



## Filosofia na escola: a surdez em foco

### Philosophy at school: deafness on focus

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto<sup>1</sup>

Vera Lúcia Maria Cavalcanti Maciel Modesto<sup>2</sup>

Página | 945

<sup>(1)</sup> ORCID n.º, <https://orcid.org/0000-0001-6919-2184>, Universidade Federal de Pernambuco; Brazil. E-mail: brennancmm@gmail.com

<sup>(2)</sup> ORCID n.º, <https://orcid.org/0000-0001-6919-2184>, Universidade Federal de Pernambuco; Brazil. E-mail: prof.veramodesto@gmail.com

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 20 de setembro de 2020; Aceito em: 23 de dezembro de 2020; publicado em 31 de 01 de 2021. Copyright© Autor, 2021.

**RESUMO:** Pensar o ensino de Filosofia no século XXI é uma tarefa árdua. Afinal, a Filosofia em si mesma assume características não vistas em sua gênese ou em seus períodos áureos. Em razão deste intento, faz-se necessária uma investigação de natureza dupla. Por um lado, a análise lógica e gramatical das construções conceituais sobre a Escola, o Ensino e a Surdez; por outro, uma análise genética do *modus operandi* do fazer filosófico na Escola. Tomando como referencial a perspectiva de Educação Popular de Simón Rodríguez, a investigação versa sobre sua institucionalização, ou seja, a necessidade de responder à uma série de demandas sociais – não raramente, representadas pela sujeição à instâncias superiores de diversas naturezas isto é, compreendida enquanto componente curricular. Breves considerações sobre o ensino de Filosofia propriamente dito e seus limites na Escola Básica, para que então se desemboque numa discussão sobre os processos de inclusão de surdos nesse processo. Haja vista que a comunidade surda, em especial, carrega consigo um eminente obstáculo para com grande parte dos ouvintes, convencionalmente chamado de “barreira linguística”. A par das discussões supracitadas e de suas interfaces, é possível sintetizar as dificuldades específicas encontradas na relação entre o componente curricular Filosofia e seu ensino para pessoas Surdas, sobretudo a questão da intradutibilidade de conceitos filosóficos, suscitando que a efetividade do ensino de Filosofia para pessoas surdas está para além do bilinguismo puro e simples.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo, Educação Inclusiva, Ensino de Filosofia, Surdez.

**ABSTRACT:** It is a hard task to think about teaching Philosophy on the XXI century. After all, Philosophy itself performs features that were not seen during its genesis or golden periods. For this purpose, it is necessary to make a double nature investigation. On one side, there are logical and grammatical analysis of the conceptual conceptions about School, Teaching and Deafness; on the other, there is a genetic analysis of the hands-on *modus operandi* at School. Taking as reference Simón Rodríguez's perspective about Popular School, the enquiry approaches its institutionalization, that is, the necessity of responding to social demands - not rarely, represented by the subjection to superior instances of diverse natures, understood as curricular component. Brief considerations were made about the Philosophy teaching process itself and its boundaries within the Basic School context, so there could be a way of debouching in a discussion about the processes of inclusion of deaf people in these procedures. It is also known that the deaf community, in particular, carries an eminent obstacle, conventionally named as "language barrier". From the abovementioned discussions, it is possible to synthesize the specific difficulties encountered in the relation between Philosophy as a curricular component and its teaching to deaf people, particularly the topic of untranslatable philosophical concepts, raising the idea that the effectiveness of teaching Philosophy to deaf is beyond the pure and simple bilinguism.

**KEYWORDS:** Bilinguism, Inclusive Education, Philosophy Teaching, Popular Education, Deafnes.

## INTRODUÇÃO

Nenhuma das grandes tradições filosóficas parece ter surgido entre quatro paredes. Esta é a razão pela qual compreender as relações que a Filosofia acaba estabelecendo com e em um ambiente que não lhe é “natural” exige tanto esforço. Ainda que ao longo da história possamos remontar à algumas “escolas filosóficas”, cada qual carrega consigo aspectos, noções e fundamentos bastante peculiares, que remetem em nada ou muito pouco às noções hodiernas (KOHAN, 2013).

No entanto, ainda que sua condição atual possa não ser natural, de uma maneira geral, o pensamento filosófico é moldável, maleável até mesmo informe. Por tais características, difícil de definir. Mas justamente essas possibilitam que floresça mesmo em condições adversas (KOHAN, 2013).

