

INSTITUTO SANTO TOMÁS DE AQUINO
Licenciatura em Filosofia

Leandro Santos de Carvalho

**DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA DE ALUNOS
SURDOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL MAURÍCIO MURGEL:
relato de caso**

Belo Horizonte
2012

Leandro Santos de Carvalho

**DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA DE ALUNOS
SURDOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL MAURÍCIO MURGEL:
relato de caso**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Filosofia do Instituto Santo Tomás de Aquino, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Filosofia.

Orientadora: Prof^a. Tatiana Papa Pimenta Quites

Belo Horizonte

2012

C331d Carvalho, Leandro Santos de
Diagnóstico situacional da aprendizagem de filosofia de alunos surdos do ensino médio da Escola Estadual Maurício Murgel: relato de Caso. / Leandro Santos de Carvalho. Belo Horizonte, 2012. 40 f.

Orientadora: Tatiana Papa Pimenta Quites
Monografia (Graduação) – Instituto Santo Tomás de Aquino, Licenciatura em Filosofia.

1. Alunos surdos. 2. Libras. 3. Ensino de Filosofia. 4. Ensino médio. 5. Inclusão. I. Quites, Tatiana Papa Pimenta. II. Instituto Santo Tomás de Aquino. III. Título

CDU: 376.33

Leandro Santos de Carvalho

**DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA DE ALUNOS
SURDOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL MAURÍCIO MURGEL:
relato de caso**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Filosofia do Instituto Santo Tomás de Aquino, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Filosofia.

Prof^a. Tatiana Papa Pimenta Quites (Orientadora) - ISTA

Belo Horizonte, 26 de novembro de 2012.

*A comunidade surda de Belo Horizonte,
que me ensinou, com muito carinho,
lições de vida que jamais esquecerei.*

AGRADECIMENTOS

Ao eterno Deus, pela sabedoria e misericórdia que me concedeu ao longo dos anos.

Aos meus pais Maria Neri dos Santos e Luis Carlos Martins de Carvalho pelo incentivo, compreensão, orações e todo apoio.

Ao casal Elizângela Sales e Augusto Sales, pelo apoio nos momentos em que necessitei de ajuda.

A toda minha família, tios, tias, primos e primas, pelo apoio ao longo desta jornada.

À professora Tatiana Pimenta, pela amizade, compreensão, carinho e por ter aceitado orientar-me neste trabalho.

Aos outros professores do Instituto Santo Tomás de Aquino, que contribuíram iluminando meus passos dentro do curso.

A todos os amigos da Pastoral do Surdo da Arquidiocese de Belo Horizonte, pelas orações que me deram muita força para não desistir deste trabalho. Sentirei enorme saudade de cada um.

A todos os meus amigos de faculdade, em especial à alguns membros da Máfia Italiana: Jerry Segalla, Ronilson Caetano, Arlaton Luiz, Waldelir Araújo, Adriano César, pela amizade e apoio que tiveram com minha pessoa ao longo do curso.

À Escola Estadual Maurício Murgel, na pessoa do supervisor pedagógico Valdeir e a todos os seus colaboradores.

Aos meus irmãos de comunidade, aqueles que estavam junto comigo nas alegrias e nas tristezas: Tailer Douglas, Paulo Henrique e Maksuel.

À Ordem de Santo Agostinho, pelo incentivo e financiamento dos meus estudos.

Às demais pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

Gratidão por tudo!

(...) pensar sobre a surdez requer penetrar “no mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se ouvir essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ouvir o silêncio da palavra escrita”.

(Ronice Müller Quadros, 1997).

RESUMO

O presente trabalho monográfico teve como objetivo realizar um diagnóstico situacional da aprendizagem de filosofia de alunos surdos do Ensino Médio da Escola Estadual Maurício Murgel, localizada em Belo Horizonte. Tratou-se de um estudo investigativo, onde se priorizou os alunos surdos incluídos em turmas regulares, em que a maioria dos discentes são ouvintes. Os sujeitos pesquisados foram dezesseis estudantes surdos, sendo seis do primeiro e dez do terceiro anos do Ensino Médio, respectivamente. A metodologia utilizada baseou-se em entrevistas e observações das aulas de filosofia em classe. Constatou-se que os surdos pesquisados, em grande parte, sentem dificuldade no aprendizado dos conteúdos filosóficos propostas nas aulas. Isso revelou certa rejeição à disciplina pelos mesmos, contudo, não há um descontentamento generalizado pelos mesmos, pois outros afirmaram gostar dos assuntos abordados em classe. Destarte, de acordo com os dados obtidos, entende-se que há outros fatores para que haja um verdadeiro aprendizado de filosofia com relação aos alunos surdos; entre os quais, o compromisso de uma escola e do docente em ministrar aulas respeitando a diversidade dos alunos surdos presentes em sala é um elemento essencial nesse processo.

Palavras-chave: Alunos surdos. Libras. Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Inclusão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 SOBRE A SURDEZ.....	12
2.1 UM BREVE RELATO DA HISTÓRIA DOS SURDOS ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	12
2.2 REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS SOBRE O SURDO E A SURDEZ.....	16
2.3 CULTURA SURDA E LÍNGUA DE SINAIS.....	20
3 A FILOSOFIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	23
3.1 A FORMAÇÃO PROFESSOR DE FILOSOFIA E UM DESAFIO ATUAL.....	23
3.2 A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A FILOSOFIA: PARA QUÊ “ISTO”?.....	25
4 METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	29
4.1 MÉTODO.....	29
4.2 COLETA DE DADOS.....	30
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

Saberia algum estudioso, seja ele um médico, ou fonoaudiólogo, sociólogo, ou mesmo um filósofo, entre outros, definir minuciosamente a experiência da surdez por meio de palavras tão bem selecionadas a ponto de se fazer entender a todos que o lessem? Desta forma, seria a surdez possível de ser descrita em vocábulos?

Discorrer sobre um mundo no qual nele não se vive é no mínimo complicado. Assim, para uma pessoa que pode ouvir, tecer comentários acerca da surdez é de certa forma intrigante, já que não se é surdo. De forma semelhante seria falar da cegueira sem ser cego ou argumentar sobre a mudez sendo falante, enfim, referir-se a uma experiência empírica cotidiana que não se vive, ou mesmo a uma cultura, sem sentir-se ou fazer parte dela. Todavia, em contrapartida, esse exercício torna-se um despertar para uma consciência das diferenças entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, das igualdades e habilidades.

Diante da questão: Ouvir ou não ouvir? *“Que pergunta! Claro que ouvir!”*, dirão muitos, de forma a considerar a pergunta até mesmo óbvia, abrindo margem a um entendimento de que o fato de não ouvir fosse um mal a ser carregado durante toda uma vida, vida esta que está mergulhada em sons diversos nos mais diferentes lugares. Porém, a resposta para esta pergunta muito provavelmente seria distinta caso a mesma fosse direcionada a um sujeito surdo: *“Prefiro ser surdo!”*

Em tempos antigos, atrelado ao fato de ser surdo estava uma série de preconceitos que desfavoreciam esse indivíduo como um cidadão com igualdade de acesso aos direitos civis e sociais (educação, saúde, trabalho...). Sem falar que, intelectualmente, o sujeito surdo também era visto como uma pessoa incapaz de muitas atividades e estudos desenvolvidos somente por pessoas ouvintes.

O inventor da luz elétrica, Thomas Edison, por exemplo. Um resumo da história de sua vida conta que era mau aluno na escola, além de ser pouco assíduo e desinteressado. Aos 12 anos, vendia jornais, livros e foi telegrafista numa ferrovia. Aos 31 anos, propôs a si mesmo o desafio de obter luz a partir da energia elétrica. Hoje, o resultado dessa empreitada é constatado sem ter, no mínimo, a necessidade de sair de casa. De acordo com Ströbel (2007), muitas enciclopédias, artigos, revistas, entre outros, nem se quer citam que Thomas Edson era surdo. Por que não? Será que, para a sociedade, é difícil conceber que um sujeito surdo possa ser um gênio a ponto de inventar a luz elétrica?

