas no modo de vida do Brasil. Essa alteração estrutural abre possibilidade para uma adaptação deveras relevante no modo de ser da escola, o leque que se abre para o uso de outros recursos para além do livro didático e a oratória é tão vasto quando o número de facetas que um mesmo momento histórico possui.

Todavia, a atividade docente não é facilitada por essa nova caracterização, de matriz transdisciplinar, pelo contrário: a vastidão de perspectivas que, agora devem ser pautadas exigem uma erudição do docente bem como um repertório quase infundável de abordagens metodológicas para dar vazão às questões pontuadas no currículo, o que de fato é mais condizente com a natureza da Filosofia que enquadrar-lhe enquanto uma “disciplina” propriamente dita. Ainda que a “Filosofia Institucionalizada” traga consigo uma série de problemas e até mesmo deturpações do que seria a concepção tradicional de sua finalidade (BORBA; KOHAN, 2008, p. 9).

Nesta interpretação, a Filosofia Institucionalizada é compreendida enquanto uma oposição à noção grega de *scholé*, reputada como um aspecto fundador da Filosofia. Nos sentidos de tempo livre, correlata à estar apartado à tudo que tange o tempo produtivo. A acepção fica mais clara quando refere-se à tradução latina do termo *otium*, que refere-se mais no português diretamente à palavra “ócio”. Ou seja, a Filosofia do século XXI está “disposta à fins”, atendendo demandas sociais de diversas naturezas (jurídicas, sociais e políticas). Ou seja, ao longo da história houveram diferenças intrínsecas entre os fazeres filosóficos de cada tempo, com o modo atual, isto é, institucionalizado, não poderia ser diferente.

Eis aqui a questão nevrálgica da presente sessão: qual a razão de ser dessa filosofia institucionalizada? Rezende (2019) aponta uma resposta possível:

O ensino da Filosofia presente na matriz curricular no Ensino Médio possui um papel formador, auxiliando na função de questionamento, de indagação frente às várias certezas, e vai auxiliar o estudante a refletir sobre os saberes transmitido pela cultura como: A Verdade, quais papéis deve desempenhar, ao entrar em contato com o *modus operandi* da Filosofia, o estudante pode problematizar e se posicionar de maneira diversa no mundo. (REZENDE, 2019, p.77)

Ou seja, a filosofia parece surgir como a exposição de uma espécie de compêndio de proposições clássicas sobre as quais se deve questionar e refletir. No entanto, aprofundando um tanto mais a discussão, pode-se compreender de maneira mais clara que

O ensino de filosofia no nível médio deve estar apoiado em algumas das preocupações que de modo claro ou confuso, estão presentes na vida dos jovens, que para além das diferenças sociais e culturais, devem construir sua própria existência em uma sociedade e em uma escola em crise; preocupações de tipo existencial como a orientação que darão às suas vidas, no trabalho, frente à sociedade e à exclusão, frente à política e aos problemas da democracia, ao viver o amor e o sexo, ao descobrir a liberdade e os limites etc. (OBIOLS *apud* REZENDE, 2019 p.76).

Assim como se diz, ao dobrar a esquina encontramos Hegel. Agora acompanhado do filósofo de Königsberg. A dicotomia entre suas posições quanto à “educação filosófica” vem à tona. Para Kant, a Filosofia tem o título de “ciência de rigor”, uma reflexão puramente crítica sobre os fenômenos do mundo. Nesses termos, a expressão “ensinar a filosofar” é uma maneira bastante válida de sintetizar o intuito kantiano de propiciar a autonomia do sujeito intelectual.

O filósofo do absoluto, por sua vez, é partidário da interpretação de que apesar tendo consciência dos percursos históricos e epistemológicos do desenvolvimento da filosofia, é que se pode, gradativamente, desenvolver consciência (crítica) de si e do mundo. De certa maneira, é possível compreender que ambos apontam para o mesmo horizonte, ainda que de referenciais bastante diferentes. Conforme Gelamo (2009) a dicotomia entre Kant e Hegel seja antes fruto de uma leitura apressada que uma

constatação. Afinal, cada autor apenas enfatiza uma faceta do espectro. Sendo, pois, narrativas complementares sobre o mesmo processo.

