



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

DANILMA MEDEIROS GARCIA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DO FILOSOFAR COM SURDOS
(AS), A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO MENOR EM SÍLVIO GALLO**

CAMPINA GRANDE – PB

2023

DANILMA MEDEIROS GARCIA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DO FILOSOFAR COM SURDOS
(AS), A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO MENOR EM SÍLVIO GALLO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO – núcleo da Universidade Federal de Campina Grande.

Orientador: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues.

CAMPINA GRANDE – PB

2023

G216e

Garcia, Danilma Medeiros.

O ensino de filosofia na perspectiva do filosofar com surdos(as), a partir de uma educação menor em Silvio Gallo. / Danilma Medeiros Garcia – Campina Grande, 2023.

100 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia - PROF-FILO) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues." Referências.

1. Ensino de Filosofia - Surdos. 2. Pensamento Crítico Filosófico. 3. Surdo. 4. Educação Menor. 5. Filosofia. 6. Discentes Ouvintes. I. Rodrigues, Valter Ferreira. II. Título.

CDU 1:37.016-056.263(043)

DANILMA MEDEIROS GARCIA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DO FILOSOFAR COM SURDOS
(AS), A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO MENOR EM SÍLVIO GALLO**

Defesa da dissertação de mestrado de Danilma Medeiros Garcia, intitulada “O ensino de filosofia na perspectiva do filosofar com surdos (as), a partir de uma educação menor em Sílvia Gallo”, sob a orientação do Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado Local do Programa de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO, núcleo UFCG, em 07 de agosto de 2023.

Aprovada em: 07/08/2023.

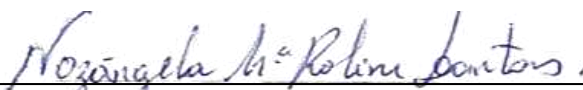
Banca Examinadora:



(Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues – Universidade Federal da Paraíba)
Orientador



(Prof. Dr. Luciano da Silva – Universidade Federal de Campina Grande)
Examinador Interno



(Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas – Universidade Federal de
Campina Grande)
Examinadora Externa

RESUMO

O interesse em trabalhar vertentes que primem o pensamento crítico filosófico se deu a partir do contexto presente em nossa prática em sala de aula, de modo especial na turma da 2ª série do ensino regular, a qual inclui duas alunas com deficiência auditiva, nas aulas de Filosofia. A partir das observações feitas no contexto de sala de aula, pode-se perceber as fragilidades inerentes à prática de ensino e, ainda mais, quando nos deparamos com situações que não são habituais ao cotidiano escolar. Nesse sentido, almejamos investigar caminhos que possam oferecer, ao estudante surdo, meios que viabilizem uma interação e um modo de se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, nos fundamentamos em autores como: Deleuze e Guattari (2010), Gallo (2012-2017), Goldfeld (2002), Guarinello (2007), Moreira (2010), Sacks (2010), Skliar (2003), Strobel (2016) e Thiollent (1986). A pesquisa visa abordar maneiras de incluir o exercício da reflexão filosófica aos estudantes surdos no ensino médio, nas aulas de filosofia, alicerçando-se no conceito de educação menor, apresentado por Sílvio Gallo. Com isso, pretendeu-se empreender o desenvolvimento da inclusão do surdo na aproximação com a filosofia, levando-o ao envolvimento com os outros discentes ditos “normais”, que são os ouvintes, fazendo assim, uma análise de como a filosofia pode contribuir na educação escolar e social do indivíduo surdo, a partir das discussões filosóficas. Nesse sentido, propomos fazer tentativas que nos levem a repensar a prática educacional em sala de aula, procurando meios que suscitem a compreensões possíveis, a partir das questões abordadas pela filosofia, que se aproximem dos elementos da cultura surda. Para tanto, nos apropriamos da ideia de Moreira (2010), sobre mapas conceituais, para que assim, chegássemos à culminância da construção final do produto da pesquisa. A necessidade dessa pesquisa se apresenta com o objetivo de lançar possíveis estratégias para alcançar caminhos que levem à comunidade escolar, como um todo, a lutar pelo direito à cidadania e dignidade, pautado na justiça e no respeito ao diferente, ao novo, àquele que não é o meu espelho, fazendo com que as pessoas possam conviver como indivíduos diversos. Tais iniciativas poderão servir para motivar, sensibilizar e ajudar os sujeitos no contexto social, possibilitando, a partir das discussões expostas nas aulas de filosofia, a abertura de uma fenda que desperte a consciência sobre a existência, voltada para a autorreflexão onde cada um se veja como responsável pelo seu papel como ser individual e social.