A pergunta, portanto, não é “*Ouvir ou não ouvir?*”, mas “*Será que o fato de não ouvir é ocorrência desfavorável ao desenvolvimento intelectual do ser humano?*”. E quanto ao exercício da reflexão filosófica? Será que a surdez é um impedimento concreto ao aprendizado dos conceitos que a Filosofia aborda? Sem dúvida, assim como para a pessoa ouvinte, também para os surdos a filosofia pode se tornar um instrumento crítico da realidade.

Em tempos passados, o ensino da filosofia deixou de ser obrigatório em 1961 (Lei nº 4.024/61)¹ e mais tarde, em 1971 (Lei nº 5.692/71)², a disciplina foi excluída do currículo escolar oficial. Todavia, em maio de 2009, o Ministério da Educação aprovou a resolução que dispõe sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo escolar dos alunos do Ensino Médio. Então, tal questionamento é válido: como tem sido o processo de aprendizagem ou aquisição dos conceitos da disciplina filosofia para alunos surdos no Ensino Médio?

Assim, esse trabalho intenta apresentar um relato de caso, baseado em observações em sala de aula e entrevistas, de como tem sido a aprendizagem de filosofia para alguns alunos surdos do Ensino Médio noturno da Escola Estadual Maurício Murgel, em Belo Horizonte.

A relevância dessa abordagem centra-se na sua contribuição para um conhecimento mais amplo para se pensar e discutir se realmente os alunos surdos têm assimilado os conteúdos filosóficos apresentados nas aulas, saber se têm afeição pela disciplina, se a rejeitam, se a compreendem sem grandes limitações, entre outros, principalmente nesta etapa de formação escolar (Ensino Médio). Pois, no caso dos estudantes surdos, a necessidade mais específica de ensino está associada à questão linguística, ou seja, ao uso da língua natural dos surdos, a Língua de Sinais.

Destarte, diagnosticado que ainda são poucas as pesquisas em torno desse assunto no tocante ao campo da educação brasileira, gestar um trabalho nessas circunstâncias pode significar um incentivo e contribuição a outros estudantes, de

¹ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 04 out. 2012.

² BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 04 out. 2012.

cursos de Licenciatura em Filosofia, a se debruçarem cada vez mais sobre a questão do ensino de filosofia na educação de surdos.

Desta forma, para o mínimo de compreensão sobre o assunto que traz este trabalho, faz-se necessário gerar um olhar sobre a surdez, abarcando discursos que delinearão o passado e que influenciaram a configuração do presente, os quais possibilitem o entendimento de onde se quer chegar, e o porquê de uma análise deste tipo torna-se indispensável.

Em seguida, na parte dois, expõe-se sobre dois contextos que dizem respeito à Filosofia: a formação do professor de filosofia e um pouco de como a disciplina é vista por grande parte dos alunos do Ensino Médio. Nessa parte do trabalho, discute-se, também, a necessidade de se compreender a filosofia no seu significado mais profundo, pois é necessário que o aluno reconheça a importância desse estudo, da filosofia, não somente em sala de aula, mas também na própria vida, porque ajuda o sujeito a perceber a si mesmo e a realidade a sua volta.

No título três, é apresentada uma pesquisa de campo e a metodologia utilizada para coleta de dados, a fim de levantar informações concretas a respeito da aprendizagem de filosofia por parte dos discentes surdos que estudam esta disciplina no cotidiano escolar, nesse caso, especificamente, no Ensino Médio noturno da Escola Estadual Maurício Murgel, na qual existem alunos surdos incluídos em turmas de maioria ouvinte.

Por fim, nas considerações finais, buscou-se demarcar alguns pontos centrais dos dados obtidos na pesquisa de campo e sugerir a elaboração de trabalhos futuros com base neste. No tocante aos alunos surdos, é dito a importância de se discutir o quanto foi impactante o retorno da Filosofia ao Ensino Médio. Compreender esse regresso, no que tange aos surdos, é o primeiro passo para uma compreensão mais verdadeira do sentido da filosofia, bem como de sua validade para nosso atual contexto.

2 SOBRE A SURDEZ

2.1 UM BREVE RELATO DA HISTÓRIA DOS SURDOS ATRAVÉS DOS TEMPOS

É impossível determinar como e onde surgiu o primeiro surdo no mundo. Desde a origem do homem existem surdos. O que acontece, porém, é que ao longo da história, os surdos nem sempre foram respeitados em suas diferenças. Pelo contrário, a surdez acabava sendo conceituada por concepções diversas, as quais, na maioria das vezes, apresentavam aspectos negativos que depreciavam estes indivíduos. (STRÖBEL, 2008).

Etimologicamente, o termo surdo tem origem no latim (*surdus*) e no grego (*kophós*) designativo de uma situação dupla: o homem que não escuta e o homem que não é entendido. Também indica o entorpecido, passando a significar, depois de Homero (*kopháomai*), referente ao ato de ficar mudo, ser estúpido ou insensível. Na primeira designação, há uma referência à qualidade daquela pessoa que, por sua singularidade, torna-a diferente das demais. Já, após Homero, com a significação de 'mudo' introduz-se um equívoco, ou seja, de que o surdo não fala e que a fala é entendida no âmbito único da oralidade. Também se introduz a ideia de dupla falta: incapacidade física – órgão auditivo defeituoso – e incapacidade emocional – estúpido e insensível. (QUADROS, 2006).

Na Antiguidade, pessoas surdas eram consideradas seres humanos incompetentes, inválidos, incapazes. Nesses tempos, acreditava-se invariavelmente que o pensamento era possibilitado e organizado pela fala. (QUADROS, 2006). O filósofo Aristóteles (384–322 a.C.) confiava que para se atingir a consciência humana, tudo deveria adentrar por um dos órgãos do sentido, sendo a audição o canal mais importante para o aprendizado. Dizia que “(...) de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento (...) portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão.” (STRÖBEL, 2008).

De fato, a comunicação por meio de conceitos era reconhecida como uma forma privilegiada de exploração da inteligência, e esta só seria manifestada a partir da fala. (QUADROS, 2006). A surdez, e a conseqüente mudez, eram confundidas com uma inferioridade de raciocínio. Diz-se que certa vez o filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes:

Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo? Hermógenes respondeu: ‘Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?’ (Cratylus de Plato, discípulo e cronista, 368 a.C.)

Além da incapacidade dos surdos relacionada ao pensamento, também existia uma justificativa física e/ou estética para sua exclusão, ou mesmo extermínio.

Na Grécia antiga, especialmente na cidade de Esparta, quando uma criança nascia era examinada por um grupo de anciãos. Se ela se apresentasse com alguma doença crônica ou algum problema físico, era lançada na localidade destinada a todos os recém-nascidos que agredissem a estética quase que perfeita dos espartanos: o cume do monte Taigeto. (SILVA, 1998).

Em Roma não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos em rio Tíger. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela. (PERLIN; STRÖBEL, 2006).

Eram raras as concepções dos surdos e da surdez a exemplo dos povos egípcio e persa, os quais tinham uma visão que considerava os surdos como:

(...) criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos à adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados. (PERLIN; STRÖBEL, 2006)

De acordo com Skliar (1997), mais especificamente no Egito, os surdos eram adorados e assumiam o papel de mediadores entre os deuses e os faraós, e por essa razão eram muito respeitados pela sociedade.