A escola básica no Brasil (em especial, o componente curricular Filosofia) parece dedicado de maneira muito específica à formação de sujeitos politicamente autônomos. Ou seja, de alguma maneira, é semelhante ao “ensinar a filosofar” kantiano. Todavia, dialoga com a tradição filosófica, haja vista a abordagem “histórico-temática” que a Filosofia recebe no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) instrumento ao qual, invariavelmente as escolas precisam fazer referência.

Não focaremos, contudo, nas implicações sociopolíticas desta Filosofia enquanto componente curricular específico ou em abordagens trans e interdisciplinaridade; haja vista que situações mais propícias para pautar tais discussões não hão de faltar. Mais propriamente, nos debruçaremos sobre as possibilidades do estreitamento de laços a relação entre o ensino de filosofia e a Surdez, esta última enquanto condição sociocultural de um grupo de indivíduos.

Quanto ao ensino, não pode em nenhuma circunstância apartar-se da dimensão da aprendizagem, afinal, “ensino/aprendizagem” é uma relação cíclica. De maneira especial, a filosofia sempre parte de posições, perspectivas ou crenças pré-filosóficas para o desenvolvimento de uma doutrina ou sistema filosófico.

o seu pensamento não é uma «tábua rasa» sobre a qual se possam depositar os conteúdos da tradição filosófica, nem um amontoado de pensamentos dominados pelos preconceitos e erros do conhecimento vulgar. A criticidade e a criatividade, traços distintivos do pensamento filosófico, já estão presentes nas mentes dos alunos de forma germinal e em alguns até com elevado grau de desenvolvimento. (FERRIOL *apud* CORREIA et al, 2014 p. 34)

Interfaces entre a Surdez e a Filosofia

As pesquisadoras portuguesas Correia e Coelho, em artigo de 2014, apontam que a relação entre o ensino de Filosofia é marcada por uma série de problemas deveras peculiares, sobretudo, quanto às inter-relações necessárias entre as Culturas Surda e Ouvinte

Ora, no caso da disciplina de Filosofia, a tradução levanta problemas específicos. Esta situação, no entanto, não constitui uma limitação, mas evidencia que aprender/ensinar filosofia em contexto de surdez é uma questão de interculturalidade e de equidade social, o que leva a uma nova perspectiva sobre a educação bilíngue de alunos/as surdos/as: o uso da LGP é uma exigência cultural e não uma forma de superar uma deficiência. (CORREIA, COELHO, 2014 p. 107)

Sublinha-se a exigência, em território lusitano, de proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa. Assim como ocorre no Brasil, haja vista que a Língua Brasileira de Sinais é segunda língua oficial do país, bem como língua natural da comunidade surda. Logo, o uso da LIBRAS em meio a seus processos de socialização escolar remetem,

antes de tudo é uma demonstração de respeito à pertença cultural deste grupo de indivíduos.

Analisando a comunidade surda, de pronto observa-se que existe uma latente barreira linguística. Ora, ainda que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja a segunda língua oficial do Brasil, pouquíssimas pessoas têm acesso, inclusive muitas pessoas surdas são privadas de sua língua natural desde a infância devido fortes resquícios de doutrinas Oralistas.

É observável que a habilidade de abstração é muito mais facilmente desenvolvida na infância como também o fato da privação de uma língua possa anular de maneira completa essa possibilidade, haja vista que entre os grandes nomes das neurociências e da filosofia da mente é consensual que pensamento e linguagem estejam naturalmente imbricados. Ora, a língua, conforme Sacks, é um “veículo de pensamento e comunicação” (Sacks *apud* Rezende, 2019, p. 188), mas não só este caso extremo se encaminha para dificuldades: a capacidade de abstrair parece ter uma direta ligação com o repertório cultural do indivíduo.

Notadamente pessoas que desde o berço são expostas à grandes volumes de capital cultural despontam com mais facilidade em diversos aspectos, e claro que aqui não ignoramos as relações de Classe, todavia, fogem de nosso escopo. Pessoas Surdas, conforme supracitado, não raro são privadas de uma série de produções culturais, comprometendo a vastidão e profundidade de seu repertório de referências. De modo a comprometer seu desenvolvimento em termos acadêmicos.

