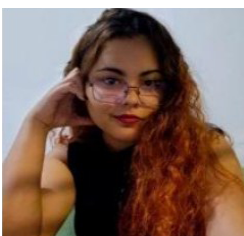


CULTURA SURDA E ENSINO DE FILOSOFIA: POR UMA FILOSOFIA SURDA

Deaf culture and teaching philosophy: for a deaf philosophy



Brennan Cavalcanti Maciel Modesto¹



Keila Paula de Alcântara²



Junot Cornélio Matos³



¹ Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEE, Pernambuco, Brasil; brennancmm@gmail.com

² Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ; Pernambuco, Brasil; alcantaratils@gmail.com

³ Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Pernambuco, Brasil; junotcma-tos@gmail.com

Resumo

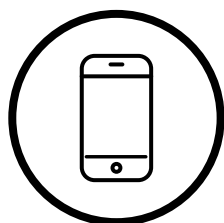
Este trabalho é uma revisão bibliográfica crítica que atravessa duas vias investigativas muitas vezes tratadas paralelamente às investigações sobre ensino de Filosofia e os Estudos Surdos, visando encontrar interseções entre as duas formas de análise. Inicialmente serão abordadas questões específicas apontadas por docentes como desafios para o ensino de Filosofia para pessoas surdas - em algumas situações marcadas por reprodução de preconceitos; em seguida, serão feitos apontamentos sobre interrelações entre a aquisição da língua, processos de formação cultural surda, ouvintismo e currículo. A partir dessas reflexões, serão analisadas alternativas para o desenvolvimento, no ambiente escolar, de uma Filosofia inclusiva. Para isso, se torna essencial pensar um currículo que tenha como centralidade o fato de atravessar e ser atravessado, simultaneamente, a realidade das pessoas surdas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino de Filosofia; Cultura Surda.

Abstract

This work is a critical bibliographic review that crosses two investigative paths that are often treated in parallel: investigations on the teaching of Philosophy and Deaf Studies, and begins to find intersections between the two forms of analysis. Initially, specific issues highlighted by teachers as challenges for teaching Philosophy to deaf people will be addressed - in some situations marked by the reproduction of prejudices; then, notes will be made on interrelations between language acquisition, processes of deaf cultural formation, hearing colonization practices and curriculum. Alongside these reflections, alternatives will be demonstrated for the development, in the school environment, of an inclusive Philosophy. To this end, it is essential to design a curriculum that has as its centrality the fact of simultaneously crossing and being crossed by the reality of deaf people.

Keywords: Inclusive Education; Philosophy Teaching; Deaf Culture.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**

https://youtu.be/fr16wEEwH_8?si=7U1bGzX8t0ceNncS



Introdução

O presente trabalho tem um duplo objetivo. Primeiramente, apresentar o atual estado da arte das discussões sobre ensino de Filosofia para pessoas surdas. Para isso, serão reconstituídos, de maneira breve, argumentos e teses que sintetizem os debates estabelecidos até o momento sobre a questão, sobretudo na perspectiva do educador-filósofo. Serão analisados os argumentos de Garcia e Rodrigues (2022), Garcia (2022), Barbosa, Medeiros e Ribeiro (2018), Gomes, Silva e Valentim (2024). É importante ter em mente que algumas das pesquisas recentes ainda acabam por apresentar uma perspectiva de continuidade em relação ao que já vem sendo discutido há décadas, algumas das vezes reproduzindo de maneira esdrúxula preconceitos e violências de diversas naturezas, tanto contra pessoas surdas quanto com a língua de sinais propriamente dita.

Em seguida, intenciona apresentar outra perspectiva sobre as intersecções entre o fazer filosófico em sala de aula e as pessoas surdas. Nesta fase, será explorada uma série de reflexões sobre: aquisição de linguagem e os malefícios de ela ocorrer tardiamente, a constituição da identidade surda, a importância da comunidade surda e da contextualização do conhecimento enquanto elemento que tangencia a realidade do estudante (surdo ou ouvinte). Esta

última, uma questão que nos parece estar sendo um tanto escanteada nos debates pautados pelos professores-filósofos; um reflexo da perpetuação da tendência ouvintista na análise das relações entre a surdez e a escola. Ou seja, tentamos, do lugar de professor-filósofo, apresentar determinados limites impostos pelo modo com que este grupo vem debatendo a questão do ensino de para pessoas surdas.

Sousa e Oliveira (2016), Dorziat (2017) e Quadros (2003), por sua vez, nos proporcionam reflexões que partem de um outro referencial, o da cultura surda propriamente dita. Por tal motivo, se convertem em elementos essenciais para o desenvolvimento de qualquer reflexão que se proponha a tentar apresentar alternativas válidas, coerentes e funcionais para as possibilidades do ensino de Filosofia para pessoas surdas.

Mediante a revisão bibliográfica de caráter exploratório realizada, apresentamos as reflexões de Rodríguez (2016) e Rezende, Horn e Mendes (2022) enquanto referências fulcrais para a efetivação da inclusão em sala de aula – não apenas em termos de integração física, mas como maneira de possibilitar uma relação de pertencimento entre cada discente (surdo ou ouvinte), a escola e, mesmo, a Filosofia no e para além do contexto escolar.

Desafios do ensino de filosofia para surdos, desde a ótica docente

As fontes primeiras e mais intuitivas para o desenvolvimento de nossa pesquisa foram as que respondem às palavras-chave: Ensino de Filosofia e Surdez. Essas obras, geralmente, são escritas por profissionais da Filosofia, ou seja, professores que se encontram desafiados pela necessidade de ensinar filosofia para pessoas surdas na educação básica, sobretudo, no ensino médio. Dado isso, a presente sessão tem como objeto de análise os desafios apresentados por professores (que lecionam ou não filosofia).