Na Idade Média, período marcado pelos valores teológicos e morais, a Igreja afirmava que os surdos não possuíam alma por não “falarem” os sacramentos. A surdez era vista como um problema filosófico, social e religioso. (MOURA, 2000). Alguns surdos eram sacrificados, sendo literalmente queimados na fogueira. A eles era proibido receberem a comunhão porque a visão que se tinha referia serem indivíduos incapazes de confessar seus pecados, além de sanções bíblicas contra o casamento de duas pessoas surdas. (STRÖBEL, 2006; MOURA, 2000). No geral, quem não ouvia estava automaticamente proibido por lei de se casar, adquirir bens ou receber heranças, votar, enfim, impedidos de muitos direitos como cidadãos.

Nesses tempos, os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidade na sociedade.

Em contrapartida, a partir da Idade Moderna, surgem iniciativas isoladas, de alguns poucos homens, em mudar essa concepção sobre o sujeito surdo e a surdez. Alguns surdos nascidos na nobreza passaram a receber instrução de professores particulares na tentativa de socialização daqueles. Um princípio de tentativa de educação dos surdos que, na conjuntura da época, representava um avanço com relação ao contexto de alguns séculos anteriores. Em tempos modernos, as famílias nobres pagavam bastante caro por esse acompanhamento especial aos seus herdeiros na expectativa de que resultados milagrosos acontecessem. (LOURENÇO; BARANI).

Assim sendo, a educação de surdos apresentou seus primeiros passos mais concretos na Europa com Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano que, por ter um filho surdo, considerava inegavelmente a habilidade do indivíduo surdo para a razão. Defendia que a surdez e a mudez não são o impedimento para desenvolver a aprendizagem e que o melhor meio dos surdos para o aprendizado é através da escrita. Girolamo, tocado por essa concepção mais humanizada relacionada ao sujeito surdo, considerava um crime não instruir um surdo. Ele apostava que a pessoa surda podia ser ensinada pelo método de símbolos escritos, mímica, com objetos e desenhos. (SOARES, 1999).

Outro personagem que surgiu nessa época a favor dos surdos foi o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que fora contratado por famílias nobres da Espanha para educar seus filhos e provavelmente futuros herdeiros. Inicialmente ensinou latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia a dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Mais tarde, Pedro Ponce criou uma escola para professores de surdos. Porém, ele mesmo não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos. (SOARES, 1999).

Em meados do século XVII, um professor chamado Juan de Pablo Bonet é incumbido de educar o filho surdo de Juan Fernández de Velasco, o jovem Luis Velasco, através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilologia. Teve tanto sucesso que foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”. Foi Juan Pablo quem publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que

expunha o seu método oral, *“Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”*, no ano de 1620, em Madrid. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos.

Já no século XVIII, emerge outro personagem importante que em muito contribuiu na história dos surdos: o abade Charles Michel L’Epée (1712-1789). Este homem ganhou grande reconhecimento e respeito pelos surdos por sua coragem e audácia em ajudá-los. L’Epée conheceu duas irmãs gêmeas que se comunicavam através de gestos, assim iniciou e manteve um contato com os surdos carentes e excluídos que perambulavam pelas ruas da cidade de Paris, procurando aprender a forma como se comunicavam a fim de embasar os primeiros estudos sérios sobre uma língua de sinais. O abade também procurou instruir os surdos na própria casa onde morava – transformando-a em uma escola para surdos necessitados – ensinando-os através de combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada, denominada de “Sinais metódicos”. Muito do trabalho do abade L’Epée com os surdos dependia de recursos financeiros das ajudas de caridades da sociedade. (SACKS, 2002).

Foi ele quem também fundou a primeira escola pública para os surdos, o “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”, e treinou inúmeros professores para ensinar aos surdos. L’Epée publicou sobre a educação dos surdos por meio de Sinais Metódicos no livro: *“A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”*, onde colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado por Pablo Bonnet, obra que mais tarde foi completada pelo abade Roch-Ambroise Sicard. Seu empenho foi tão grande a favor dos surdos que, quando faleceu, o abade já havia fundado 21 escolas para surdos espalhadas na França e Europa.

Em tempos contemporâneos, por sua vez, apareceram inúmeros educadores que se dedicaram a analisar e elaborar métodos de ensino aos surdos. Todavia, infelizmente, muitos desses métodos incluíram experiências com pessoas surdas, a fim de erradicar a surdez, vista como fator de limitação à aquisição de conhecimentos. Alguns pesquisadores, como Jean Marc Gaspard Itard, fizeram experiências físicas com surdos, chegando a perfurar tímpanos e aplicar descargas elétricas nos ouvidos de surdos. Este e muitos outros pesquisadores e médicos da época passaram a ver a surdez não mais como um problema filosófico/social, mas, sim, como uma doença. Dessa forma, a doença deveria ser passível de cura, e a reabilitação, feita através do ensino da articulação e da restauração da audição.

No Brasil, a inauguração da primeira escola para surdos no país ocorreu na época do Império. Dom Pedro II tinha um neto surdo, filho da Princesa Isabel com o Gastão de Orléans (o Conde d'Eu), que também era parcialmente surdo. Conde d'Eu era um nobre nascido na França e, por ser francês e ter direito a ocupar o trono na condição de príncipe consorte, tornou-se um dos fortes motivos da deposição de D. Pedro II e da proclamação da República do Brasil. O conde casou-se com a Princesa Isabel, herdeira do trono de D. Pedro II, adotou a nacionalidade brasileira e ambos se empenharam na abolição do regime escravagista. (STRÖBEL, 2007).

Assim sendo, o imperador trouxe da França o professor surdo francês Edouard Huet que fundou, em 1857 no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Os alunos estudavam através de sinais e da escrita em português.

Muitos anos seguiram e a comunicação entre os surdos passou por uma revolução no século XX, principalmente com a contribuição dos estudos realizados pelo linguista norte-americano Willian Stokoe. Ele percebeu que os sinais formavam estruturas linguísticas, a partir daí as línguas de sinais começaram a ser sistematizadas com base nos sinais usados pelas comunidades surdas de cada país.

Enfim, da Antiguidade à Idade Contemporânea, muitos são os detalhes dentro do panorama histórico dos surdos além desses descritos neste trabalho, todavia, a história narrada ajuda a entender algo do presente bem como um primeiro passo para estudos mais aprofundados acerca do assunto. Em muitas situações, deve ter sido muito difícil para os surdos algumas vivências e injustiças sofridas e suportadas pela incompreensão – daqueles que escutam – do que é ser surdo e a experiência da surdez. Em suma, é válido situar esses e outros fatos que compõem a história dos surdos no mundo.

2.2 REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS SOBRE O SURDO E A SURDEZ

Todos na sociedade têm um “aparecer social”. As relações interpessoais cotidianas possibilitam isso acontecer. Em outras palavras, por exemplo, a representação social do padre, no geral, faz referência àquele homem que celebra missas, atende a confissões, realiza batizados, casamentos, enfim, que está ligado à Igreja e que exerce esse papel social em uma comunidade. É a percepção – ou

representação social –, a assimilação que se tem da figura do padre mediante a sua ação no mundo.

E do sujeito surdo, qual é a percepção social que se tem desse indivíduo? Em uma sociedade em que majoritariamente as pessoas são ouvintes³, qual o entendimento acerca da surdez e do sujeito surdo? De fato, grande parte das pessoas ouvintes, ao imaginarem como é a experiência da surdez, acaba lançando mão de algumas suposições distorcidas e errôneas.

É só notar que, nessa mesma sociedade, a visão mais retratada do sujeito surdo é: aquele (a) que apenas não ouve, na maioria das vezes simplesmente reduzindo esse indivíduo como sendo vítima de um fato biológico com características universais, fazendo pensar que a patologia implica consequências (a obscuridade, o silêncio, a incompletude dos corpos, a exclusão da linguagem) que o inferiorizam diante de outras pessoas.