Na mesma toada, observa Rezende (2019) que “quanto ao ensino de Filosofia, falta uma metodologia capaz para lidar com pessoas que encontram dificuldades culturais para o trato com conceitos, textos e com a sua produção.” (Rezende, 2019, p.69) Sendo assim, sugere em consonância a Guimarães (2010), que de fato existe a

[...] necessidade de serem criadas estratégias e metodologias diversas para que o saber filosófico e a experiência do filosofar possam ser vivenciados pelos estudantes no Ensino Médio, observando que, sobre o processo de resistência à disciplina, essa postura defende uma ideologia, oriunda de uma parcela da população, que julga os demais como incapazes para esse aprendizado. (REZENDE, 2019, p.70).

A Educação Popular, conforme compreende Rodríguez (1999), parte da realidade efetiva do estudante para a vida escolar, adaptando a última às necessidades da primeira, convidando cada participante do processo a fazer Escola (no sentido grego de *Scholé*) dentro da Escola. A *Scholé* rodriguiana pode sem dúvidas ser tomada como referencial para todo tipo de empreitada que intencione um alargamento das noções contemporâneas de Escola.

Se sua escola aceitava negros, “cholos” (nome dado na Bolívia aos filhos de negros e indígenas, análogo ao “cafuzo” brasileiro) e órfãos, garantindo-lhes não só sua formação acadêmica e profissional como sua permanência, não importando menos os

custos e encargos que o papel social exercido pela instituição em plena América novecentista. Deste modo garantia-lhes a “cidadania” não só na letra da lei, mas o preparo para o pleno exercício da mesma.

Reavivar suas ideias em pleno século XXI é compreender que uma escola irreverente e comunista não só “aceita” ou “integra” estudantes oriundos de quaisquer classes ou em quaisquer condições. Mas uma Escola que tenha que ao remeter à *Scholé*, supera-a. Isto é, o “tempo improdutivo” da escola passa a ser compartilhado por pessoas de condições distintas, não apenas de origem abastada.

A Escola Popular é política. Visa a libertação americana em um âmbito diferente do logrado por Bolívar. Se este conseguiu uma libertação Econômica, por vias militares; Rodríguez aponta para uma libertação Social, por vias educacionais. Uma “América para os americanos”, tomando a liberdade de referenciar a famosa doutrina imperialista, mas de uma perspectiva que parte de um referencial diferente de igualdade

Termos das supostas lógicas igualitárias da época, que partem da desigualdade, para Rodríguez a normalidade de coisas imperante. A respeito escreve: 'só os sensatos veem, no que aconteceu, no que acontece e o que deve acontecer sempre'. Oposto à igualdade como um programa social inacabado e inacabável, a igualdade como axioma” (DURÁN, 2016, p. 337; tradução nossa)

Achegar-se às ideias rodriguianas serve de arcabouço para uma tarefa árdua. Reafirmar na prática o conteúdo dos documentos oficiais que regem a educação brasileira bem como a responsabilidade social pela formação plena de sujeitos surdos nas escolas. Atentando para os ideias de autonomia total e o exercício pleno da cidadania, conforme consta.

Todavia, ainda permanece em aberto uma questão, possivelmente a mais central dentre todas: a tradutibilidade, que podemos observar manifesta em dois níveis: entre a linguagem estritamente conceitual da filosofia e o léxico vulgar e a tradução entre modalidades linguísticas diferentes, a saber, as Línguas Oraís e de Sinais.

O principal problema é o da tradução na disciplina de Filosofia em contexto de surdez. Em primeiro lugar, esse problema prende-se com a tradutibilidade dos conceitos filosóficos, problema geral para todas as línguas, devido à especificidade desses conceitos. Em segundo lugar, neste caso, estamos perante duas línguas de modalidades diferentes e, além disso, verifica-se a não existência de léxico standard em LGP para alguns conceitos filosóficos. (CORREIA, COELHO, 2014 p. 112)

Assim como existem uma série de dificuldades entre as traduções dos termos técnicos próprios da filosofia, aquilo que chamamos conceitos, não raro sendo considerados impossíveis; advém desta questão o constante emprego de neologismos e a comum transmuta dos significantes referentes aos termos utilizados por cada comentador ou cada tradutor, tendo em vista melhor exprimir o pensamento do filósofo em questão.

Ainda assim, tratam-se de línguas de uma mesma modalidade, isto é, a Oral. No caso contrário, a tradução de Línguas Orais e para Línguas Viso-Espaciais não seria, desde sua partida um tanto mais onerosa? Ou melhor dizendo, a tradução direta entre orações repletas de conceitos, por si sós complexos, em língua portuguesa e, não raro, já traduzidos de outros idiomas, para a LIBRAS não seria marcada por uma perda ainda maior não só no seu rigor, como na mensagem a ser passada? Se o conhecido adágio afirma que toda tradução é, em si, uma traição, não seria essa forma de traduzir, permitindo-me o uso da expressão, uma “traição cúbica”?