Na investigação empreendida anseia-se por um pequeno compêndio de argumentos e inquietudes apresentadas pelos colegas professores-filósofos. Dessa forma, podendo servir enquanto um retrato sólido e significativo das problemáticas encontradas em comum por diferentes investigadores da área.

Não é segredo que a Filosofia é preterida no currículo do ensino médio. Depois de décadas afastada das escolas, banida pela Ditadura Militar (1964-1985), voltou a ser componente curricular apenas em 2008. Todavia, esse avanço não garantiu um estatuto de prioridade para a Filosofia, que normalmente conta com uma hora/aula semanal por turma, apenas no ensino médio.

Muitas das investigações que serviram de referência para construção deste trabalho foram produzidas na última década, portanto, foram atravessadas pelos debates sobre a proposta do Novo Ensino Médio (NEM). Embora o NEM ainda esteja em vigência, suas determinações seguem sendo reformuladas e no último ano a Formação Geral Básica (FGB) voltou a ser contemplada com uma carga horária que garantisse uma aula de Filosofia semanal. Por questões metodológicas e em razão de seu novo estatuto de estabilidade da Filosofia nos currículos nacionais, no presente manuscrito, não serão empreendidas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, sobre o Novo Ensino Médio ou mesmo sobre a carga horária dedicada ao componente curricular Filosofia nas escolas do país, muito embora saibamos da importância dessa questão ser discutida, assim como o fizeram.

As investigações sobre educação inclusiva oriundas dos professores-filósofos costumam ser bastante contundentes e apresentam profundas reflexões sobre a temática, valorizando constantemente a alteridade e a necessidade de tomarmos medidas capazes de reparar os danos causados pela história da humanidade, marcada pela exclusão e apagamento de diversos grupos sociais ao longo dos séculos, conforme pode-se conferir abaixo:

o outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a ficar fora e ficar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente”. (Skliar *apud* Garcia; Rodrigues, 2022, p. 144).

A verdade é que muitas das violências que acometem grupos subalternizados têm por trás de si o peso de um grande pensador, como teria sido Aristóteles (384-322 a.C). Responsável pela difusão da crença de que as pessoas surdas não podiam expressar nenhuma palavra e que, para atingir a consciência humana, a fala e a audição eram o canal mais importante para o aprendizado. (Guarinello *apud* Garcia e Rodrigues, 2022, p. 147). Esse tipo de ideia foi extremamente fértil para a exclusão de pessoas surdas de diversos círculos sociais, afinal, não tinham o mesmo estatuto de “animal racional” que pessoas ouvintes, e para o florescimento do Oralismo séculos mais tarde.

Em alusão a Sacks, poderíamos dizer

A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçado pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar (‘no princípio era o verbo’) (*apud* Garcia, 2022, p. 36).

Dessa maneira, é possível compreender que os argumentos para a exclusão de pessoas surdas de todos os espaços de poder vinham dos mais diversos locais: por um lado, dos baluartes da razão pura, por outro dos escribas e profetas do Deus cristão.

E é justamente partindo dessa primazia da língua oral que surge o debate sobre a possibilidade de tradução de conceitos entre línguas orais e línguas de sinais. Há mais de uma década já vem sendo discutida a questão da tradução de conceitos filosóficos da língua portuguesa (uma língua oral) para a Libras ou duas línguas de sinais. Abaixo temos listadas duas experiências diferentes tanto em momento histórico, quanto em país de origem, mas ambas se aproximam em suas conclusões problemáticas.

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 (*Língua Portuguesa de Gestos*) para alguns conceitos filosóficos. (Correia *et al apud* Modesto, 2020, p. 93), grifos nossos.

As autoras pontuam que a língua de sinais é fruto de uma cosmovisão e de uma cultura peculiar à comunidade surda, mas, ainda assim, presumem um “privilegio” (ainda que sem apontar razões suficientes para tal) das línguas em sua modalidade oral em relação às línguas em sua modalidade visual.

Embora, em seu texto, Barbosa, Medeiros e Ribeiro caracterizem a cultura surda enquanto um elemento essencial na constituição de subjetividades e façam apontamentos sobre a imprescindibilidade de desenvolver uma educação inclusiva, ainda apresentam uma visão deturpada e essencialista sobre a Libras. Os autores defendem que as línguas de sinais não são capazes do nível de abstração peculiar à filosofia, por conta da inexistência de sinais diretamente correlacionados a conceitos filosóficos. Nas palavras dos autores: “tampouco há sinais em LIBRAS suficientes para comportar a complexidade dos estudos filosóficos, o que repercute diretamente na qualidade da educação dos alunos” (2018, p. 553).

O argumento apresentado acima ignora uma questão essencial: nenhuma língua oral

continha em si palavras que traduziriam os conceitos filosóficos antes da tradução ter sido feita pela primeira vez. *Zeitgeist* não era ‘espírito do tempo’ até que se convencionou que essas palavras representariam, em língua portuguesa, o conceito de *Zeitgeist*. Não havia palavra para *απείρων* em língua portuguesa até que se convencionou um termo, “apeiron (infinito)” para fazer referência ao conceito em grego. O mesmo fenômeno se reproduz em diversos outros casos, até mesmo quando falamos de palavras do cotidiano, não de “conceitos filosóficos abstratos”.

Em português, podemos não ter uma palavra única para “saudades” em inglês, mas os falantes de inglês podem descrever o sentimento com frases como “*a feeling of longing*” ou “nostalgia”. Afinal, a diversidade linguística é um reflexo da mesma diversidade cultural que o artigo supõe defender, enquanto diversidade cognitiva humana. Cada língua, seja oral ou de sinais, tem suas próprias estratégias para expressar ideias, e isso não a torna inferior, apenas diferente (Correia et al, 2014, p. 31).