Por exemplo, segundo Perlin (2011), no próprio campo do mercado de trabalho, é possível deparar-se com estereótipos que deixam de lado a ideia de que pessoas surdas têm habilidades diversas:

Expressados pela participação ouvinte, os surdos são vistos como figuras frias desprovidas de definição cultural. Admitidos como tipos incapazes, continuam a carregar a marca de seus corpos ditos mutilados, de sua inteligência dita fracassada, arrastando-se pela sombria incoerência de nossos dias. (PERLIN, 2011).

Dentro desse contexto, as referências às pessoas surdas vão do termo surdo-mudo, como se todos os surdos fossem mudos, ao reducionismo de se achar que o surdo é apenas alguém que não ouve ou a quem só falta falar. As duas visões denotam o total desconhecimento sobre a surdez. Ströbel (2007) argumenta ainda que:

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lida como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (STRÖBEL, 2007).

³ Na cultura surda, faz parte do senso comum chamar-se ouvinte àquele que ouve, em contraste com o surdo, que não ouve (total ou parcialmente). Nessa cultura, o termo ouvinte pode também referir-se à cultura das pessoas que ouvem, normalmente diferenciando-a da cultura dos surdos (SKLIAR, 2011).

No dizer de Ströbel (2007), ao lado destas representações, as quais, em sua maioria, provinham de um discurso ouvintista⁴, encontra-se vários estereótipos negativos acerca dos sujeitos surdos, tais como o mudo, deficiente, anormal, doente – referindo-se a estes indivíduos como pessoas com ouvido danificado – e outros.

Para quem desconhece, Vera Strnadová, uma theca surda desde os seis anos de idade e que hoje trabalha em seu país como pedagoga na instituição na qual se formou – Faculdade de Pedagogia Especial –, em seu livro *Como é ser surdo* (1995), nos esclarece que se uma pessoa surda não fala, isso é apenas uma consequência por ter deixado de ouvir, ou nunca ter ouvido, a fala dos outros em um determinado período de sua infância. Se não a ouviu, não pode imitá-la e nem aprender a língua oral dos seus pais, caso estes sejam ouvintes. A criança surda quando pequena não sabe como soam os fonemas e não sabe pronunciá-los. Vai aprendê-los, arduamente, mais tarde e com o auxílio de métodos especiais, sob orientação de fonoaudiólogos e pedagogos. Trata-se de um trabalho difícil, tanto para o especialista como para a criança.

Strnadová (1999) ainda argumenta que demora muito tempo para que a criança surda aprenda pronunciar corretamente um único fonema, cuja qualidade sonora não pode controlar. Depois, quando já domina os fonemas, aprende combiná-los para formar as palavras. Também precisa aprender de alguma forma o que estas palavras significam. Pois, nesse contexto a criança inicialmente não sabe o nome dos objetos que a cercam nem enunciar fatos que ocorrem à sua volta. Além disso, muitas vezes não se consegue construir oralidade num patamar que possibilitaria a comunicação oral do surdo com as pessoas ouvintes. É por isso que o indivíduo não fala. Este é, então, o motivo pelo qual as pessoas que nasceram surdas são “mudas”. Na terminologia técnica seriam chamadas de surdos pré-linguais, aquela pessoa que é surda de nascença ou que ficou surda antes da aquisição espontânea da fala e da língua oral.

Mas por que muitas pessoas não compreendem tais argumentações? Alguns estudos demonstram que na maioria das vezes é por pura falta de informação mesmo.

De fato, uma representação que, infelizmente, ainda está fortemente presente é referir-se à surdez como uma “doença”, ou impedimento para a vida, não mais

⁴ Ouvintista: segundo Skliar (2011), “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

como antigamente – tempos em que até mesmo se sacrificava o indivíduo surdo –, mas como uma patologia que é diagnosticada e que precisa ser remediada para o bem do indivíduo. Trata-se de uma visão em que está impregnado o pensamento de um modelo clínico-terapêutico a respeito da surdez, e a este discurso a sociedade a considera como uma deficiência que há de ser abolida por meio dos “consertos” neurocirúrgicos prometidos pela pesquisa médica. Em outras palavras:

Os surdos, deficientes auditivos, possuem uma deficiência que precisa ser tratada com o objetivo de reabilitar o sujeito à convivência social, através do uso de próteses e implantes que o possibilitem usar a língua oral e partilhar dos modos de ser, pensar e agir da sociedade que integra. (SKLIAR, 1997a e 2011).

Por exemplo, um desses procedimentos é o implante coclear, comumente conhecido como “ouvido biônico”. Refere-se à introdução de um implante microeletrônico dentro do caracol do ouvido interno para estimular o nervo auditivo através de impulsos elétricos. Os interessados precisam, porém, submeter-se a uma bateria de exames complicados onde são testados a qualidade do resíduo auditivo, a preservação das conexões nervosas auditivas e o equilíbrio psíquico. Após a implantação da neuroprótese coclear faz-se necessário realizar um treinamento auditivo prolongado e acompanhamento psicológico, necessário para evitar um quadro de depressão do indivíduo caso o implante realmente não funcione, pois ainda existe essa infeliz possibilidade. Se isso acontece a pessoa não pode simplesmente retirá-lo com outra cirurgia. (STRNADOVÁ, 1999).

Ainda de acordo com Strnadová (1999), os surdos basicamente não condenam esse “milagre tecnológico” e desejam sucesso às pessoas que querem muito ouvir alguma coisa. Em contrapartida, apontam que a decisão de submeter-se a cirurgia – uma intervenção muito séria e arriscada – deveria partir unicamente da pessoa que vai fazê-la, ou seja, que fosse por vontade própria. As crianças pequenas não são capazes de tomar essa decisão.

Todavia, baseando-se nas argumentações de Skliar (2011) e Sá (2006), os conceitos de surdez e do sujeito surdo – assim como a possibilidade de qualquer outro conceito – sofreram mudanças e se modificaram no transcurso da história. Diferentemente da visão médico-terapêutico, sob a ótica sócio-antropológica:

os surdos constituem uma minoria linguística e cultural com modos distintos de ser, pensar e agir relacionados à sua percepção visual do mundo e ao uso de uma língua espaço-visual, a Língua de Sinais.” (SKLIAR, 1997a e 2011).

Segundo esta última, é preciso considerar uma diferença essencial existente entre grupos de indivíduos com perdas auditivas:

Surdos (*deaf pride*): se reconhecem enquanto surdos, na medida em que valorizam a experiência visual e se apropriam da Língua de Sinais como meio natural de comunicação e expressão. Reúnem-se com seus pares e partilham modos de ser, agir e pensar, bem como uma identidade cultural comum. (SKLIAR, 1997a e 2011).

Enquanto que:

Deficientes Auditivos (D.A's): rejeitam sua condição de surdo, na medida em que tentam resgatar a experiência auditiva por meio de próteses e implantes e rejeitam a Língua de Sinais, buscando comunicar-se na Língua Oral com o auxílio da leitura labial. Frequentam grupos de ouvintes e não se identificam com os surdos sinalizadores – usuários da Língua de Sinais. (SKLIAR, 1997a e 2011).

Destarte, o problema está quando nem todos têm esse esclarecimento básico a respeito do sujeito surdo e da surdez. Como explicitado anteriormente, no decorrer da história dos surdos algumas visões sobre o que significa a surdez foram elaboradas para que esta pudesse ser melhor entendida assim como as concepções sobre o sujeito surdo. Porém, é necessária uma compreensão mais acurada sobre tal a fim de captar que o surdo tem diferença e, não, deficiência.

2.3 CULTURA SURDA E LÍNGUA DE SINAIS

Historicamente já se sabe que a abordagem clínico-terapêutica influenciou a definição de surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-linguística etc), e deixou de incluir a experiência da surdez além de não considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve. (SÁ, 2006).