É o que temos: o ensinar sempre foi tematizado, é uma das questões maiores, entretanto “Como?” “Em que condições?” e “A quem?” são muito menos difundidas. Esboçar uma investigação sobre tais pontos é, pois, o intuito do presente escrito. “De que maneira é possível ensinar filosofia na escola básica à sujeitos surdos?” será a questão norteadora do presente escrito.

Para tanto, o processo versará pela análise de 4 obras em especial. Inicialmente, “Inventamos ou erramos”, Rodríguez (2016) e “O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?”, Gelamo (2009), nas discussões referentes à ocupação de professor de filosofia, em específico, na escola básica.

Em seguida, que “Com as mãos se faz o Ser: Aprender/ensinar Filosofia em contexto de surdez.”, Correia (2014) e “Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem.”, Rodrigues (2008) de modo a propiciar a efetividade da compreensão das inter-relações entre o ensinar filosofia e a surdez.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente trabalho é fruto direto de práticas de sala de aula, das dificuldades de pensar o impensado (Almeida, 2013) Pensar a educação de uma perspectiva filosófica

cada vez mais dista dos padrões, bem como a educação filosófica com/para surdos é um tema ainda muito escasso. Não raro ignora-se que há disjunções culturais entre surdos e ouvintes, ignora-se que cultura e linguagem estão imbricadas, ignora-se que linguagem e pensamento não podem ser separados sob nenhuma circunstância.

Para tanto, este empreendimento não segue a tradição analítica ou a continental, mas usa de artifícios de ambas para o pleno desenvolvimento, de modo a coadunar duas formas de fazer filosofia. Da tradição analítica pode-se apontar a herança da análise lógica e gramatical das narrativas relativas aos problemas em questão, sobretudo partindo dos estandartes de Rodríguez (2016); Gelamo (2009); Correia (2014) e Rodrigues (2008). Por outro lado, partindo de uma análise genética das problemáticas encontradas, será desenvolvida uma crítica ao *modus operandi* do fazer filosófico na escola.

## PARA COMPREENDER A ESCOLA

A “Filosofia institucionalizada” é tematizada por Walter Kohan em diversos momentos, mas em especial em suas Três lições sobre filosofia da educação (2003), onde desenvolve a tese de que a Filosofia perde o que lhe é mais peculiar, a espontaneidade. Haja vista que as produções filosóficas ao longo da história surgiram da análise acerca das origens do mundo físico; da origem das leis e suas implicações na moralidade; na compreensão de ‘qual tipo de vida’ realmente valeria a pena viver; em que medida pode ser viável sua conciliação com a fé que circunda determinado período; quais os limites da razão; qual a relação entre determinada noção de racionalidade e o advento de movimentos políticos de caráter autoritário e genocida.

Enfim, a filosofia parece carregar consigo alguma parcela do “espírito do seu tempo”, ou seja, parece se afetar de maneira espontânea pelos fatos sociais e realidade política de determinado período histórico. Somente partindo das facticidades de tal natureza, é que pode-se surgem as preocupações de caráter “propriamente filosófico”.

No entanto, que seria esta Filosofia Institucionalizada? É, antes de tudo, um pensamento que já não mais tem fim em si mesmo. Ora atende diretamente às demandas de instâncias organizações superiores, ora é mais latente que precisa atender às

demandas do sistema econômico vigente. No entanto, o que demandas organizacionais e econômicas podem ter a ver com a Filosofia?

É mister observar que a Filosofia como compreendida hoje praticamente se restringe às academias. Ora, como cada uma das grandes áreas do conhecimento humano possui suas autoridades e pensadores de referência, a Filosofia também os tem. Os diversos doutores e conferencistas ao redor do mundo, os bolsistas de produção da Capes, no Brasil, os professores de cada programa de pós-graduação... cada um destes é responsável por uma pequena parcela no “modelo” de pensar filosófico de cada lugar e definem entre si, com seus pares, quem de fato “produz” ou não Filosofia.

Em suma, o mundo contemporâneo já não nos permite mais ágoras. Já não há tempo livre, como outrora havia. Já não cabe mais o “livre-pensar”, sabe-se que consciente ou não cada pessoa carrega consigo todo um conjunto de tradições e filia-se de maneira mais ou menos forte à correntes de pensamento.