Dentro do campo da filosofia, ainda há ecos do debate sobre o que qualifica uma pessoa como surda ou como deficiente auditiva; mas tomaremos como base a definição de Garcia (2022): surdas são aquelas pessoas que além de terem algum grau de perda auditiva, utilizam a língua de sinais e identificam-se com um determinado conjunto de elementos culturais pertencentes a um grupo. Haja vista que são menores os casos em que uma pessoa com deficiência auditiva rejeite a língua de sinais, não tenha contato com ela ou outras pessoas da comunidade ao longo da vida. Cada ‘Deficiente Auditivo’ (D. A.) vai ter uma experiência muito mais “artesanal” da aquisição da língua (experiências mais distintas entre si e, normalmente, quando entram em contato com a cultura surda muitas vezes acabam assumindo uma identidade Surda).

Não se encontra extensa bibliografia que aponte dificuldades específicas da filosofia em relação ao trabalho com adolescentes surdos na escola; mas a exploração de Dorziat (2017) delinea um cenário muito peculiar aos professores dos mais diversos componentes presentes no currículo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Especificamente, Dorziat investiga as 3ª, 4ª, 6ª e 7ª séries - em sua análise são pontuados diversos fatores: memorial socioeconômico e formativo dos estudantes; perfil profissional dos professores e elaboração de relatos do que foi observado durante as aulas e relatos das dificuldades destacadas pelos professores no trato específico com os estudantes surdos são os elementos que se destacam. Por hora, nos ateremos apenas aos últimos desta lista, conforme se enumera abaixo.

- A maioria desses professores deixa transparecer certa insatisfação face a esse novo processo. Essa insatisfação surge, principalmente, devido à falta de capacitação específica, o que é necessário para possibilitá-los incluir os alunos surdos de maneira eficaz [...] Esse é, sem dúvida, passo importante para manter um processo de ensino-aprendizagem que supra as necessidades educativas especiais de todos os alunos, como reza a proposta da inclusão, mas não o único.
- [...] abordaram como dificuldade o fato de ser o seu primeiro contato com surdos e, conseqüentemente, terem pouca experiência ou nenhuma, não sendo capazes de se comunicar normalmente com esses alunos por não saberem Libras.
- [...] disseram sentir-se incomodados, envergonhados, não conseguindo atuar normalmente na presença do intérprete.
- [...] dificuldade de desenvolver uma metodologia de ensino em que alunos (ouvintes e surdos) sejam atendidos e não aconteça [...] o fato de o professor ensinar primeiro aos ouvintes depois aos surdos. (Dorziat, 2017, p. 52-53)

Não surpreende o fato de que os professores se sentem incomodados com determinado nível de inabilidade para o trato com os seus estudantes surdos; bem como o anseio por realizar uma educação responsável e realmente inclusiva. Todavia, os desafios para a implementação dessa educação vão para muito além das políticas públicas somente; faz-se necessário um comprometimento existencial, político, filosófico e pedagógico com essas medidas (Skliar apud Dorziat, 2017; Gallo apud Rodrigues, 2022).

Os professores relatam déficit formativo, insuficiência do número de intérpretes e desconforto em lecionar na presença deles e inexperiência, mas nos salta aos olhos uma afirmação comum: os professores apontam que seus intérpretes muitas das vezes não têm sido capazes de traduzir o conteúdo das aulas por não compreenderem a explicação ou por desconhecerem sinais em Libras para traduzir determinados conceitos (Dorziat, 2017, p. 54). Essa postura demonstra o mesmo debate apresentado acima - o de primazia da língua oral em detrimento da língua de sinais.

Em especial, esse argumento pode ser amplamente replicado à área da Filosofia, que se caracteriza pelo uso ostensivo de palavras pomposas, complexas e rebuscadas, muitas das quais foram neologismos ou são aportuguesamentos de termos estrangeiros. Todavia, surpreende o fato de professores de quaisquer áreas do conhecimento não conseguirem fazer um exercício de sinonímia ou mesmo de transposição didática, para possibilitar a compreensão de seu alunado e/ou de seu intérprete sobre alguma ideia específica. Não parece absurdo dizer que podemos estar falando aqui de um exercício de eximir-se da culpa, responsabilizando o outro, um 'mediador da comunicação', pela nossa inabilidade de construir linhas de raciocínio inteligíveis ou aulas suficientemente atrativas para os estudantes surdos. Ou ainda um retrato individualizado de que "a escola não só continua valorizando a percepção oral auditiva, como também continua construindo discursos de fracasso a partir do outro" (Dorziat, 2017, p. 41).

Ainda quanto à questão da traduzibilidade uma questão nos parece anterior. Para que ocorra uma tradução, é necessário que nosso interlocutor tenha domínio da língua para a qual o discurso será traduzido; fato que algumas vezes não ocorre com os estudantes surdos do ensino médio, que podem não ser fluentes na Libras - bem como não ter domínio do Português.

Muitos surdos são aprovados ao longo dos anos sem ter boa compreensão dos conteúdos, isso porque não houve intérprete para ele ou ele mesmo não compreende bem Libras para se desenvolver no ensino. Mas a maioria dos Surdos que chega no Ensino Médio tem domínio médio a pleno de Libras. (Rezende; Horn; Mendes, 2022, p. 63).