Palavras-chave: Surdo; Educação menor; Filosofia; Ouvintes.

ABSTRACT

The interest in working on aspects that emphasize philosophical critical thinking came from the context present in our practice in the classroom, especially in the 2nd year of High School of regular education, which includes two students with hearing impairment, in Philosophy classes. From the observations made in the classroom context, one can see the weaknesses inherent in the teaching practice and, even more so, when we are faced with situations that are not usual in the school routine. In this sense, we aim to investigate ways that can offer the deaf student means that enable an interaction and a way to develop the teaching-learning process. To do so, we rely on authors such as: Deleuze and Guattari (2010), Gallo (2012-2017), Goldfeld (2002), Guarinello (2007), Moreira (2010), Sacks (2010), Skliar (2003), Strobel (2016) and Thiollent (1986). The research aims to address ways to include the exercise of philosophical reflection to deaf students in high school, in philosophy classes, based on the concept of minor education, presented by Sílvia Gallo. Thus, it was intended to undertake the development of the inclusion of the deaf in the approach with philosophy, leading him to the involvement with the other so-called "normal" students, who are the hearing ones, making, thus, an analysis of how philosophy can contribute in the school and social education of the deaf individual, based on philosophical discussions. In this sense, we propose to make attempts that lead us to rethink the educational practice in the classroom, looking for means that raise possible understandings, based on the questions addressed by philosophy, that approach the elements of deaf culture. To do so, we followed Moreira's (2010) idea about concept maps so that we could reach the culmination of the final construction of the research product. The need for this research is presented with the aim of develop possible strategies to achieve paths that lead the school community, as a whole, to fight for the right to citizenship and dignity, based on justice and respect for what is different, what is new, what it is not my mirror, allowing people to live together as diverse individuals. Such initiatives will be able to motivate, sensitize and help the subjects in the social context, making possible, from the discussions exposed in the philosophy classes, the opening of a crack that awakens the conscience about the existence, turned to the self-reflection where people see themselves as responsible for their role as an individual and social being.

Keywords: Deaf; Minor education; Philosophy; Listeners.

DEDICATÓRIA

A todos os surdos, surdas e deficientes auditivos.

À minha mãe Maria, que sempre está ao meu lado.

A meu pai João Bosco, que esteve comigo, na maioria das vezes que fui à Campina Grande para assistir as aulas.

A meu irmão Dênis, por toda paciência, dedicação e amor.

A Léo (*in memoriam*), que com seu amor e alegria, permanece vivo em mim. Ainda consigo ouvir sua risada.

A Daniel (*in memoriam*), que sorriu em todos os momentos e nunca desistiu de viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Inteligência Suprema, divindade maior, Deus, que sempre nos apresenta aquilo que é necessário ao nosso aperfeiçoamento.

À minha mãe Maria, que sempre me disse que “Tudo já deu certo”, que estava ali me apoiando e me incentivando na caminhada. Eu Te Amo.

Ao meu pai João Bosco, companheiro de aventuras nas idas e vindas a Campina Grande, registro aqui, aquela noite de São Pedro, quando estávamos voltando da aula e, na escuridão da estrada, não encontramos nenhuma fogueira acesa pelos caminhos por onde passávamos. Pai, o senhor acende a minha vida.

Agradeço a Denin, meu irmão e minha outra metade. Sempre, sempre, sempre esteve comigo, em todas as situações de minha vida. Que alegria fazer parte desse amor.

À Rafaella e ao Eduardinho, vocês iluminam e fortalecem nossas vidas.

Agradeço a Ricardo, que chegou em minha vida e se fez meu companheiro.

Ao meu orientador Valter Ferreira Rodrigues, por todos os encontros e por sua leveza em conversar comigo, me mostrando os caminhos por onde seguir na pesquisa. Sou grata ao senhor.

À Silvana, por ouvir todos os meus desabafos e sempre me oferecer uma palavra que me encorajava (nem sempre era o que eu queria ouvir, mas sempre foi o que eu precisava).

Agradeço aos meus amigos do mestrado, Beneilton, Genildo, Neuza, Padre Jorge e Suelen, por todas as nossas conversas prazerosas.