Há, sem dúvidas uma série de diferenças entre as filosofias das tradições “continental” e “anglo-saxã”, bem como entre a britânica e estadunidense, que compartilham a língua inglesa. Haja vista que, a produção filosófica parece, de alguma maneira, carregar em si o espírito do seu tempo, ou seja, é um retrato das condições materiais, geológicas, sociais e culturais de uma determinada sociedade. E não seria, portanto, a Língua parte constitutiva dessa herança cultural?

Ademais,

a língua é produto e produtora de cosmovisões e, além disso, como também vimos, as *línguas de sinais* apresentam características específicas que as distinguem das *línguas orais*. Assim, a LGP tem como características a quadrimensuralidade, simultaneidade, iconicidade, possibilidade de «dizer sem dar a ver» e de «dizer dando a ver», enquanto a LP (*língua portuguesa*) é uma língua linear e sequencial no tempo. (CORREIA, COELHO, 2014 p. 119, grifos nossos)

A relação dos estudantes surdos com a filosofia é, salvo raríssimas exceções, mediado por um TILS (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais). Cujas funções são traduzir as vocalizações do professor e dos colegas ouvintes, tendo em vista que o estudante surdo está inserido em um ambiente “bilíngue”, isto é, compartilhado com um grupo extenso de ouvintes que não tem domínio da língua de sinais. Todavia, como diz o popular jargão, toda tradução é uma traição. Assim, fica a questão: tendo em vista uma relação efetiva entre a vida do estudante e a pertinência dos conceitos filosóficos na mesma, a Interpretação, ou seja, a mediação feita pelo TILS é suficiente?

Além da sequência de traduções, do texto original para a língua portuguesa e da língua portuguesa para a libras, adiciona-se também o fato de que a perspectiva do professor é, por si só uma interpretação da obra filosófica, permeada por sua formação acadêmica, cultural e linguística. De maneira análoga, os próprios TILS recebem todo um conjunto de cargas linguísticas, culturais e acadêmicas que reverberam na escolha dos sinais enquanto exerce sua profissão.

Ainda assim, recursos como a datilografia podem não ter pouca ou nula eficácia, tendo em vista que: a relação entre linguagem o mundo é tripartite: significado, significante e referente:

Com efeito, se o/a aluno/a não possui, na sua língua, um gesto para designar o conceito, qual o interesse de «escrever» o enunciado linguístico desse

conceito no espaço? Pelo facto de ver as letras escritas mediante o alfabeto manual, e não escritas em papel, o/a aluno/a não passa a compreender o conceito; apenas poderá fixar o significante, mas o significado continua a ser-lhe inacessível (CORREIA *et al*, 2014 p. 38)

Em consonância com Shaumyan (2006), Correia e Coelho (2014) apontam que assim como ocorre nas Línguas Orais, a criação de novos sinais (para palavras para as quais até então usava-se apenas datilografia) em Língua de Sinais, precisam fazer parte do cotidiano daquele grupo, de modo a dar vazão ao significado reputado ao termo. Um exemplo de atividade correlata é criação de neologismos, fenômeno que surge da assimilação de derivações termos estrangeiros ou não. Portanto, é mister que as pessoas que lecionam Filosofia tenham fluência na língua sinalizada em questão e, evidentemente, estejam imersas na Comunidade Surda

[...] embora a língua e o pensamento estejam dialeticamente relacionados, também se encontram em conflito, conflito esse que resulta numa mudança na língua: a nova forma linguística torna-se, temporariamente, uma forma melhor até que surja um novo conflito entre língua e pensamento. Assim se explicaria, segundo este autor, a evolução da língua. Ora, essa evolução é um processo que envolve todos os membros da comunidade e não, como acontece numa aula de Filosofia, estudantes surdos/as e um/a docente (que pode, eventualmente, não ser um/a *gestuante* nativo/a) que não partilham a mesma língua e falam línguas de modalidades diferentes. Defendemos, portanto, que a criação de um neologismo, a ocorrer, só poderia ser feita por uma comunidade de filósofos e filósofas *gestuantes* fluentes. (CORREIA, COELHO, 2014 p. 119, grifos nossos)

No entanto, essa necessidade de filósofos sinalizantes para a existência de sinais que façam direta ligação com os conceitos não constitui-se enquanto empecilho para o ensino de filosofia para surdos. Configura-se como uma espécie peculiar de ruído comunicacional.