É justamente na contramão disso que surgem as propostas de elaboração de material didático, num exercício de construção de vias para a aprendizagem dos alunos surdos. Um dos artigos analisados visa especificamente a produção de materiais didáticos adaptados para o ensino de Filosofia voltado especificamente para pessoas surdas, uma iniciativa que demarca compromisso com o fazer docente enquanto exercício público de uma política inclusiva. Ao apontar para um recurso que é adaptado enquanto alternativa é nítido o esforço de criar algo que potencialize a aprendizagem ou, em determinados casos, seja sua condição de possibilidade. Os saltos qualitativos nos níveis de compreensão demonstrados pelos alunos endossam essa perspectiva enquanto um avanço importante e uma direção de caminho para o qual poderíamos nos endereçar (Gomes; Silva; Valentim, 2024, p.11).

Numa linha próxima, Garcia (2022, p. 49) propõe o uso de mapas conceituais enquanto mecanismo garantidor de uma aprendizagem significativa dada a capacidade desse processo de retirar o foco da aprendizagem do professor (num processo passivo de aprendizagem) para um outro em que o estudante assume o protagonismo. Essa aprendizagem significativa,

gerada pela capacidade de conexão com conceitos existentes no intelecto do estudante, é um território bastante propenso ao desenvolvimento das habilidades necessárias à criação de conceitos, conforme sugere Gallo (2012). E, embora reconheçamos o sucesso da intervenção realizada pela pesquisadora em sua dissertação e consideremos uma experiência de aprendizagem primorosa, é mister salientar que não se trata de uma metodologia voltada especificamente às pessoas surdas, mas que pode ser utilizada como um recurso extremamente útil para todos os estudantes de qualquer turma.

Diante das investigações listadas acima é possível apontar que a razão de seus objetos de estudo serem compartilhados não é o acaso, mas um certo nível de descontentamento com os modos com que vêm ocorrendo o ensino de filosofia para pessoas surdas. Diante das argumentações empreendidas pelos pesquisadores oriundos da Filosofia supracitados é possível listar uma série de preocupações com questões de ordem prática ou metodológica que atravessam o ensino de Filosofia: o despreparo de muitos professores para o trato com estudantes surdos e a busca por alternativas práticas para solucionar esse problema são as que mais se destacam. Enquanto isso, questões tão importantes quanto, senão mais essenciais são deixadas de fora: estudantes, sejam surdos ou ouvintes, com aquisição tardia da língua tem o seu desempenho acadêmico profundamente abalado por conta disso; estudantes, surdos ou ouvintes, que pouco socializam com seus colegas tendem a se sentir deslocados. Justamente por compartilharmos dessa sensação, é que buscamos outros referenciais, para além do que é específico do vocabulário filosófico, para nos guiar no processo de produção de uma educação que seja acessível para todos os discentes.

Uma proposta alternativa de análise

Nos parece que escapa do olhar apresentado pelos pensadores acima uma variável essencial. Não por razões que descreditem seu trabalho ou seriedade de suas pesquisas, mas pelo fato de estarmos todos nós, ouvintes, impregnados com uma visão ensimesmada – focada na própria forma de compreendermos o mundo – o ouvintismo (Sousa, Oliveira, 2016). Fica evidente em si mesmo que todo esforço para adaptar uma metodologia ou manifestação de desconforto com os resultados dos processos de ensino-aprendizagem são retratos de uma postura docente que almeja a aprendizagem e o desenvolvimento de processos educativos cada vez mais significativos.

Todavia, muitas das vezes ao realizar uma investigação deixamos de colocar em pauta uma ou mais variáveis. No tocante à relação entre ensino de Filosofia e pessoas surdas, não parece ter sido diferente a massiva maioria dos trabalhos empreendidos sobre o tema parecerem ser esforços hercúleos para fundamentar as razões pelas quais o processo de ensino-aprendizagem é particularmente difícil nesses casos ou elaborações de alternativas pedagógicas, que costumeiramente, não fogem do que já é um recurso didático comum e amplamente utilizado – não só na Filosofia, como em diversos outros componentes curriculares do Ensino Médio. Nesse caso, tratamos propriamente dos mapas mentais.

Muitas vezes a filosofia parece surgir como a exposição de uma espécie de compêndio de proposições clássicas sobre as quais se deve questionar e refletir. Nós, todavia, consideramos próprio da atividade filosófica investigar e apresentar alternativas para a interpretação do mundo de maneiras mais coerentes, completas e adequadas à materialidade desse mesmo mundo. É o tipo de compreensão que não é original, não é particularmente revolucionária, mas é o grande desafio que se encontra no horizonte de toda tradição filosófica ocidental

não há discurso que mereça ser chamado de filosófico, se está separado da vida filosófica; esta também não existirá se não estiver estreitamente ligada ao discurso filosófico

A par disso, nos propomos a pleitear um afastamento do ouvintismo presente na educação de pessoas surdas, se o ouvintismo é o tipo de prática que pressupõe uma série de representações ouvintes sobre os corpos e vivências surdas, obrigando-os a adaptarem-se às demandas estabelecidas pelos próprios ouvintes, percebendo-se e narrando-se como se fossem ouvintes (Skliar *apud* Sousa; Oliveira, 2016). Essa é uma perspectiva de opressão, de apagamento e de colonização dos modos de ser. O chamado ouvintismo reflete uma prática reproduzida pelos mais “bem-intencionados” partidários da educação de surdos. Não seria diferente com o ensino de Filosofia, que ainda reflete o cenário apresentado pelas condições materiais nas quais é gerado. Materialmente, temos professores-filósofos formados num mundo onde o ouvintismo é lugar comum. Portanto, é necessário o esforço consciente de ir contra a corrente.

Essa alteração de perspectiva é embebida de uma série de mudanças: filosóficas, de postura política, cultural, social e educacional (Sousa; Oliveira, 2016). Portanto, para pensar a educação de pessoas surdas é necessário, dentre outras coisas, dedicar tempo a compreender quais os papéis desempenhados pela escola.