Agradeço a você Nega Neuza, por todos os nossos encontros via WhatsApp, para o nosso café da tarde, onde discutíamos nossas inquietações filosóficas e pessoais.

À Ynnara e Ana Carla, minhas diretoras escolares, por toda compreensão e apoio.

À Sônia Lira, por todas as risadas e conversas construtivas.

Aos professores do Prof-Filo da UFCG, por todas as oportunidades de aprender e filosofar.

Só quando o múltiplo é tratado efetivamente como substantivo, multiplicidade, é que deixa de ter relação com o Uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo [...] Não sejam um nem múltiplo, sejam multiplicidades!

Gilles Deleuze e Félix Guattari.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	Educação menor e sua fundamentação filosófica	17
2.2	Filosofia na escola	28
2.3	Surdez e educação inclusiva no ensino de filosofia	33
2.4	Metodologia filosófica a partir dos Mapas Conceituais	45
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
3.1	Pesquisa qualitativa	56
3.1.1	<i>Fase exploratória</i>	59
3.1.2	<i>O tema da pesquisa</i>	59
3.1.3	<i>A colocação dos problemas</i>	60
3.1.4	<i>O lugar da teoria</i>	60
3.2	Sujeitos da pesquisa	61
3.3	Campo de pesquisa	62
3.4	Método de pesquisa	64
3.5	Coleta de dados	66
3.6	Análise de dados	68
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA	71
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é a língua usada em todo Brasil pelas comunidades surdas. Ela é uma língua visual-espacial. Sua modalidade se dá através do movimento do corpo, das mãos, das expressões faciais. O surdo, o outro, não só na área da educação, sempre foi visto como o outro que devia ser diminuído, anulado, tornado menor, o outro como o diferente. Mas o certo é que esse outro está aí, ele é.

O surdo nos enxerga. Segundo Skliar (2003, p. 29) “o outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. [...] Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. [...] Anormalizado. Excessivamente normalizado”. O surdo é o outro para nós ouvintes.

O referido trabalho de dissertação pretende desenvolver a discussão a respeito do contexto presente em nossa prática em sala de aula, ao que se refere a estudantes surdos no ensino médio, nas aulas de filosofia, numa turma da 2ª série do ensino regular, na Escola Normal Estadual Dom Expedito Eduardo de Oliveira, na cidade de Patos-PB. Diante de tal contexto, pretende-se investigar como a filosofia pode chegar a esses estudantes com surdez, como possibilidade do exercício do filosofar com surdos.

Refletiremos de que maneira poderemos deslocar aquele ensino pronto, institucionalizado, que chega até nós na escola, imposto como único caminho a ser seguido, com um conteúdo programático fechado, encapsulado e feito para um tipo de estudante, os ditos “normais”, que são os ouvintes, sendo esses os que servem de modelo e exemplo a serem seguidos por todos os outros estudantes.

A partir disso, propomos desenvolver uma metodologia de ensino, alicerçada no pensamento de Moreira (2010), sobre os mapas conceituais, como caminho viável na construção e contribuição do processo do filosofar com estudantes surdos, como perspectiva ao que se refere à criação de conceitos filosóficos, de discussões nas aulas, sobre a cultura e comunidade surda, instigando-os a repensar a visão de mundo, de ser no mundo, para além dos muros da escola.

Buscaremos também suscitar ações que levem a diálogos pautados em situações problemas, como parte significativa do entendimento do ser surdo, que muitas vezes é colocado num distanciamento excludente de uma sociedade seletiva e competitiva, que não leva em consideração o pensamento e as questões dos

grupos isolados, deixando à margem, minorias esquecidas por suas diferenças “patológicas”, ideológicas, econômicas, entre outras, impedindo com isso a possibilidade de crescimento humano, em relação a questões sobre o indivíduo em si.

Tentaremos trazer à tona o debate sobre a ideia de desigualdade no âmbito educacional, sobre qual Filosofia chegou à escola. Como ela é apresentada ao estudante, pois a instituição educacional pública exclui minorias sociais, sem levar em conta que o todo é formado pelos membros de uma sociedade, onde cada uma dessas partes tem sua importância no cenário social e educacional.

Diante disso, se faz necessário investigar que contingências podem contribuir para o desenvolvimento intelectual, moral e pessoal dos estudantes surdos no contexto do ensino médio, a partir das contribuições filosóficas, na tentativa de construção de autonomia, que se cria a partir da vivência de situações, subvertendo assim as normas e modelos exigidos por uma sociedade mascarada.