“Criando sua própria música a música perde um pouco do valor  
Ou ganha um valor diferente [...]”  
Quando você aprende a tocar uma música  
Ela perde um pouco do seu valor  
Ou ganha um valor diferente”  
(BRAUER, 2017)

De maneira análoga aos versos do cantor mineiro Vitor Brauer a escola parece ter perdido sua razão de ser, ou ganhado uma razão de ser diferente. Se outrora a escola grega era restrita à certos grupos compostos por homens abastados, hoje é pretensamente universal (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

A tão conhecida versão grega, compreendida enquanto *scholé*, serve de base para boa parte das reflexões sobre escolarização. Todavia, parecemos esquecer a natureza da *Scholé*. Se o termo refere-se intimamente à tempo livre; este inerentemente ligada à negação do tempo produtivo. Parece contraditório relacionar a *scholé* com uma concepção de educação disposta à fins, sejam eles quais forem.

Sobretudo no que tange à finalidades mercadológicas, haja vista que numa sociedade capitalista, tudo se transforma em mercadoria. Logo, o lucro é o fim. Ainda que a educação pública caminhe à passos um tanto mais lentos que as instituições de caráter privado. Cujas definição primeira é ser “negócio”, em si, a negação do ócio. A dedicação exclusiva ao tempo produtivo. Não por coincidência, *otium* é a palavra latina equivalente à *scholé*.

A sociedade hoje, a seu modo, parece precisar dar-se conta de que sua escola (assim a música do Vitor) ganha hoje um valor diferente. Ou melhor, valores diferentes. Pensando-a enquanto mero reflexo das demandas produtivas e econômicas da sociedade, tem-se, invariavelmente, valores numéricos e não raramente cifras com incontáveis zeros envolvidos.

Todavia, pensar a atual escola como uma atualização da noção de *scholé*, abre novos horizontes. Simón Rodríguez, filósofo venezuelano que viveu entre os séculos XVIII e XIX, é marcado por noções de educação pouco ortodoxas e responsável por um projeto político, social e pedagógico que reverbera até hoje na história da educação americana.

Rodríguez acreditava piamente que a educação possuía um papel central na formação humana e, conseqüentemente, na formação da sociedade como um todo. Assim como cria que absolutamente todos tinham direito à educação. Estas duas teses se entrelaçam de maneira muito peculiar em sua obra, seja na modalidade escrita, seja na sua prática pedagógica.

Ao pôr em prática um projeto baseado, sobretudo, na noção de Educação Popular. Rodríguez estabelece que o ensino é não só uma relação mútua entre professor e aluno, mestre e discípulo ou mentor e pupilo, mas, anteriormente, baseada na Pergunta. Esta noção é um dos princípios norteadores de todo seu empreendimento.

É bem verdade que Rodríguez (2016) dedicou-se sobretudo à educação de crianças. Acreditava que as mudanças pelas quais lutava na sociedade muito dificilmente poderiam partir dos (e pelos) adultos. Bem como não poderiam partir das classes abastadas; as chamadas elites, fossem as elites coloniais, fossem as *criollas*, após os primeiros processos revolucionários.

A escola popular rodriguiana pode e deve ser compreendida como um momento transitório, de formação para a efetiva vida em sociedade. Para uma sociedade muito específica, é verdade. Mas o fato de haver uma dimensão “utópica” em Rodríguez não torna suas ideias inválidas. Afinal, muito se diz sobre a utopia estar no horizonte.

Esse estado sem lugar não se efetivou por conta da repressão e das represálias sofridas. Afinal, uma escola “popular”, por definição, existe em função do povo. Sendo assim, todo o povo, não importando o gênero, não importando a classe, não importando a origem da família, não importando se possuíam necessidades educativas especiais ou

não deveriam fazer deveria fazer basta e estar incluído numa instituição de tal natureza. O que implica dizer: a escola popular é, em si, uma escola inclusiva.

Todavia a escola rodriguiana justamente por ser fundamentada em uma série de preceitos de natureza filosófica que correspondiam à um determinado período e em um determinado local, não pode ser replicada. Mas serve de sul para guiarmos as reflexões vindouras.

## O ENSINO EM XEQUE

Em que consiste a expressão ensinar filosofia? Ora, cada grande pensador aponta uma resposta. Mais ou menos plausível, mais ou menos difundida. O certo é que nenhuma parece suficiente para as atuais questões.