A escola é o lugar onde a pessoa pode adquirir os conhecimentos de mundo ao mesmo tempo em que favorece a identificação com seu grupo cultural, principalmente se ela não tem essa mesma possibilidade no ambiente familiar, como é o caso das crianças surdas devido à maioria delas serem filhas de pais ouvintes. Assim, a educação bilíngue para o surdo representa questões políticas, sociais e culturais. Infelizmente falta ainda a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos. (Sousa; Oliveira, 2016, p. 4).

O bilinguismo tem se demonstrado imprescindível na escola, mas ainda há muito para se percorrer no caminho para uma educação devidamente inclusiva e popular. O oralismo, por sua vez, vigorou até a década de 1970, quando fica demonstrado que as línguas de sinais têm a mesma complexidade e características que uma língua oral; mas dotadas de suas particularidades, como o fato de serem línguas espaço-visuais (Brito, 1993).

O problema do ouvintismo é ainda mais profundo, podemos compreendê-lo como uma manifestação colonial, na medida em que passa a ser um artifício utilizado para definir quais e como serão trabalhados os conteúdos presentes nos currículos. Estes, que privilegiam, invariavelmente, ouvintes - a ‘maioria’ passa a ter mais uma vez as ‘minorias’ se curvando diante delas. A sua educação é atravessada ainda pela imposição de barreiras voltadas à aquisição e desenvolvimento da língua para muitas pessoas. Isso gera dificuldades profundas.

Por um lado, ocorrem atrasos no desenvolvimento cognitivo, se comparado diretamente a pessoas (ouvintes ou surdas) que tenham adquirido e desenvolvido a linguagem (tendo oportunidade de adquirir uma língua) em idade adequada (Skliar *apud* Sousa; Oliveira, 2016). Afinal, em geral é justamente

a partir da aquisição de uma língua que a criança passa a construir a subjetividade, já que ela terá recursos para a inserção no processo dialógico de sua comunidade, seja na troca de ideias seja na troca de sentimentos, compreendendo e adquirindo novas concepções de mundo na relação com o outro (Sousa; Oliveira, 2016, p. 5)

O desenvolvimento da linguagem é imprescindível também num contexto social, conforme se pode atestar a seguir.

o conhecimento que a pessoa tem que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema linguístico com determinadas regras altamente recursivo,

pois permite a produção de infinitas frases. A língua, portanto, é tratada enquanto sistema. Obviamente que estas definições são de ordem essencialmente linguísticas não captando a riqueza das interações sociais que transformam e determinam a expressão linguística. Assim, língua e linguagem podem ser compreendidas em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final. No primeiro nível, discutem-se questões essenciais, como a aquisição da linguagem. Já no segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais (Quadros, 2003, p. 95).

Por outro, a não aquisição da língua limita radicalmente as possibilidades de contato com o mundo, afinal é a linguagem que media nosso contato com as comunidades e grupos dos quais fazemos parte - isso se agrava, sobretudo, quando falamos de pessoas surdas, que já se veem, não raramente, em situações de opressão e exclusão social regularmente. Justamente por enfrentarem diariamente situações de exclusão é que a comunidade surda se faz urgente; sua existência implica em fadar as pessoas surdas ao “não ser”, a não ter identidade própria, obrigando-as a se perceberem enquanto ouvintes - e falharem ao tentar se colocar enquanto um deles, assim como as máscaras brancas não escondem a pele negra (Fanon, 2008).

[...] De acordo com Skliar (2001) o termo “oprimido” significa um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o sujeito surdo está obrigado a olhar-se, e nesse narrar-se como se fosse ouvinte. O ouvintismo não respeita o indivíduo surdo na sua diferença linguística (*Apud* Sousa; Oliveira, 2016, p. 2).

Ou ainda poderíamos dizer que

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano (Skliar *apud* Quadros, 2003, p. 90).

Em consonância a isso, nos deparamos com o modo com que nossas escolas lidavam com os estudantes surdos em suas políticas de inclusão/integração desses estudantes na rede pública de ensino no fim dos anos 1990, após Declaração de Salamanca - que legalmente garantiria educação de caráter equitativo para todas as pessoas.

Vários relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa (Sousa *apud* Quadros, 2003, p. 83).

Essa ‘incapacitação’ assimilada pelos estudantes surdos nada mais seria do que a garantia da permanência desse grupo social constituído enquanto minoria política, linguística e cultural no seu estatuto de minoria - não permitindo qualquer tipo de alteração substancial no modo de funcionamento da sociedade. Ainda que seja possível listar exemplos de sujeitos surdos que “prosperaram” dentro do ‘mundo ouvinte’, não se pode assimilar um discurso que tome exceções como regra. Afinal, são cotidianos os casos onde estudantes surdos apresentam dificuldades aparentemente incontornáveis mediante seus esforços em relação a determinadas questões em termos acadêmicos (Quadros, 2003, p. 85). Para muitos a meritocracia caberia bem enquanto contra-argumento para o insucesso de muitos sujeitos; mas é importante pontuar que essa tende a ser mais uma representação da cultura hegemônica apresentando maneiras subliminares de justificar sua dominação sobre outra.

A postura assumida por Quadros é categórica ao apresentar as possíveis consequências nefastas que o ouvintismo aplicado de maneira velada na escola pode trazer para cada pessoa surda em sua individualidade - descaracterizando-a enquanto sujeito surdo.

Se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados' (2003, p. 87).

Quadros (2003) pontua ainda que nenhuma pessoa - surda ou ouvinte - desenvolve-se isoladamente e, mais ainda, não se desenvolve de maneira neutra. Toda e qualquer pessoa é amplamente atravessada por ideologia. É dessa maneira que definimos como e para que nossas crianças são formadas; não podemos nos esquecer que a escola segue sendo um dos mais importantes aparelhos ideológicos do estado burguês.