A partir desses questionamentos, tentaremos pensar a filosofia como processo do filosofar com surdo, de forma participativa, buscando a emancipação intelectual, por meio dos encontros proporcionados na convivência da sala de aula, com a convicção de que os processos de ensinar e aprender estão em caminhos distintos e não podemos exercer controle sobre o que será assimilado pelo estudante, já que o ensino de filosofia se dá na experiência.

Atualmente podemos perceber que é difundida uma necessidade de nos tornarmos eficientes, sendo exigido um constante aperfeiçoamento daquilo que nos “falta”, uma imposição para se atingir competências e habilidades, postas pela sociedade e ditas como sendo importantes e essenciais, para se fazer parte do grupo dos ditos “normais”, ou seja, dos ouvintes. Diante desse cenário, como destacar a importância da filosofia como quebra de paradigmas sociais, onde se coloca o surdo como aquele que ameaça de certa forma a ordem?

A problemática do trabalho dissertativo leva em conta as possibilidades do filosofar com as pessoas surdas, a partir dos problemas experimentados por elas, problemas que todos nós temos, os quais não são inventados, são problemas existenciais, que são o combustível para recriar a aula de filosofia como uma atividade de criação de conceitos. Assim, é preciso pensar a educação com surdos, de maneira singular, partindo do reconhecimento da diferença do outro.

A filosofia como disciplina no ensino para surdos, se dá a partir da abertura às possibilidades ao exercício prático do filosofar. Os encontros na sala de aula propiciam uma desterritorialização de conceitos enraizados ao longo da história, que enalteceram modelos prontos de pensamentos, de modos de agir, de maneiras de ser únicos, tentando com isso desvalorizar, anular o diferente, o deficiente e o surdo.

Isso acontece, pois a surdez sempre foi tratada como doença, como defeito, sendo necessário se utilizar de meios, de táticas criadas pelos ouvintes, como a obrigatoriedade de uma educação voltada à oralização do surdo, com o intuito de normalizá-lo, de fazê-lo falar. Para Wrigley (1996, p. 71),

[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada...; e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis.

Com isso, é importante ressaltar que a cultura ouvintista, que segundo Skliar (2016, p. 15), “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”, faz com que esses estudantes acreditem que são incapazes, intelectual e culturalmente, pois suas ideias e pensamentos são sufocados, são silenciados, não sendo dado a eles o lugar de fala, sendo colocados na invisibilidade. De acordo com Strobel (2016, p. 20), escritora surda, “a ideia unitária de cultura está relacionada na sociedade com as ideologias hegemônicas, de padronização, de normalização, nas quais todos devem se identificar com esta cultura única em um determinado espaço”.

Pode-se perceber que uma grande parte dos estudantes ouvintes não levam em consideração que nem todos os discentes chegam à escola com as mesmas competências cognitivas, culturais e físicas. Alguns desses educandos possuem outras vivências, experimentam outras situações de vida e não seguem o “padrão” imposto socialmente. Nesse contexto, não deveriam ser vistos como anormais dentro do ambiente escolar, mas como possibilidades de se encontrar outras estradas, refazer e construir novos caminhos.

Todos os dias são colocados para nós, por uma maioria de indivíduos que se colocam na posição de dominadores, certos padrões e modelos a serem seguidos,

como submissão à normatização instituída pela sociedade, como sendo a forma correta e aceitável de se viver, sobretudo nesse caso da surdez, em forma de uma colonização linguística, onde se tenta colocar o surdo numa situação de conformismo à língua portuguesa, que molda os sujeitos às necessidades de um tipo único de sociedade, a dos ouvintes, onde quem não se encaixa é simplesmente excluído.

Prevalece assim, o pensamento de transformar o surdo, para que ele se torne igual ao modelo (ouvintista) que é dito e visto como sendo o perfeito e aceitável. Assim, cria-se uma hegemonia de ideias essenciais, onde para fazer parte do grupo majoritário, o qual é determinado por essa mesma sociedade de ouvintes, que se apresenta como referencial, uma parte dessas pessoas, os surdos, precisam abrir mão do que e de quem são, para serem aceitos e se sentirem pertencentes a esse conjunto de indivíduos ouvintes, pois isso é colocado a eles para que possam viver “normalmente” em sociedade.