Talvez os dois maiores nomes da história da filosofia, juntamente a Platão e Aristóteles, Immanuel Kant e Frederich Hegel assumiram posições aparentemente contrastantes sobre a natureza do ensino de filosofia.

Acredita-se que a tese do primeiro pode ser sintetizada em na seguinte oração: “não se ensina a filosofia, mas se ensina a filosofar”. Um pensador do calibre de Kant jamais assumiria uma posição simplista. Então o que pode-se dizer quanto à sua perspectiva?

Kant carrega consigo uma forte crença no conceito de autonomia. A mesma autonomia tão conhecida das análises de suas reflexões quanto à moralidade e seu sistema ético, na verdade. Suas relações com a educação são tão objetivas quanto o fato de que dois mais três são cinco. Ao pensar o desenvolvimento de virtudes de absolutamente qualquer natureza é mister observar a existência de “n” processos formativos. Por qual razão com o desenvolvimento da autonomia seria diferente?

A Filosofia, segundo o filósofo de Königsberg, é antes que uma área do conhecimento, uma “ciência” propriamente dita um tipo de reflexão crítica sobre o mundo, ou melhor, sobre seus fenômenos (daí surgem os títulos das grandes Críticas, suas obras magnas). Logo, a expressão “ensinar a filosofar” pode ser compreendida como formar cada indivíduo ou sujeito racional para que desenvolva autonomia. Para que assim possa analisar criticamente situações de toda natureza com as quais se depare.

Assim define Gelamo (2009):

considera a educação uma forma de atenção à criança no processo da sua formação intelectual e disciplinar. Em princípio, centra a discussão sobre a questão da formação nesses dois elementos (ou funções) formativos: se, por um lado, a formação intelectual tem a intenção de dar condições de autonomia e liberdade ao homem, por outro, a formação disciplinar procura impedir que as forças naturais humanas, ou seja, que o seu estado inicial de selvageria, se tornem um impedimento para o uso da razão. (GELAMO, 2009, p. 59)

Já à Hegel, atribui-se costumeiramente uma noção um tanto mais “conteudista” do que seria ensinar filosofia. De fato sabe-se que o filósofo do absoluto jamais foi um grandessíssimo revolucionário – seja em termos políticos, seja em termos pedagógicos – mas não lhes parece um tanto simplista que um pensador de tal calibre atribua uma tal noção à uma questão com a qual efetivamente se debruçou por anos?

Ainda que por vezes ignore-se, Hegel esteve por anos ligado diretamente à educação. No chão da escola. É bem verdade que outro modelo de escola, com outras pessoas acessando-a. Seria até pueril de sua parte dizer algo como “bate com o manual na cabeça dos estudantes que eles aprendem”. Hegel, na verdade, advoga em favor de uma escola que gradativamente leve os estudantes à elevadas capacidades de abstração. Em suas palavras: “A exigência que se apresenta habitualmente a um ensino introdutório da filosofia consiste certamente em que se inicie pelo existente e que, a partir daí, se faça avançar a consciência ao mais elevado, ao pensamento” (HEGEL *apud* GELAMO, 2009, p. 67).

Sua acepção de instruir com base nas questões e nos autores clássicos é perfeitamente compreensível enquanto promoção de arcabouço teórico e repertório cultural para os estudantes. Questão sobre a qual hoje peleja-se, ou seja, como podemos propiciar tal arcabouço e tal repertório sem que haja perda da formação propriamente humana à qual a escola propõe-se?

De uma maneira bastante geral, pode-se dizer, que Hegel acreditava que apenas a partir do conhecimento das respostas já dadas às questões eu fazemos a nós mesmos de maneira corriqueira é que poderíamos, de fato, elaborar não só novas formulações destes problemas como novas respostas.

Afinal, assim como os grandes sábios e anciões de culturas milenares o são justamente por serem conhecedores de toda uma narrativa sobre a sua cultura, os “filósofos” só o são ao terem acesso (no mínimo) à noções básicas das narrativas sobre as produções que lhes são peculiares.

Ora, tanto o ancião quanto o filósofo são sujeitos que pensam “livremente” ou, melhor dizendo, de maneira autônoma, se são capazes de o fazer é por uma razão: conhecem os processos que lhes fizeram chegar ao conjunto de ideias que possuem, na filosofia, o cânone.