Num nítido contraste de perspectivas, a materialidade da vida dos estudantes em escolas inclusivas os coloca em meio a uma curiosa dicotomia. Por um lado, os estudantes surdos são definidos simplesmente como aqueles que estão exercendo seus direitos civis de acesso à educação. Por outro lado, na sala de aula, são estes estudantes que necessitam de atendimento específico por serem surdos concretizando, portanto, a exclusão (Quadros, 2003, p. 102).

A par dessa caracterização de diversos processos pelos quais os ouvintes e o ouvintismo acabam por segregar e minorar os surdos, colocando-os em locais e situações de sub-humanidade, como a privação do acesso à língua, mais um reflexo da colonialidade em nosso cotidiano. Buscaremos na sessão seguinte apresentar possíveis alternativas dentro dos estudos sobre o ensino de Filosofia para constituir um caminho que siga a direção oposta. Não objetivamos apenas adicionar pessoas num determinado recinto e condicioná-las a reproduzir padrões de maneira irrefletida; mas instrumentalizar, através da Filosofia, cada sujeito para que este possa intervir no mundo de maneira crítica.

É possível uma educação filosófica inclusiva

A perspectiva que apresentamos para a prática do professor-filósofo, dado o que foi apresentado parte de um compromisso político de transformação da realidade, pedagógico de tentar garantir condições de aprendizagem para todo corpo discente e ético, por dedicar esforços para possibilitar que cada pessoa presente em sua sala de aula tenha sua individualidade, identidade e singularidade respeitada. Ou seja, não há alternativa para o desenvolvimento de um ensino de Filosofia para pessoas surdas que não seja pautado na valorização de suas identidades enquanto pessoas surdas.

Outrora, no início do século XIX, Simón Rodríguez (2016) pontuou algo semelhante quando apresentava a necessidade de uma educação bilíngue para educar as pessoas nascidas na América Latina. O pensador acreditava que não teríamos nossas identidades culturais devidamente respeitadas e orgânicas se assumirmos apenas a língua e o modo de vida dos colonizadores, por isso, seria preciso que nos voltássemos às línguas e aos modos de vida dos povos originários para constituir nossas identidades. O respeito e valorização das comunidades autóctones preservando língua e modo de vida demonstra que Rodríguez compreendia a

indissociabilidade existente entre o ser, o viver, o dizer e o pensar. É evidente que a proposta do autor não pode ser trazida como um paralelo perfeito, afinal tratava-se de uma questão que atravessava todo um continente, marcado pela exploração colonial e, agora, pelo ímpeto de construir identidades nacionais próprias e autônomas.

No que tange à comunidade surda, os matizes passam a ser um pouco diferentes. Não se fala em uma identidade a construir; mas de garantir espaço na escola (em especial, na aula de Filosofia) para algo que organicamente cria-se pelo convívio entre pessoas que compartilham uma língua, um sem-número de violências e apagamentos que lhes são peculiares e toda uma série de elementos culturais oriundos dessa comunidade.

Freire (2008) é incontornável no que concerne a pensar uma educação popular – e não falamos aqui apenas de classes populares e movimentos sociais, mas de alternativas de educação que se aproximem e partam das vivências dos grupos sociais subalternizados por diversas razões. Nesse caso, membros da comunidade surda têm sido subalternizados, de maneira específica, pelo ouvintismo, mas não podemos ignorar que existe uma série de outras opressões interseccionadas (Davis, 2016) (raça, gênero, classe social, orientação sexual) atuando sobre as pessoas surdas.

Acreditamos que a proposta de educação menor é um referencial interessante para se refletir sobre a urgência da responsabilização de si mesmo enquanto um sujeito, com o professor atuando diretamente na constituição de identidades.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO apud GARCIA; RODRIGUES, 2022, p. 141).

O debate sobre qual educação nos propomos a ofertar, de portas fechadas, na sala, ocorre - e suas modificações devem surgir justamente dessas microfissuras, dos espaços mínimos onde ainda nos resta o direito de expressar, por nossas atitudes, aquilo em que acreditamos: a possibilidade de um mundo no qual todas as pessoas tenham direito e espaço para formarem-se de acordo com suas necessidades educacionais e culturais específicas.

De maneira concomitante, Dermeval Saviani (2021) ao propor sua Pedagogia Histórico-crítica defende a necessidade incontornável de sensibilizar o estudante do valor de cada conteúdo, encaminhando-o para processos de investigação que levem para uma resolução dos problemas apresentados. Isso não pode ocorrer se os conteúdos propostos não disserem, em nada, respeito à vida desses estudantes. No caso dos surdos, questões que atravessam a comunidade surda precisam ser pautadas, do contrário o currículo passa a ser um amontoado de conteúdos sem sentido.

Portanto, o estudante que tem uma deficiência seja qual for, nesse caso especificamente a surdez, precisa de metodologias que o ajudem a se desenvolver, relacionando os conteúdos de alfabetização e ensino, de maneira diferenciada dos ouvintes, como por exemplo, utilizar no currículo questões de ordem social, política e cultural, pertencentes à comunidade surda, pois com isso, seria trabalhado não só os pré-requisitos das disciplinas como português, matemática, filosofia, história, entre outras, como também seriam apresentadas informações que tem a ver com a realidade vivida pelo surdo no seu cotidiano. (GARCIA; RODRIGUES, 2022, p. 151).

Ainda que haja um pretenso comum acordo em relação ao aceite da pedagogia histórico-crítica como horizonte de trabalho - existem barreiras de diversas naturezas que seguem se mantendo, sobretudo no que diz respeito às escolhas didáticas e metodológicas.