De acordo com a mesma autora, e baseando nas argumentações de Owen Wrigley⁵, a distinção entre surdos e ouvintes envolve mais que uma questão de audiologia; é uma questão de significado: os conflitos e diferenças que sugerem referem-se a *formas de ser*, isto é, a experiência da surdez como traço cultural .

Para melhor entendimento, qualquer pessoa que tenha relativo conhecimento da comunidade surda sabe que a definição da surdez pelos surdos passa muito mais pela sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz “menos” (ou “menores”) que os indivíduos ouvintes. (SÁ, 2006).

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. (PERLIN, 2011).

Sendo assim, a Língua de Sinais, para os surdos, é a forma visível para expressarem-se. Uma língua espaço-visual que para os surdos é natural, possuindo suas próprias estruturas gramaticais, e que pode ser aprendida por qualquer pessoa ouvinte. Fato curioso é que muitas pessoas desconhecem que a Língua de Sinais Brasileira – a Libras – foi reconhecida como segunda língua oficial do Brasil, em 2002. (GESSER, 2009).

Além disso, muitos creem que a Libras é o português nas mãos, no qual os sinais substituem as palavras. Entre as pessoas que acham que é uma língua, há algumas que creem que é limitada e expressa apenas informações concretas. Contudo, pode-se dizer que a Libras é comparável em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, e que não é uma forma do português, ao contrário, possui sua própria estrutura gramatical, que deve ser aprendida do mesmo modo que outras línguas. (GESSER, 2009).

Contrariando uma crença do senso comum, não existe uma única língua de sinais que seja universal. Cada país possui a sua própria língua com seus respectivos sistemas de regras e estruturas, variações regionais por influência culturais e sociais, ou seja, existindo variações até mesmo dentro de um país, de região para região. (GESSER, 2009).

Portanto, a Libras, bem como outras línguas de sinais, tem seu grau de complexidade, todavia é capaz de dar conta de infinitas expressões, abrangendo discussões sobre quaisquer assuntos nas mais diversas áreas do conhecimento

⁵ WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

humano, podendo expressar ideias fáceis e sutis, ou até mesmo pensamentos complexos e abstratos. Quem faz uso da Libras sabe do potencial dessa língua.

3 A FILOSOFIA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

3.1 A FORMAÇÃO PROFESSOR DE FILOSOFIA E UM DESAFIO ATUAL

Todo professor tem um desafio diante de uma sala de aula repleta de alunos: despertar nos mesmos o interesse pelo estudo dentro e fora do ambiente escolar. Na obra de Moacir Gadoti, *Boniteza de um sonho* (2003), este define que:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a educação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os 'verdadeiros amantes da sabedoria', os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2003).

Independente da disciplina, a ação desse professor é muito importante na formação do cidadão. A filosofia, em sua particularidade, tem muito a contribuir nesse processo. Nos diversos cursos de Licenciatura em Filosofia existentes pelo país, os conteúdos a serem estudados estão contemplados dentro de disciplinas pedagógicas (Pedagogia da Educação, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, Políticas Públicas Educacionais), também aquelas que são específicas do curso, isto é, as de cunho filosófico (Introdução à Filosofia, História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Antropologia Filosófica, entre outras), e outras optativas que complementam a grade curricular (Sociologia, Estética, Inglês Instrumental, entre outras).

De maneira sintética, a prática pedagógica do professor de Filosofia deve ser o *locus* onde o aluno possa sentir-se protagonista no processo de construção do conhecimento e de construção da cidadania. O mesmo deve ser levado a tomar consciência e a refletir sobre as verdades já estabelecidas, fazendo falar o silêncio que se mantém contido em muitos discursos. Eis, então, o desafio que se coloca para o professor: o trabalho com gêneses, isto é, com a busca e compreensão da origem das experiências humanas e do sentido que essas experiências têm a partir de si próprias e para toda a coletividade.

Há alguns anos atrás, nesse contexto de disciplinas facultativas na formação de professores, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) também era ofertada aos graduandos de diversos cursos de licenciatura como matéria optativa, ou seja, o aluno tinha o direito de escolher cursar, ou não, a mesma.

Hoje, a partir da Lei nº 10.436⁶, de 24 de abril de 2002, a Libras passou a constar no currículo de disciplinas obrigatórias nos cursos de Licenciatura e como disciplina optativa nos demais cursos de graduação, pois, o que tem acontecido é que, vários professores recém-formados, além de muitos outros que há anos atuam em sala de aula, não têm o mínimo de preparo nessa língua, principalmente quando se deparam com alunos surdos incluídos em salas na qual a maioria são ouvintes. Assim mostra o Artigo 4 desta lei:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Todavia, tal lei carece de estrutura, visto que não apresenta carga horária mínima, muito menos diretrizes para o ensino desta língua, a Libras, tendo em grande parte das faculdades uma das menores cargas horária e a falta de respeito da comunidade acadêmica.

Segundo Falcão (2012), cada professor ou professora que tenha assumido uma sala com surdos tem noção do quanto é sacrificante, inseguro e incerto o desafio de educar uma criança surda. E essa é uma realidade educacional que tem se visto em várias escolas.

Como agir então? Mesmo com a presença de um tradutor-intérprete da língua em sala, a situação deve fazer o professor repensar sua postura em sala. De acordo com Falcão (2012), nessa situação:

o professor deve procurar saber “como” o sujeito surdo pensa, investiga, analisa, reformula, ressignifica para aprender, se apropria do saber. Só depois poderá fazer da sua prática docente um novo coexistir, compartilhando com demais sujeitos aprendentes, todos os saberes

⁶ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 nov. 2012.

anteriores que ancoraram o novo. Tudo aquilo que se carrega desde fora da escola se constitui de motivação cognitiva com os saberes escolares, reestruturando e reconstituindo o conhecimento com cada um dos sujeitos escolares, surdos e ouvintes, segundo suas especificidades cognitivas processuais. (FALCÃO, 2012).

O mesmo autor argumenta que estamos diante de um paradigma que desafia o conhecimento, a cultura, e a história. Nada tem de anormal que uma pessoa surda possa ser incluída em uma sala de aula com alunos ouvintes, pois os surdos também são intelectualmente capazes e potencialmente habilidosos quando são respeitadas as suas condições linguísticas e educacionais da cognição visual.

Baseando-se ainda em Falcão (2012):

A formação do professor deve ter o objetivo de envolver seu discurso e sua prática docente na perspectiva de observar o desenvolvimento do aluno, refletir sobre suas observações, experimentar e ressignificar sua prática participando do processo de (re)construção do conhecimento pedagógico integrando o seu fazer docente com a teoria e a prática, essenciais ao trabalho do bom professor que não apenas vislumbra a aprendizagem do aluno, mas também à sua contínua relação de também aprendiz. (FALCÃO, 2012).

3.2 A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A FILOSOFIA: PARA QUÊ “ISTO”?

Atualmente, muitos alunos que cursam o Ensino Médio (EM) desconhecem ou têm poucas informações a respeito de um histórico da disciplina Filosofia, na área da educação, que por muito tempo foi velada. A eles cabem questionar, de modo praticamente infalível e incontornável, duas perguntas que logo lhes inquietam a mente. A primeira é: “O que é a Filosofia?”, no intento real de saber “O que é isto – a Filosofia?”, com destaque no “isto”. A segunda pergunta é: “Para que Filosofia?”. O aluno, por sua vez, necessita de respostas não apenas sobre a finalidade da Filosofia, mas, principalmente, argumentações sobre sua serventia, função, utilidade, fora das paredes da sala de aula. (GOMES, 2009).

Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, para a Filosofia, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 – baseando-se na Lei nº 9.394/96⁷ – se tivesse conquistado que, ao final do

⁷ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível

Ensino Médio, o estudante devia “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Todavia, a situação mudou.