Sendo assim, parece mais plausível que apontemos a existência de uma dimensão de complementariedade que uma disjunção extrema entre as ideias de Kant e Hegel, como de maneira usual sugere-se (GELAMO, 2009) Ainda que cada qual enfatize uma perspectiva, estas são lados da mesma moeda, narrativas sobre um mesmo processo, fenômenos do mesmo número, o objeto em suas dimensões incognoscíveis, a “coisa em si” kantiana.

## PENSAR A SURDEZ A PARTIR DE SI MESMA?

É perfeitamente observável que assim como às classes baixas e aos *cholos* era negado o direito à educação nos tempos de Rodríguez, a realidade para os surdos nunca foi diferente. Salvo raríssimas exceções ao longo da história, aos surdos o direito à educação sempre foi negado. Assim como há pouquíssimo tempo atrás lhes foi negado o direito à própria língua. Dentre outras questões, o Congresso de Milão (1881) implicou na rejeição de qualquer forma de comunicação que não ocorresse por via exclusivamente por via oral.

Tal legado de exclusão não findou. Ainda que os documentos oficiais apontem para o direito à acesso e permanência no ensino para todos os cidadãos brasileiros, (BRASIL, 1988, 1996, 2002) os dados de acesso de pessoas surdas à educação são extremamente baixos. O Brasil possui 10,7 milhões de pessoas surdas, das quais 32% não possuem qualquer grau de instrução formal; 46% possuem Ensino Fundamental completo; 15% nível médio e apenas 7% possuem Ensino Superior completo. Não surpreendentemente estes dados se relacionam com a baixa inserção de surdos formalmente no mercado de trabalho, apenas 37% destes. Implicando num limitado acesso à bens de consumo. (GANDRA, 2019).

De toda forma, é necessário enfatizar que a exclusão, mais ou menos clara, das pessoas surdas de tais meios, sem dúvidas implica em uma perda ou atraso no desenvolvimento de habilidades sociais e interacionais. E por mais que possam parecer



situações de mero descaso, ao pensar com Liiceanu (2015); não passa a ser absurdo concluir que essa dimensão remete mais ao ódio. Lavar as mãos quando expostas as necessidades de determinados grupos é antes uma demonstração de desprezo que de desconhecimento ou ignorância propriamente ditos.

Ainda que hoje o bilinguismo seja a tendência educacional mais aceita no que tange a comunidade surda, é inevitável observar que as longas décadas em que o oralismo foi soberano deixaram “sequelas”, tomando permissão para utilizar o termo, no modo como compreende-se a surdez e o sujeito surdo.

A doutrina oralista se baseia na crença de que a fala é o ponto central da aprendizagem humana. Pode-se dizer que sob a tutela de Aristóteles, o desenvolvimento de tal crença foi terreno fértil para perpetuação da exclusão dos sujeitos surtos. Em casos mais “positivos”, se é que pode-se classificar de tal modo, ocorrendo integração entre ambas as comunidades.

O oralismo “produz” surdos que, embora possam “falar” o português, provavelmente não serão capazes de interagir com os ouvintes, devido a questões semânticas e pragmáticas relativas à língua em uso e a dificuldades cognitivas, sociais e emocionais advindas da não-aquisição natural e contextualizada de uma língua na infância (GOLDFELD apud RODRIGUES, 2008, p.67)

O bilinguismo, por sua vez, parte da perspectiva de que a língua de sinais (no Brasil, a LIBRAS) é expressão legítima da comunidade surda. Logo, uma manifestação “linguística” e cultural implicando não só num conjunto de regras semânticas, gramaticais como na legitimação de que as comunidades surdas são independentes (mas não isoladas) das comunidades ouvintes. Possuem língua, cultura e modo de racionalidade próprios e peculiares, haja vista que “pensar e

Para além da conhecida disjunção entre oralismo e bilinguismo, existe a tendência da comunicação total. Embora não seja propriamente um método, como os demais, a doutrina é baseada na oposição ao oralismo. Propõe-se à utilizar todos os recursos possíveis para que a comunicação entre surdos e ouvintes se efetive. Ou seja, sinais, gestos e palavras podendo atuar juntos nesse processo.