A priorização de textos longos em língua portuguesa e não rara exigência de respostas

manuscritas sobre indagações ou questões em provas ou atividades avaliativas é, novamente, um tipo de manutenção de prática dominadora e excludente por parte do professor, que ignora o fato de o estudante surdo ter a língua portuguesa enquanto segunda língua (L2); bem como o fato de que a gramática da Libras e do português são bastante diferentes. A utilização ostensiva desse tipo de recurso não apenas aparece como elemento que dificulta o processo de aprendizagem para o estudante, mas também como um limitador do seu contato com a temática, afinal, volta a existir uma barreira linguística e de interpretação de mundo (Rezende; Horn; Mendes, 2022, p. 59).

É importante também ressaltar que as dificuldades com o componente sistêmico podem ser enfrentadas mais naturalmente quando os aprendizes são apresentados a textos escritos que tratam de conhecimento do mundo com o qual eles já estão familiarizados. A verdade é que o aprender se torna uma tarefa quase intransponível quando o aprendiz tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe em um texto sobre um assunto que ele desconheça. Não podemos esquecer, no entanto, que o conhecimento de mundo pode variar de pessoa para pessoa e que, portanto, muitas vezes, este componente também terá que ser organizado, explorado, suprido, construído em sala de aula através de um processo de negociação na primeira língua dos estudantes. (Freire apud Rezende; Horn; Mendes, 2022, p. 60)

E, ainda que se tenha apontado anteriormente que alguns dos estudantes surdos possam não ter domínio da língua de sinais, não dá direito ao professor de, a bel prazer, adaptar o currículo, simplificando-o, para que o estudante surdo “possa acompanhar”, mas essas adaptações devem ocorrer na medida em que torne possível correlacionar os conteúdos às suas vivências na comunidade surda.

Portanto, a incompreensão ou a ausência de conhecimentos sobre a cultura surda e o papel da língua para a aprendizagem colabora para se produzir, como descreve Silva (2016), uma adaptação curricular insuficiente, desconsiderando a competência para a formação desses estudantes no processo educativo. [...] Na prática, constato que os conteúdos ensinados aos Surdos são diferentes dos conteúdos das turmas de ouvintes, pois passam por uma simplificação. A escola é igual, o currículo é igual, mas o ensino para Surdos é diferente, com conteúdos menos aprofundados. (Silva apud Rezende; Horn; Mendes, 2022, p. 6).

Esse tipo de prática arbitrária mantém vivo o apagamento das pessoas surdas dos espaços de poder - perpetuando exclusão, preconceito e discriminação, afinal, se as pessoas surdas não recebem formação com o mesmo nível de profundidade na escola em nenhuma das fases da educação básica, como terão acesso a vagas no mercado de trabalho? Como acessarão capital cultural? Como poderão ocupar espaços até então não ocupados? Ignorar esses questionamentos é, novamente, minimizar suas existências enquanto pessoas (Gandra, 2019).

Notadamente pessoas que desde o berço são expostas a 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. (Modesto, 2020, p. 92)

Ainda quanto ao tratamento que recebem em sala de aula durante a educação básica, as dificuldades impostas aos estudantes surdos são patentes na questão avaliativa; ainda que os documentos oficiais e normativas indiquem determinado tipo de abordagem que atendam às suas necessidades educacionais específicas, os relatos apresentados na primeira sessão deste manuscrito apontam para um caminho completamente avesso: o de paralisia (ou titu-

beio) diante da presença de estudantes surdos, levando boa parte dos docentes a reproduzir práticas didáticas, pedagógicas e avaliativas enraizadas na educação tradicional. Isso fica particularmente nítido no tocante ao uso da língua em sua modalidade escrita como elemento fundamental de análise de aprendizagem discente.

Não se instiga o aluno a manipular a língua enquanto instrumento de saber-poder das relações sociais. Como a educação de surdos prioriza da mesma forma o ensino da escrita utilizando todas as propostas de ensino do português da educação regular, obviamente o fracasso também é observado. Agrava-se o fracasso dos alunos surdos, tendo em vista que essa escrita nem sequer relaciona-se com a língua de sinais, mas sim com uma língua que a ele é totalmente estranha (situação comumente observada especialmente em classes regulares de ensino) (Quadros, 2003, p. 96).

Nesta perspectiva é que as experiências apresentadas por Gomes; Silva e Valentim (2024) e Garcia (2022) despontam como alternativas relevantes: a primeira propõe vivenciar experiências de aprendizagem desde a sua própria língua; a segunda propõe uma forma de expressão alternativa, que minimize o uso da língua portuguesa em sua modalidade escrita (embora ainda o faça) enquanto devolutiva dos estudantes como forma de demonstrar sua aprendizagem para os conteúdos discutidos em sala de aula. Bem como faz-se necessário o incremento da prática pedagógica, o professor não pode eximir-se de selecionar diferentes gêneros textuais, imagens, jogos (sempre que possível) e demais recursos que potencializam a imersão de seus estudantes nas discussões trabalhadas em vias de conseguir lograr êxito em sua atividade por excelência: ensinar.

É preciso ousar, ser mais inventivo, não ter medo de experienciar uma novidade radical (Rodríguez, 2016): (Durán; Kohan, 2018) no sentido educativo. É indispensável considerar a possibilidade de reorganização do currículo desde uma perspectiva visual-espacial — afinal, este é o modo de expressão e compreensão de mundo das pessoas que têm línguas de sinais como primeira língua, os surdos. Enquanto as escolhas que fazemos ainda se prenderem ao *status quo*, que não partamos para a exploração do impensado (Silva, 2020), a escola ainda não estará apta a possibilitar inclusão.