De acordo com a Lei 11.684/08⁸, a Filosofia tornou-se uma disciplina obrigatória no currículo dos alunos do Ensino Médio. Foi uma conquista de vários profissionais da área que não se conformavam em ver a Filosofia colocada em uma condição marginal diante das demais disciplinas. Uma volta aos currículos não somente para ocupar espaços, mas porque tem um campo de atuação, um *locus* que lhe é peculiar. Quanto aos alunos, antes de tudo, é primordial fazer com que compreendam a filosofia nesse seu significado mais profundo.

Fundamentando-se no documento denominado *Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia – Versão Preliminar* (2007), elaborada pela Secretaria de Estado de Minas Gerais, ensinar Filosofia, no final do século XX, passa a significar formação crítica e torna-se um elemento decisivo na redescoberta da educação para a cidadania. Assim, mostrar a importância do ensino de Filosofia em sala de aula é o primeiro passo. Afinal, como convencer alguém de que “isso” é importante?

Realizado isso, vem a sua aceitação. Mas tal atitude não é tarefa fácil, precisa ser aprendida, e isso leva certo tempo. Um pensamento autônomo, reflexivo, crítico, contextualizado e inventivo não surge do nada, é necessário que haja um interesse por parte do aluno. Nessa tarefa, é indispensável paciência e criatividade. E isso vale para todos os alunos, tanto ouvintes quanto surdos. No caso dos surdos, a filosofia também pode ser essa “ferramenta de leitura de mundo”, um instrumento crítico para sua leitura visual da realidade.

Dentro de uma perspectiva histórico-cultural própria da Filosofia ocidental, a *Proposta Curricular para o Ensino de Filosofia – Versão Preliminar* (2007) apresenta que o filosofar é um modo de viver e um fazer que deve incluir as seguintes atitudes:

em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

⁸ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 nov. 2012.

- a) Perceber: a atitude filosófica implica em saber acolher e detectar questões no plano do vivido, na cultura; é preciso sensível aos acontecimentos, saber discernir diferenças. Trata-se de uma sensibilidade inteligente (ou de uma inteligência sensível). Não basta erudição ou acúmulo de conhecimentos, é preciso acuidade de percepção, um discernimento que se experimenta e que aprende com a experiência. Filosofar implica sempre numa atitude interpretativa, numa capacidade de leitura, tanto de textos convencionalmente filosóficos, como de outros “textos” (objetos, obras de arte, acontecimentos, imagens, eventos e produtos culturais diversos) que podem ser lidos de modo filosófico;
- b) Problematizar: a Filosofia, em geral, caracteriza-se por sua atitude de questionamento do imediatamente dado, de desconfiança das aparências e de dúvida a respeito do óbvio. Pensar filosoficamente significa questionar, enfrentar obstáculos, confrontar problemas;
- c) Refletir: mas não basta só pensar. É preciso exercer um pensar que envolva o sujeito, que se volte sobre aquele que pensa. Nesse sentido, o pensar filosófico parte do sujeito, encontra-se com o objeto e volta-se novamente sobre o sujeito; esse percurso reflexivo, portanto, é próprio de uma tomada de consciência que vem *a posteriori*, de um saber crepuscular (Hegel) ou que acontece no *aprés-coup* (Freud);
- d) Conceituar: já desde os antigos, pensar filosoficamente implica em ser *poeta*, no sentido grego da palavra, ou seja, implica em fabricar, produzir, inventar palavras e conceitos; ser capaz de sintetizar a experiência, uma multiplicidade vivida, na direção de uma unificação conceitual. Essa capacidade sintética significa pensar de modo criativo, percebendo e produzindo cultura, inteligência e pensamento;
- e) Argumentar: habilidade igualmente essencial, aquele que se empenha na filosofia tem que ser capaz de defender uma posição, atacar ou criticar outras, ou seja, é preciso que ele saiba sustentar com razões a posição que ele adota; trata-se de justificar coerentemente o conhecimento que se pretende ter; filosofar implica, sempre, em dar razão de si mesmo e de suas tomadas de posição.

Nessa medida, exercer o pensamento filosófico de maneira viva e autêntica é da maior utilidade para os seres humanos. A Filosofia pode proporcionar crescimento pessoal e psicológico, em termos de uma maior capacidade de autocompreensão e expressão e, certamente, enquanto debate racional, proporciona crescimento cívico, respeito pelo outro e pela diferença, principalmente quando focada e adequada ao seu “público-alvo” que, no contexto do Ensino Médio, é caracterizado por ser jovem, “imaturo” e ansioso por novas descobertas e experiências. Para o sujeito surdo, com certeza o visual há de ser o cativante nessa experiência existencial humana relacionada com os conteúdos filosóficos.

Em síntese, o papel fundamental da filosofia na sala de aula é de ajudar o sujeito a vislumbrar a realidade, levando-o a pensar de forma sistemática para que seja capaz de desmistificar a realidade que o cerca, interpretá-la e reinterpretá-la a fim de melhor compreendê-la. Nas próprias Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), no que tange à filosofia, com relação ao aprendizado por parte do aluno, é dito: *Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele [o aluno] vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação.*

Contudo, será que tem sido assim para alguns alunos surdos que estudam filosofia no Ensino Médio noturno da Escola Estadual Maurício Murgel?

4 METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 MÉTODO

A fim de diagnosticar como tem sido a aprendizagem de filosofia dos alunos surdos do Ensino Médio noturno da Escola Estadual Maurício Murgel, para tal objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio da concessão de entrevistas.

Foram entrevistados 16 discentes surdos (6 alunos cursando o 1º ano do EM e outros 10 cursando o 3º ano de EM) que se dispuseram a participar desta investigação. A entrevista foi escolhida como procedimento metodológico por ser um método flexível de obtenção de dados em pesquisas qualitativas. Contudo, para essa averiguação, também levamos em consideração as observações das aulas de filosofia e das atividades envolvendo os alunos surdos, pois, durante um mês e meio, assistimos a essas aulas ministradas para alunos surdos.

As informações coletadas nas entrevistas foram tratadas da seguinte forma: os dados qualitativos foram organizados a partir da transcrição e análise e da verbalização dos sujeitos.

A escolha da instituição escolar em si foi pelo fato da oportunidade de estágio supervisionado na escola, durante o 2º semestre de 2012, e de que a mesma possui alunos surdos matriculados no Ensino Médio.

Para melhor esclarecimento, hoje, a E. E. Maurício Murgel, localizada no endereço Av. Amazonas, n. 5154, Bairro Nova Suíça, Belo Horizonte – Minas Gerais, atende, exclusivamente, o Ensino Médio em três turnos: manhã, tarde e noite, com alunos provenientes das mais diversas áreas da região metropolitana de Belo Horizonte, com predomínio da região do Barreiro.

De acordo com uma lei do Ministério da Educação, que versa uma legislação específica para a Educação Especial, a atual política do Governo Brasileiro é incluir alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares. Nesse sentido, a escola conta com uma parceira entre a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – Minas) e a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), que por meio do *Projeto Incluir*, tem como objetivo promover a assistência e inclusão social de pessoas com deficiência, oferecendo serviços inovadores de habilitação profissional, inserção e acompanhamento no mercado de trabalho,

educação continuada, atividades recreativas, cursos, eventos, além de desenvolvimento cultural e artístico através de Oficinas Terapêuticas. O Projeto Incluir é reconhecido como referência no desenvolvimento de metodologias adaptadas e diferenciadas de trabalho e inclusão desses indivíduos no convívio social.

Por esse motivo, a E. E. Maurício Murgel também participa do Projeto *Escola Referência*, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Assim sendo, desde 1998 atende alunos com necessidades especiais (surdos e cegos), o que a difere da maioria das instituições públicas de ensino do Estado.