Ao pensarmos sobre as razões que nos levaram a pesquisar sobre o tema, nos remeteremos sobre a filosofia no ensino médio, onde na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, art. 36, § 1º, inciso III), encontramos a proposta desse ensino na educação básica como sendo: “conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania”.

Disso, fica evidente que a orientação para a formação filosófica na escola se baseia num ensino que esteja a serviço de uma educação para a cidadania, o que, segundo Gallo (2012, p. 22), seria “essencialmente antifilosófico”. Isso se deve ao fato de que o ensino de filosofia precisaria acontecer, como um fim em si mesmo, como uma forma de resistência. Gallo (2012, p. 22) ainda enfatiza que esse ensino deve ser “resistência singular de si mesmo contra um mundo de finalidades generalizadas”.

Ao refletirmos acerca do ensino com surdos, levamos em consideração a importância do desenvolvimento do filosofar como uma das possíveis maneiras de ver o diferente de nós, para além da homogeneidade da cultura dos ouvintes, tentando, assim, compreender a vida social de forma ampla, onde todos participem do processo de construção da sociedade, entendendo a importância do filosofar com os surdos, pois, segundo Gallo (2017, p. 51), “[...] A filosofia é, pois, um esforço de luta contra a opinião, que se generaliza e nos escraviza com suas respostas

apressadas e soluções fáceis, todas tendendo ao mesmo; [...]. A filosofia é um esforço criativo”. O filosofar surge como uma possibilidade de aproximação entre surdos e ouvintes.

Em vista do relevante papel da filosofia contra a opinião hegemônica, neste caso dos ouvintes, tentaremos refletir a partir das pessoas surdas, da sua composição identitária, para que se reconheçam, através do processo do filosofar, como sendo sujeitos iguais na diferença. Dessa forma, o ser surdo poderá criar novas maneiras de pensar sua vida individual e social, procurando se libertar dos pensamentos moldados às necessidades de uma sociedade que evidencia o desejo de perfeição, modelado a partir da cultura ouvintista, para pertencer ao grupo.

A pesquisa será dividida nas seguintes seções:

- ✓ Educação menor e sua fundamentação filosófica;
- ✓ Filosofia na escola;
- ✓ Surdez e educação inclusiva no ensino de filosofia;
- ✓ Metodologia filosófica a partir dos Mapas Conceituais;
- ✓ Percurso metodológico da pesquisa;
- ✓ Proposta de intervenção metodológica.

O trabalho de dissertação se alicerça sobre a seguinte questão: Como se mostra o fenômeno da inclusão do (a) surdo (a) no processo do filosofar, diante das possibilidades da apreensão de conhecimentos filosóficos, a partir da construção metodológica dos mapas conceituais? Para respondermos a essa indagação, proporemos, ao longo dos capítulos, temas que esclareçam a filosofia de referência deste trabalho, que se deu a partir das indagações feitas das contribuições de Deleuze e Guatarri (1977), na obra “Kafka: por uma literatura menor”, onde criam o conceito de literatura menor.

Esse conceito, sendo recriado pelo professor Sílvio Gallo, ganha nova roupagem no âmbito educacional e, com isso, apresentaremos a criação conceitual em torno da educação menor, como possibilidades do filosofar com surdos. Apresentando, assim, as dificuldades do ensino de filosofia, na busca de perspectivas do filosofar com/para surdos, no processo inclusivo e participativo, na construção de novos olhares sobre a realidade.

Apresentaremos também os desafios enfrentados pelo surdo (a) ao longo da história, na tentativa de reconhecer a diferença entre ouvintes e surdos, como meio de refletir sobre a alteridade e a intersubjetividade, a partir das teorias filosóficas que

possibilitem a inclusão do surdo, não apenas ao que se refere à escola, mas à vida social.

Por fim, apresentaremos a construção de um caminho metodológico, haja vista que não foi possível a aplicação desta pesquisa, devido à pandemia do Corona vírus e do afastamento da discente durante dois períodos (um ano) para tratamento de saúde. Essa metodologia irá viabilizar o envolvimento com a cultura e a comunidade surda, tendo como aporte os textos e as questões filosóficas para o desenvolvimento das capacidades reflexivas e de ação. Assim, chegaremos ao produto final dessa proposta, que seria a elaboração de mapas conceituais, como resultado do movimento do ensino/aprendizado no filosofar com o (a) surdo (a).