A Filosofia, enquanto componente curricular da escola básica, é formar visando um determinado ideal de sociedade, a escola, como um todo, mas em especial, a aula de Filosofia passa a ser antes de qualquer outra coisa um “espaço bicultural e bilinguístico” onde poderão ter contato dois modos paralelos de representação e significação do mundo. Um exemplo prático da constituição de experiências de equidade social.

Só dessa maneira, é possível atribuir uma significação para a Filosofia na vida, não só de sujeitos surdos, como de todo o corpo discente. Obviamente esse processo passa por dois estágios: a transposição didática, enquanto recurso de aproximação entre a realidade extra escolar e o conteúdo vivenciado em sala (ainda que esta não se dê de maneira absoluta, mas se toquem e inter-relacionem a todo momento) e, por fim, a abertura para ressignificar as questões e problemas filosóficos partindo de suas próprias realidades.

Aproximação filosófica do cotidiano, então, não pode apresentar-se como um simples recurso didático a mais, mas deveria ser adotada como uma tentativa de estabelecer um ponto onde se apoie uma forma de pensar eminentemente questionadora nos estudantes, para abrir, a partir dali, novos campos de significados e sentidos. (CERLETTI; KOHAN *apud* REZENDE, 2019, p.72).

Ou seja, a transposição e os recursos didáticos surgem como interlúdio ente o conjunto de conhecimentos pré-filosóficos que cada estudante carrega consigo e dimensão de “criticidade” peculiar à filosofia. Ou, assim como define Horn (2009): “Quando o sujeito é estimulado a questionar o seu cotidiano, ele não anula a sua história, e, nessa acepção, ‘a Filosofia pode contribuir para a reflexão e a compreensão crítica, condição fundamental para a emancipação e para a mudança social’”. (HORN *apud* REZENDE, 2019, p.74).

A possibilidade de uma simbiose entre a Filosofia na escola e a Surdez

Ainda que segundo Simons e Masschelain (2017), a escola seja dotada de uma língua própria, não dizendo respeito propriamente à língua que se vivência em casa, na vida estatal ou qualquer outra “versão” das manifestações linguísticas, ainda refere-se de maneira exclusiva às Línguas de modalidade Oral. Deliberadamente ou não beneficiando a estas e relegando ao detrimento a existência das Línguas de Sinais.

Pensando a partir do adágio de que a filosofia só pode ser feita na língua nativa daquele que a pensa, parece contraditória a exigência de que o estudante surdo “filosofe em português”, afinal, não pode Deleuze filosofar em Alemão, Heidegger em Francês ou para qualquer dos gregos o fazer em outra língua, salvo se possuíssem fluência no idioma. Isto é, não só o domínio das estruturas gramaticais de determinada língua, em sua modalidade escrita (tal qual ocorre com sujeitos surdos que conhecem o português, por exemplo) como plenas competências expressão nesta língua. O que implica capacidade de estabelecer relações entre os vocábulos e estruturas gramaticais com seu cotidiano.

Tendo em vista que a Filosofia, via de regra, visa explicar uma realidade por meio de conceitos e que uma língua é parte constitutiva das subjetividades, logo, das realidades dos falantes. É possível afirmar que a língua em que se pretende filosofar deve fazer parte efetiva do mundo da vida de cada falante. Só “pensa em inglês”, no sentido de concatenar argumentos e estruturar significados, quem tem fluência no idioma, em quaisquer acepções do termo. Surdos não podem “falar” ou apreender línguas orais da mesma maneira que os ouvintes. Portanto, é incoerente defender a necessidade de que sua relação com a Filosofia gire em torno da língua oral.

Dado isto, é mister considerar que a relação entre Filosofia e Surdez não pode ser simplesmente mediada por um Intérprete, conforme define Barros (2012) para uma efetiva mediação da relação “conhecimento filosófico-estudante surdo” é necessário que o professor possua não só o domínio dos conceitos abordados e fluência

na Língua de Sinais, mas que esteja inserido como um todo na Comunidade Surda. Deste modo, a comunicação pode ocorrer de maneira direta, não sendo “traída” ou tendo o significado de suas assertivas e unidades de significados deturpados pelas traduções, ainda que fidedignas.