4.2 COLETA DE DADOS

A amostra foi realizada com 16 estudantes surdos com idades entre 18 a 32 anos. Primeiramente, perguntamos para os alunos surdos se eles *gostavam de estudar Filosofia?*

“Muito não, mas bom estudar aprender filosofia difícil” (...) Surdo 1

“Gosto, mas texto difícil” (...) Surdo 2

“Não gosto” (...) Surdo 3

“Mais ou menos” (...) Surdo 4

“Não” (...) Surdo 5

“Mais ou menos” (...) Surdo 6

“Mais ou menos” (...) Surdo 7

“Algumas coisas gosto” (...) Surdo 8

“Sim, gosto um pouco” (...) Surdo 9

“Filosofia bom” (...) Surdo 10

“Eu gosto estudar Filosofia... primeiro e segundo ano também bom” (...)
Surdo 11

“Não gosto, porque complicado” (...) Surdo 12

“Sim, mas é difícil filosofia” (...) Surdo 13

“Gosto sim” (...) Surdo 14

“Gosto sim” (...) Surdo 15

“Bom, filosofia é matéria boa, verdade... mas minha consciência não combina filosofia” (...) Surdo 16

Indagamos também se *Filosofia é fácil ou difícil?*

“Difícil para o surdo entender o que é Filosofia... às vezes surdo entende, às vezes não entende... mas para mim é difícil” (...) Surdo 1

“Filosofia contexto não entendo... difícil” (...) Surdo 2

“Filosofia difícil” (...) Surdo 3

“Eu acho fácil, mas difícil quando deixo estudar... preciso estudar mais” (...) Surdo 4

“Eu acho difícil entender Filosofia” (...) Surdo 5

“Filosofia complicado” (...) Surdo 6

“Eu acho, mas tem matéria professor explica é mais difícil” (...) Surdo 7

“Algumas coisas eu não acho fácil... algumas atividades difíceis, nós precisamos pensar... algumas eu gosto” (...) Surdo 8

“Filosofia tem palavra difícil (...) professor fala, explica, mas difícil” (...) Surdo 9

“Filosofia bom” (...) Surdo 10

“Filosofia é fácil, mas precisa ler para esclarecer assunto... eu estou gostando esse ano” (...) Surdo 11

“Complicado... tem palavra não entendo nada, mas se eu estudo consigo entender... Filosofia um pouco difícil de verdade” (...) Surdo 12

“Muito difícil filosofia... tem que perguntar professor para entender bem” (...) Surdo 13

“Gosto sim, mas filosofia tem parte fácil parte difícil” (...) Surdo 14

“Filosofia um pouco fácil, mas difícil ler textos, precisa estudar” (...) Surdo 15

“Filosofia não é muito difícil, alguns assuntos fáceis” (...) Surdo 16

Além disso, questionamos qual assunto de filosofia que eles mais gostaram de estudar?

“Assunto filosofia...? Não sei porque na gosto filosofia” (...) Surdo 1

“Não lembro nenhum assunto” (...) Surdo 2

“Não lembro” (...) Surdo 3

“Não lembro porque vários assuntos... não lembro” (...) Surdo 4

“Eu gostei estudar ‘alienado’” (...) Surdo 5

“Não lembro” (...) Surdo 6

“Eu lembro ética, moral, imoral... mas tem muita coisa eu não lembro...eu gosto debate aula filosofia” (...) Surdo 7

“Eu gostei ética, felicidade... alguns não lembro, são muitos” (...) Surdo 8

“Não lembro assunto” (...) Surdo 9

“Eu gosto debate filosofia... precisa interagir com ouvinte, debater... mas ouvinte não gosta contato” (...) Surdo 10

“Eu gosto atividade de política, porque eu leio, penso, reflito, escrevo minha opinião” (...) Surdo 11

“Gostei estudar mito, amor” (...) Surdo 12

“Gostei estudar política, aborto” (...) Surdo 13

“Gostei estudar amor, felicidade” (...) Surdo 14

“Não lembro” (...) Surdo 15

“Gostei estudar política, ética, aborto” (...) Surdo 16

Por fim, interrogamos sobre *quando o tradutor-intérprete falta às aulas, o que eles fazem?*

“Pode acontecer... se intérprete falta ruim, nós surdos não aprendemos nada... se intérprete participa da aula então entende aula mais claro” (...) Surdo 1

“Surdo não entende nada quando falta intérprete... eu gosto filosofia, mas não tem intérprete...faltou” (...) Surdo 2

“Nada... às vezes converso com outro surdo” (...) Surdo 3

“Quando intérprete falta eu posso prestar atenção professor falando... ou eu converso com outro surdo... ou leio livro... ou penso provas eu fazer futuro” (...) Surdo 4

“Nada... às vezes escrevo assunto caderno” (...) Surdo 5

“Converso bastante com outro surdo... às vezes olho quadro e escrevo” (...) Surdo 6

“Complicado quando intérprete falta... não tem comunicação professor... às vezes aluno ouvinte ajuda surdo” (...) Surdo 7

“Fico conversando outro surdo” (...) Surdo 8

“Intérprete faltar normal... então professor escreve no quadro e amigo ajuda” (...) Surdo 9

“Às vezes tem dia intérprete falta... mas eu fico conversando...” (...) Surdo 10

“Preciso perguntar amigo para tirar dúvida qual é palavra, porque difícil então amigo ajuda... então eu mesmo escrevo” (...) Surdo 11

“Quando intérprete falta eu consigo comunicar com ouvinte... também chamo professor para explicar melhor” (...) Surdo 12

“Conversando com outros surdos” (...) Surdo 13

“Quando intérprete falta eu presto atenção professor e ajudo outros alunos surdos” (...) Surdo 14

“Intérprete falta eu muitas dúvidas... então surdo não entende nada” (...) Surdo 15

“Se intérprete falta eu peço professor escrever assunto no quadro... ou peço professor dar atividade alunos surdos... nada de aula falando muito porque aí surdo não entende nada... paciência, às vezes acontece intérprete faltar” (...) Surdo 16

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos dados coletados, observou-se que a maior parte dos alunos entrevistados afirmou que não gosta muito de filosofia. Esta pergunta é um sinal de que a filosofia, para os surdos, não é muito atrativa logo de início. Outros ousaram dizer que gostam e que o estudo da filosofia é interessante em alguns temas, mas salientam que têm bastante dificuldade de entendimento.

Alguns alunos argumentaram que a disciplina é dificultosa, porque apresenta palavras difíceis e conceitos complexos, e que muitos destes vocábulos não têm sinal na Libras, justificando com comentários como estes a incompreensão da matéria.

Diante da terceira questão, poucos alunos entrevistados responderam como esperávamos. Muitos deles sinalizaram que não se lembravam de um assunto específico, porém, outros recordaram temas ou conceitos, trabalhados em sala de aula, os quais lhes chamaram a atenção, tais como: política, mitos, felicidade, amor, ética, moral e imoral. Analisando as respostas dos alunos, pode-se perceber que o tema mais lembrado foi política.

De fato, no período de nosso estágio supervisionado na E. E. Maurício Murgel, no mês de outubro, mais especificamente antes das eleições municipais, o professor que ministra as aulas de Filosofia nas turmas de 3º ano promoveu um

debate sobre política na sala onde estão presentes os alunos surdos. Segundo declaração do intérprete que acompanha tais alunos, a participação dos mesmos nesse debate foi uma surpresa para o professor e para os alunos ouvintes. Todos argumentaram sobre política, expressando suas opiniões e o que pensam sobre o assunto.

Para a questão sobre a ausência do tradutor-intérprete em sala, as respostas dos alunos entrevistados apontam que a aula, para os surdos, praticamente se anula, e os mesmos apontam para o sacrifício e a paciência de terem que ficar em sala fazendo nada. Alguns argumentaram que se o professor escreve alguma coisa no quadro, o mínimo que podem fazer é registrar a matéria no caderno.