A Filosofia como disciplina obrigatória na escola, vem contribuir com a aproximação entre as teorias filosóficas, a realidade dos indivíduos surdos e as discussões sobre as diversas situações que envolvem a vida como um todo. A volta da filosofia, nos permite pensar numa visão de aperfeiçoamento das relações entre as pessoas.

A partir disso, os questionamentos do trabalho conduzem a reflexões sobre as possibilidades do filosofar com surdos (as), rompendo com os paradigmas pré-estabelecidos ao longo da história, que apresenta o pensamento das majorias (dos ouvintes) sempre como o melhor e correto. Para Skliar (1998b, p. 28) “[...] porque se acha que não há nada fora do seu normal, de sua própria autorreferência cultural; nesse plano, a cultura surda seria um desvio, uma anomalia, o espaço limitado onde se produzem atividades irrelevantes”.

O filosofar, como sendo um esforço contra as opiniões generalizadoras, pretende caminhar lado a lado com o sujeito surdo, nesse processo que vai buscar uma ruptura à crença de que o indivíduo surdo é alguém necessitado de normalização segundo o padrão dos ouvintes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação menor e sua fundamentação filosófica

A educação como espaço de produção do conhecimento, que se constitui no interior das relações sociais, interpela os educadores ao enfrentamento dos desafios que se impõem diante das novas práticas pedagógicas e sociais. Pensar na inclusão de pessoas com deficiência na escola pode causar, num primeiro momento, um distanciamento entre os indivíduos, pois durante anos a deficiência é vista como algo que precisa de cura e que obriga o deficiente a se adaptar a essa sociedade de “normais”.

O modelo médico da deficiência contribui significativamente para a resistência da sociedade em aceitar mudanças em suas estruturas e nas atitudes comportamentais, para incluir as pessoas com deficiência, ou com condições que necessitam de ajuda especial, para se desenvolverem social, educacional e profissionalmente.

Esse modelo médico da deficiência, de acordo com Fletcher (1996, p. 7), pode ser explicado nos seguintes termos: “[...] a deficiência tem sido vista como um ‘problema’ do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria de se adaptar à sociedade ou ele teria de ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura”. De um modo geral, a sociedade é levada a acreditar que a deficiência é um problema do deficiente e, portanto, seria necessário um serviço médico que pudesse ajustá-lo, fazendo com que esse indivíduo se adaptasse à vida social e não o contrário.

A inclusão se apresenta como uma proposta adequada para a comunidade escolar, a qual deve se mostrar disposta à interação e ao contato com as diferenças. Segundo Sasaki, (1997, p. 39):

Conceitua-se a inclusão social como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

No presente trabalho, destacaremos a educação inclusiva voltada para a surdez, tomando como referência filosófica o conceito criado a partir do pensamento de Deleuze e Guattari (1977) sobre literatura menor, que nos é apresentado na obra

“Kafka: Por uma literatura menor”. Apoiado nisso, o professor Sílvio Gallo se apropria da ferramenta conceitual fabricada pelos filósofos franceses e desenvolve o conceito de menor voltado para a educação, onde desenvolve questionamentos acerca de uma educação que ele chama de maior e uma educação menor. Este estudo, propõe a reflexão da filosofia com/para surdos (as) como uma possibilidade do filosofar.

Desenvolvemos a proposta desta pesquisa voltados ao processo do filosofar na escola, a partir do contexto de nossa própria prática em sala de aula, com estudantes surdos do ensino médio, na Escola Normal Estadual Dom Expedito Eduardo de Oliveira, na cidade de Patos-PB.

A inclusão como movimento que nos leva a pensar a educação, em sua maneira de incluir estudantes surdos no ensino médio, despertou o problema desta pesquisa, ao investigar como a filosofia poderia chegar a esses estudantes, como desenvolver um exercício do filosofar com surdos e que arranjos e possibilidades poderiam contribuir para o movimento filosófico na escola.

O processo de inclusão, sendo sempre atual, conduz na maioria das vezes os estudantes e professores a enxergarem a deficiência como aquilo que é sem valor ou sem serventia. Isso ocorre devido a uma herança cultural, que erroneamente se arrasta ao longo do tempo. Na obra *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* (2003), o autor Carlos Skliar, fonoaudiólogo e pesquisador na área de Educação Especial, mais especificamente da surdez, vem ressaltar o conceito de normalidade e deficiência a partir dos fenômenos socialmente construídos, defendendo o respeito às diferenças.