É preciso, pois, propiciar um vocabulário adaptado para o estudante surdo, para sua realidade e, sobretudo, para sua língua. Só assim torna-se viável a passagem da mera compreensão ou apreensão dos conceitos abarcados pela tradição filosófica, para a questão à qual refere-se a proposta da Filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio: a atuação em sentido da formação de subjetividades autônomas no pensar e no agir.

As línguas de sinais são capazes de exprimir conceitos de qualquer natureza, visto que possuem léxico tão complexo quanto qualquer das línguas de modalidade oral e, ainda, uma iconicidade inerente que é peculiar das línguas de sinais. Em outras palavras, “as línguas de sinais são até mais eficientes na transmissão da informação, possibilitando a expressão de qualquer conceito. Isto é, são línguas que dizem, mas que também podem dizer e mostrar ao mesmo tempo.” (CORREIA, et al, 2014 p. 30).

Esta característica não significa que torna-se mais ou menos onerosa a atividade de tradução. É claro, garante que um sem-número de termos sejam traduzidos e integrem o léxico da língua de sinais. No entanto, a centralidade do processo está no fato de possibilitar que estudantes surdos e ouvintes possam acessar estes conceitos juntos. Por esta razão, faz-se urgente o desenvolvimento de um “léxico filosófico *standard*”; como recurso de efetiva inclusão destes sujeitos nos processos educativos, não limitando-se à mera integração dos mesmos. Afinal, a integração, por si só, de mais pessoas num ambiente escolar em nada é avanço. Não lhes assegura apreensão dos conteúdos nem desenvolvimento de habilidades, assim como não permite o exercício de atividade filosófica nem a o cumprimento da formação para a cidadania.

Ainda sobre a questão da iconicidade é importantíssimo salientar que, de nenhuma maneira, limita a polissemia dos termos. Ora, a produção de poesia em língua de sinais (presente nos inúmeros “Slams das Mãos” espalhados por diversas cidades do mundo) é uma prova de que a LIBRAS, assim como as demais LS podem se utilizar de figurações. O ponto que endossa-se aqui é um conjunto de preconceitos linguísticos e cultural para com as línguas de sinais e com a surdez como um todo, que a todo custo tenta relega-los aos postos de “linguagens” e, recorrendo à todo tipo de discurso capacitista para desqualificar a comunidade surda enquanto autônoma.

A preservação da Libras e fomento de sua presença na escola são questões imprescindíveis, não apenas pela questão do pertencimento cultural do indivíduo surdo, como pelo fato de que cada língua, em si, representa uma cosmovisão, todo um universo de interpretações de mundo:

a língua é um sistema que permite representar o mundo, isto é, voltar a apresentá-lo, torná-lo, de novo, presente; ela é produto, mas também

produtora de cosmovisões, pois «cada uma das línguas humanas traça do mundo um mapa diferente. [...] Quando uma língua morre, é um mundo possível que morre com ela» (STEINER, 2002: 18 *apud* CORREIA *et al*, 2014, p. 35)

Mas não só, o bilinguismo, em sentido amplo, aparece enquanto uma questão de direto reconhecimento da alteridade. Se a relação dos estudantes ouvintes não se limita ao contato com o professor, qual argumento sustentaria que o estudante surdo deva se comunicar de maneira direta apenas com o intérprete? É importante não só que o professor de Filosofia tenha domínio da língua de sinais, reiterando o que foi dito anteriormente, mas que os diversos agentes desenvolvem tal competência. Dado o papel formativo que a escola possui é necessário atribuir o devido “destaque ao papel central da língua, da cultura e das identidades surdas como campo discursivo de luta, como prática de significação, de produção de sentido sobre o mundo”. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64)

O contato do estudante surdo com sua cultura é imprescindível. Para usar as palavras de Richard Rorty (1992) o ‘poeta forte’ seria nada mais que alguém capaz de contar sua história com palavras nunca antes usadas. De modo análogo à usual distinção entre humano e animal. Ambos são modificados e, de certo modo, determinados pelo meio, mas só o humano é capaz de o modificar. "Encontrando uma maneira de descrever o passado que o passado nunca conheceu" (RORTY, 1992, p. 54). Ou seja, a Filosofia, nesses termos, seria nesse ponto um catalizador do fazer poético destes indivíduos. Que justamente por possuírem língua e cultura paralelas às Ouvintes, precisam tomá-las como ponto de partida, ainda que dialoguem e interajam com as ouvintes.