Todavia, não seria a comunicação total senão mais um esforço para “adequar” o surdo à realidade ouvinte? Afinal, ainda que haja comunicação por sinais, não conta com um léxico standard, não conta com uma gramática própria e muito menos faz direta referência à comunidade (e à identidade) surda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer filosofia é pensar filosofia e conforme exposto anteriormente o pensamento é intrinsecamente ligado à cultura. Logo, a cultura surda, sendo notadamente diferente da cultura ouvinte, deveria ter espaço para produzir uma filosofia “imane” a si mesma, uma filosofia própria de si, uma filosofia autenticamente surda, por assim dizer.

Sabemos que a Filosofia institucionalizada é marcada por “n” limitações, por conta das demandas sociais; como aprovação em vestibulares, por exemplo. Todavia, voltemos à Rodríguez. Sua filosofia marginal, que se encaixa nas fissuras e produz a partir de condições mínimas visando um ideal de sociedade mais igualitária.

É fato que a língua de sinais não é tão difundida, que a literatura filosófica em LIBRAS é absolutamente escassa e que, sobretudo, a tradução é um processo traiçoeiro (STEINER, 2002).

Ora, a tradução de textos filosóficos apresenta-se como um caso especial de tradução, uma vez que o/a tradutor/a tem de ter em conta não só os conceitos que tenta passar para a língua de chegada, mas também a indecibilidade desses conceitos noutra língua diferente daquela em que foram criados. Um texto filosófico está sempre contextualizado no pensamento do/a seu/sua autor/a e numa tradição filosófica, pelo que a tradução não pode ser exata, palavra a palavra: toda a tradução é interpretação. (CORREIA *et. al.*, 2014 p. 36)

Logo, é preciso esforçar-se para pensar além do horizonte da linguagem falada/escrita para que se possibilite uma verdadeira assimilação do conteúdo filosófico – assim diria Hegel – pelos sujeitos surdos, de modo à propiciar-lhes a autonomia, como defenderia Kant.

Mas o que um professor ouvinte de filosofia pode fazer nesse sentido? As atitudes vão desde atividades de planejamento conjuntas com o corpo de intérpretes até a necessidade do domínio da língua de sinais. Afinal, se ninguém viaja pra outro país sem conhecer a língua local, não há justificativa plausível para que a constante convivência entre duas culturas que sim, se tangenciam, mas seguem independentes seja constantemente mediada por terceiros.

Não só a comunicação direta é afetada, como a pouca tradutibilidade dos conceitos limita o contato dos estudantes com os mesmos. E claro, de nada adianta datilologia para palavras cuja referência não existe em uma cosmovisão. Nos parece absurdo um mar cor de vinho escuro assim como define o poeta grego Homero; mas uma

datilologia de “dasein” é tão vazia quanto. A filosofia só se entenderá com a comunidade surda quando fizer parte da vida dos surdos; para tanto, é estritamente necessário que seja veiculada em sua língua materna.

## REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Jonas Rangel de. Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault. **Filogênese**, [s. l.], v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/jonasrangel.pdf>. Acesso em: 9 Jul. 2020.
2. ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris, 1948.
3. BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Brasília: abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19868.htm). Acesso em: 19 Abr. 2020
4. \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 05 Jun. 2020
5. \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**. Brasília: abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19868.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19868.htm). Acesso em: 20 Abr. 2020.
6. \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB nº 9.394/96**. Brasília: dez 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 17 Jul. 2020.
7. BRAUER, Vitor. 2017. **Aqui seria o aeroporto**. O anjo azul. Faixa 15. Gravação independente, 2017.
8. 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.
9. 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://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42\\_05FatimaCorreia.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_05FatimaCorreia.pdf). Acesso em: 18 Jun 2020.

10. 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://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 24 Jul. 2020.
11. 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.
12. HEGEL, Frederich. Acerca de la enseñanza de la filosofía en los gimnasios. In: HEGEL, Frederich, **Escritos pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991e.
13. KOHAN, Walter Omar. **Três lições de Filosofia da Educação**. Educ. Soc, Campinas, v. 24, ed. 82, p. 221-228, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a12v24n82.pdf>. Acesso em: 5 Ago. 2020.
14. LIICEANU, Gabriel. **Do ódio**. Campinas: Vide Editorial, 2015.
15. 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) - Ufmg, [S. l.], 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85LMNK/1/rodrigues\\_\\_c.\\_h.\\_disserta\\_\\_o\\_\\_2008.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85LMNK/1/rodrigues__c._h._disserta__o__2008.pdf). Acesso em: 4 Jul. 2020.
16. RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.