Inverter a lógica (pontuando um currículo espacial-visual) é propriamente reconhecer a diferença e fazer dela a base de todas as interações sociais que atravessaram o processo educativo formal - haja vista que cada modalidade de língua escolhida como prioritária implica em determinar 'óculos' específicos para que possamos perceber o mundo, bem como a forma com que nos colocamos nele.

A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. Além desse nível de representação linguística, os discursos vão expressar relações de poder. Ao optar-se em manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam (Quadros, 2003, p. 99).

É mister salientar que isso não significaria nem o apagamento das perspectivas mais tradicionais de pensar a filosofia ou do filosofar do currículo nem a opção por uma proposta de educação ágrafa, mas de pensar uma Filosofia que seja possível de ser compreendida e apreendida por todas as pessoas que tenham contato com ela. Se a aquisição do português por pessoas surdas é limitada, não faz sentido utilizar esta língua como santo graal e fazer com que essas pessoas precisem se esforçar de maneira hercúlea para assimilar conceitos de maneira rasteira quando é possível adaptar, aproximar ou traduzir seus conceitos, teses e

debates à sua realidade. O papel da Filosofia, cremos, é potencializar o encontro surdo-surdo, um elemento essencial para a construção da identidade surda. Nas palavras de Perlin, esse encontro é a abertura de um baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (apud Quadros, 2003, p. 89), é o que o caracteriza, que o faz ser aquilo que é.

Isso não é, em nada, um exercício diferente do feito por Rodríguez (2016) quando propunha uma Filosofia que ousasse pensar em Quéchua; afinal, seria essa a língua do povo que habitava aquela região, seria essa a língua capaz de expressar de maneira imediata suas inquietudes, anseios e questionamentos. O grande desafio da Filosofia talvez seja exercitá-la em nossa língua-mãe, sobretudo num contexto de diversidade linguística.

Considerações finais

Quando falamos da aula de Filosofia como um espaço formativo, é preciso observar que nosso trabalho vai além de uma simples apresentação de um panorama histórico e de argumentos e querelas sequenciais no curso do conhecimento humano. Na escola, é específico da Filosofia duas facetas, que se retroalimentam, a instrumentalização desse tipo de conhecimento, capacitando o corpo discente a perceber os problemas que atravessam sua vida como filosóficos e, propriamente dita, a viabilização do amalgamento entre filosofia e vida, apontando para determinado nível de simbiose entre o pensar da Filosofia e o Ser no mundo. A elaboração de Materiais didáticos vem como recurso para intermediar essa assimilação, não como fim em si mesmo.

É evidente que não assumimos essa perspectiva desde um olhar institucionalizado, a partir de normativas impostas horizontalmente nos obrigando a pautar a inclusão como elemento essencial do fazer docente, nas novas escolas que recebem pessoas com as mais diferentes historicidades, constituições culturais e linguísticas. Mas almejamos a efetivação de uma educação menor, que se propõe à inventividade, aspira ao novo, intenciona encontrar fissuras e utilizá-las como elementos para que inspirem libertação de crenças e estruturas limitantes como a colonialidade e o oralismo, que nos atravessam de maneira ostensiva.

Quanto às relações entre o ensino de Filosofia e as pessoas surdas, não há alternativas senão construir pontes, correlacionando o currículo do componente curricular e as demandas, anseios e vivências da comunidade surda, viabilizando o acesso a capital cultural e garantir que os estudantes (surdos e ouvintes) se sintam permitidos a questionar a realidade que os atravessa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Ferreira de. Pierre Hadot e os exercícios espirituais: a filosofia entre a ação e o discurso. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 23, n. 32, p. 99-111, maio 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/1750>>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BARBOSA, Alexsandra dos Santos. MEDEIROS, Jarles Lopes de. RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Ensino de filosofia e os desafios educacionais do aluno surdo**. In: XVII Congresso de História da Educação do Ceará, Fortaleza. Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará, V.1, Salute, p. 552 - 565, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51817/1/2018_eve_asbarbosa.pdf. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993

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: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77918/2/97462.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025.

DORZIAT, Ana. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos: Diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 19-60.

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto Por uma Escola Filosófica Popular**. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2018.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs** (Pele negra, máscaras brancas). Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 47 ed. 2008.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

GANDRA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo: Entre os que têm deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 13 out. 2019. Disponível em: <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 4 mar. 2025

GARCIA, Danilma Medeiros Garcia, RODRIGUES, Valter Ferreira Rodrigues. Ensino de filosofia para surdos. **Trilhas Filosóficas**, v. 13, n. 2, p. 141-153, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/2607> . Acesso em: 9 mar. 2025.

GOMES, Jarbas Maurício; SILVA, Maria Gabriely Barros Vieira da; VALENTIM, Aysha Lobo. A produção de materiais didáticos para o ensino de filosofia para estudantes surdos. **Revista Foco**, v.17, n.9, p.01-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5977>. Acesso em: 9 mar. 2025.

MODESTO, Brennan Cavalcanti Maciel. Surdez e Filosofia: entre a coexistência e a simbiose na educação básica. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 83-101, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/9083>. Acesso em: 12 mar. 2025.

REZENDE, Edson Teixeira de; HORN, Geraldo Balduino; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. As condições de aprendizagem filosófica pelo estudante surdo no ensino médio **Revista Cactácea** - v.02, n.05, Julho de 2022 - IFSP: Campus Registro.

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

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, Gildimar Guilherme da. **O impensado**: uma experiência filosófica sobre a escrita da vida. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 mar. 2025.

SOUSA, Wilma Pastor De Andrade; OLIVEIRA, Lindilene Maria de. **A pedagogia do oprimido e a prática do ouvintismo na história da educação de pessoas surdas**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19994>>. Acesso em: 07 mar. 2025