Para Oliver Sacks (2011), o discurso em Língua de Sinais é potencialmente tão filosófico como em Língua Oral, em seu escrito *Vendo Vozes*, tece críticas sobre o que chama de fonocentrismo, ou seja, a tese de que a linguagem fonética é priorizada em detrimento das demais não por razões naturais, mas por uma espécie de etnocentrismo.

Novamente, a partir de Rorty (1997) é preciso utilizar-se da filosofia como maneira de alargar as noções de comunidade. Considerando que certa dimensão do etnocentrismo é fator recorrente em todas as culturas humanas, Rorty defende que o discurso (filosófico ou não) e aproximações pacíficas são, em última instância mais afetivos que o uso de força. (Rorty, 1997a, p. 285). Desse modo, é o ensino de filosofia que pode contribuir para a formação de sujeitos que atuem criticamente em defesa da identidade e cultura surda. Neste sentido, tratamos de simbiose: enquanto impossibilidade de dissociação entre a formação de autônomo e a presença do componente curricular em questão no currículo.

Referências

BARROS, Antonio Cid Freitas. Filosofia como um Instrumento Crítico no Espaço de Enunciação da Libras. **Editora arara azul**, [s. l.], v. 3, ed. 9, 2012. Disponível em: <editora-arara-azul.com.br/site/edicao/47>. Acesso em: 19 de mai. 2020.

BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 115 – 130, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Brasília: abr. 2002. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19868.htm> Acesso em: 14 abr. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html> Acesso em: 05 jun. 2020

BRASIL. **Lei nº 10.436**. 2002. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19868.html>. Acesso em: 14 de abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 9394. Brasília: dez 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 08 jul. 2020.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116.

CORREIA, Fátima Sá *et al.* Com as mãos se faz o Ser: Aprender/ensinar Filosofia em contexto de surdez. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], ano 2014, ed. 42, p. 27-41, jul. 2020. Disponível em: <fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_05FatimaCorreia.pdf>. Acesso em: 13 de mai. 2020.

CORREIA, Fátima Sá; COELHO, Orquídea. Revolução de abril, educação de surdos/as e ensino da filosofia: Da deficiência à pertença cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l.], ano 2014, n. 43, p. 107-124, 2014. Disponível em: <projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/25-abril.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de; CORPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais Constituindo o Surdo como sujeito**. 2005. Disponível em: <scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2020.

DURÁN, Maximiliano Lionel. **Simón Rodríguez: Uma filosofia de la radical novedad**. Caracas: Ediciones del Solar, 2016.

EDUCERE, XIII, Curitiba. **Oralismo X Bilinguismo: filosofias educacionais historicamente contrastantes e presentes na educação para o surdo [...]**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25285_12446.pdf>. Acesso em: 04 de jul. 2020.

FERNANDES, Sueli Laura; MOREIRA, Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos:: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. Edição Especial, p. 51-69. 2014. Disponível em: <scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

FERRIOL, Alejandro Sarbach. **¿Qué pasa en la clase de filosofía?** Hacia una didáctica narrativa y de investigación (Tese de doutoramento). Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2005.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 115 – 130.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2009.

GUIMARÃES, Marcelo. O ensino de filosofia no Brasil: Três Gerações. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio. **Filosofia: Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. 9ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 1983.

REZENDE, Edson Teixeira de. **A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2019. 260 p. Disponível em: <prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=7429&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1430>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: Processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem**. 2008. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008. Disponível em: <repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC85LMNK/1/rodrigues_c.h.disserta_o_2008.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2020.

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras Completas**. Caracas: Universidad Simón Rodríguez, 1999.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade**. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 1992.

RORTY, Richard. **Objetivismo, Relativismo e Verdade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

SACKS, Oliver. **Vejo uma voz**: Uma viagem ao mundo dos surdos. Lisboa: Relógio D'Água, 2011.

SHAUMYAN, Sebastian. **Signs, mind and reality**: A theory of language as the folk model of the world. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar a voz pedagógica. In: LAROSSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 54-86.

STEINER, George. **Depois de Babel**: Aspectos de linguagem e tradução. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

Recebido em: 15 de jul. 2020

Aceito em: 23 de ago. 2020