Na maioria das vezes, estes mesmo alunos sinalizaram que ficam conversando com seus colegas surdos dentro de sala, sem que o professor se importe com o diálogo. Em meio a essa situação, é verídico o depoimento deles, pois houve sim um dia em que a tradutora-intérprete, que acompanha os alunos do 1º ano do Ensino Médio, faltou, e o que pôde ser observado é mesmo que os alunos surdos ficam em sala conversando sem atrapalhar o andamento da aula.

Estes resultados permitiram diagnosticar alguns exemplos da realidade que os professores e os alunos surdos encontram em seu dia-a-dia. Sem a presença do tradutor-intérprete em sala, ajudando nas explanações, fica nítida a inabilidade dos docentes, quanto a Libras, para explicar sobre a matéria. Vale registrar aqui que os docentes de Filosofia do Ensino Médio, do período noturno da escola, nunca tiveram uma formação mínima em Língua de Sinais, corroborando com o que foi explicitado sobre o desafio atual dos docentes em repensar sua prática pedagógica quando há estudantes surdos presentes em classe.

Diante dos relatos dos alunos surdos pesquisados, verificou-se que existe sim certo desgosto pela disciplina de filosofia, pois a maioria dos mesmos afirmou não entender muito da matéria, ou nem se quer lembrar-se dos assuntos que a disciplina aborda, mesmo com a presença do tradutor-intérprete em sala. Contudo, não há um descontentamento generalizado por parte dos alunos surdos, pois outros afirmaram gostar da disciplina.

A coleta dos dados foi de suma importância para o fechamento deste trabalho, pois ficou claro, *in loco*, fatos que até então eram hipótese. Destarte, de acordo com os dados obtidos, entende-se que há outros fatores para que haja um verdadeiro aprendizado de filosofia com relação aos alunos surdos,

entre os quais o compromisso do docente em ministrar aulas respeitando a diversidade dos alunos surdos presentes em sala é um elemento essencial nesse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, no qual se objetivou diagnosticar como tem sido a aprendizagem de filosofia de alunos surdos, que estudam no Ensino Médio noturno da Escola Estadual Maurício Murgel, faz-se mister pontuar algumas considerações acerca de tal intento. Sem dúvida, o contato com os alunos surdos da Escola Estadual Maurício Murgel nos proporcionou um alargamento das reflexões engendradas em sala de aula e, conseqüentemente, a partir da realidade, uma nova leitura da aprendizagem de filosofia.

Verificou-se, por meio de entrevistas, que grande parte dos alunos tem certa rejeição à disciplina, pois sentem dificuldade de entendimento dos assuntos abordados. Apesar da presença do tradutor-intérprete de Libras nas aulas, os alunos sinalizaram que a disciplina de filosofia apresenta diversos vocábulos e conceitos complicados, justificando a incompreensão das matérias.

Para os professores, é um desafio atual que se coloca diariamente no contexto educacional: a presença de alunos surdos em sala de ouvintes. Alguns buscam certa capacitação na língua por não terem estudado quando na época de faculdade, outros, recém-formados, que talvez tenham estudado a disciplina de Libras de maneira superficial na academia, presenciam essa forma de inclusão educacional do aluno surdo que só tem trazido prejuízos no seu percurso escolar.

Para um docente que tem alunos surdos em sala, suas estratégias pedagógicas devem, sim, ser repensadas, pois, antes de iniciar a aula, o professor precisa, primeiro, provar que aquilo que vai ser discutido em classe é interessante e ainda, fazer com que os alunos surdos se interessem também pelo conteúdo a ser discutido. Porém, é necessário realizar um movimento dialético que envolva aluno e professor, um querer aprender e um querer ensinar.

Pois, o processo de aprendizagem exige motivação por estar ligado às relações de troca com o meio. Assim, caberia aos professores de filosofia promover situações que favoreçam a interação e o conhecimento, bem como contribuir para a diversidade e o desenvolvimento de habilidades intelectuais e do pensamento crítico e reflexivo dos alunos surdos, melhor, de toda a turma.

Mais especificamente para os estudantes surdos, assumindo a surdez como uma experiência visual, trabalhar filosofia em sala de aula necessitaria não tão somente respeitar a língua de sinais, mas desenvolver mecanismos de acesso ao

entendimento mais fecundo dos assuntos de filosofia. Ou seja, através da observação participante dos alunos surdos nas aulas, com explicações e práticas pedagógicas relacionadas aos conteúdos filosóficos, por parte dos professores, centradas no sentido da “visão”, as quais geram motivação e conseqüente envolvimento dos estudantes surdos nas aulas ministradas. Um exemplo para dinamizar essa proposta seria a organização dos alunos em círculo, favorecendo a interação dos alunos surdos nas aulas.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras investiguem metodologias adequadas e eficientes para o ensino de filosofia para alunos surdos, inclusive possibilitando um trabalho em conjunto entre professor de filosofia e os intérpretes de Libras.

Todavia, certo de que a sala de aula não tão somente é capaz de dinamizar a formação integral do sujeito surdo, e ainda, diante da negligência do sistema educacional brasileiro, a comunidade surda de todo país luta pelo direito à escola bilíngue para surdos, a fim de promover um verdadeiro aprendizado em várias dimensões do ser humano, ou seja, não tão somente de conteúdos filosóficos, mas ensinamentos que são essenciais para a vida do sujeito surdo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Antônio Cid Freitas. Filosofia como um instrumento crítico no espaço de enunciação da Libras. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=975>>. Acesso em 01 out. 2012.

BIRCHAL, Telma; MARQUES, Marcelo; KAUARK, Patrícia. **Filosofia: Proposta Curricular – versão preliminar**. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2007. (Série Cadernos Pedagógicos).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. v.3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 05 out. 2012.

COSTA, Walber Christiano Lima da; MAGALHÃES, Priscila Giselli Silva. Ensino de matemática para alunos surdos: importância do tradutor-intérprete de libras. Pará, 2011. Disponível em: <<http://www.sbempa.mat.br/Boletim/Anais/secoes%5CCC0101.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

ESCOLA ESTADUAL MAURÍCIO MURGEL. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte: [s.n.], 2011. 35 p.

FALCÃO, Luiz Antônio Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. 3. ed. rev. e ampl. Recife: Editora do Autor. 2012.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOMES, Pedro Braga. O ensino da Filosofia: conceitos e justificativas. **Revela**, v. 3, n. 5, jun./ago. 2009. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/artigos/egressos/2009/o_ensino_da_filosofia_conceitos_e_justificativas.pdf>. Acesso em: 18 out. 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, maio/ago. 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad; BARANI, Eleni. **Educação e surdez**: um resgate histórico pela trajetória educacional dos surdos no Brasil e no mundo. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=591>>. Acesso em: 01 out. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Legislação Específica e Dados da Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 10 out. 2012.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação e surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos_Texto-Base.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/05_quadros.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Multiculturalismo nos discursos da surdez. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/41_Maria_Clara_MR.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2012.

SÁ, Nádya Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Companhia das Letras: São Paulo, 1998.

SAMPAIO, Carmen Sanches. A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes: possibilidade de (re) pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.2, p. 47-57, jun. 2006.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Dedas, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SKLIAR, Carlos. **A educação dos surdos**: uma reconstrução histórica, cognitiva e pedagógica. Mendonça: EDINUNC, 1997.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

SKLIAR, Carlos (Org.). A educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2, 1997, Rio de Janeiro. **Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos**. Rio de Janeiro: INES, 1997b.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SPENASSATO, Débora; GIARETA, Mariane Kneipp. **Inclusão de alunos surdos no ensino regular**: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. Ijuí. 2009. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo**. Tradução Daniela Richter Teixeira. Petrópolis: Babel, 2000.

STRÖBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações mascaradas das identidades surdas. Tradução Ana Regina e Souza Capello. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. v.2. (Série Pesquisas).

STRÖBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.