Segundo Skliar (2003, p. 35), “o problema não é o anormal, a anormalidade, o anormal, e sim a norma, a normalidade e o normal”. Percebemos que, em nossa sociedade, o outro é visto como o diferente, como aquele que foge à regra, como aquele indivíduo que necessita de correção ao modelo representativo que a norma estabelece, como é o caso do padrão dos ouvintes, em relação aos surdos.

Diante disso, investigamos o papel do filosofar, com suas possibilidades na aproximação com estudantes surdos na escola regular. Para tanto, levamos em conta as experiências em sala, que se dão a partir dos problemas trazidos pelos estudantes, suas vivências e percepções de mundo, conduzindo os estudantes surdos ao encontro da filosofia, como prática antes de tudo, humana, para que pudessem ser despertadas formas de auto-observação ao surdo como sendo

sujeitos da própria realidade vivida e construída nos mais variados papéis da vida escolar e social.

Sendo a escola um lugar de encontros, os estudantes chegam advindos das mais variadas classes sociais, das diversas formações familiares, de grupos heterogêneos, cada um com suas características físicas, culturais e de personalidades, as mais divergentes possíveis. A sala de aula se faz assim, como um lugar de invenções, um laboratório onde, a partir do diálogo, temos a oportunidade de enxergar e descobrir os vários “outros”.

Diante das situações como a discriminação e o preconceito que se estendem não apenas ao estudante surdo, mas também ao estudante que além de surdo (a) é negro (a), homossexual, entre outras características, que se apresentam para nós na escola, somos levados a repensar a prática filosófica como exercício do filosofar, como instrumento através do qual possamos juntos despertar novos sentidos por meio da educação, a partir das experiências trazidas por eles ao chão da escola.

Para tanto, se fez uma reflexão de como poderíamos deslocar aquele “ensino pronto”, institucionalizado, que chega até nós na escola, a estudantes e professores, o qual nos é imposto como único caminho a ser seguido no percurso educacional, com um conteúdo programático fechado e feito para um tipo de estudante, os ditos “normais”, ou seja, os ouvintes, aqueles que servem de modelo a serem seguidos por todos os outros estudantes na escola.

O mundo é pensado hegemonicamente pelos ouvintes e para os ouvintes. Skliar (2016, p. 15), nos apresenta uma reflexão sobre o modelo ouvinte como uma ideologia dominante, afirmando que:

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continua sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. [...] Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, não do ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Diante disso, segundo o conceito trazido por Gallo, a educação menor é aquela que se distancia do modelo comum, modelo esse que se baseia nas normas estabelecidas pelo MEC e pelas secretarias de educação de cada Estado, trazendo um programa curricular pronto, que deve ser cumprido. Esse modelo de educação,

segundo Skliar (2016, p. 18), é apresentado como uma “subordinação de todo currículo ao ensino da oralidade – quer dizer: a imposição de pré-requisitos orais para um hipotético progresso na escolarização”. É o modelo institucionalizado que chega até a escola, reproduzido e alinhado às normas e técnicas que dificultam e, até mesmo, impedem a criação e recriação de novas reflexões no contexto escolar.

Partindo da premissa do menor, conceito criado a partir da concepção de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977), em análise à obra de Franz Kafka, a noção de “menor” se destaca a partir do pensamento dos filósofos franceses, não como aquilo que caracteriza o pequeno ou o sem valor, mas como uma força que emerge, mostrando-se como contrária aquilo que é instituído.

Em virtude dos encontros de Deleuze com outros filósofos e de seu encontro com Félix Guattari, surge a obra *Kafka - por uma literatura menor*. A partir dessa obra, os pensadores franceses Deleuze e Guattari (1977, p. 25) afirmam que: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior”. Essa concepção de literatura se distancia daquela tradicional, onde historicamente se constroem cânones, que deixam rastros na tradição dos grandes romances escritos, esse tipo de literatura pode se caracterizar, segundo Deleuze e Guattari, como uma literatura maior.

Levando em consideração esses aspectos, nos voltemos a pensar a educação pela potência do menor, onde o conceito de menor, tendo sido “roubado” a partir do pensamento deleuze-guattariano, vai sendo reterritorializado para a educação, através das concepções desenvolvidas por Gallo (2017, p. 10), que diz: “para quem a criação de conceitos é, também, um ato de roubar conceitos de outros; [...], pois sempre transformamos aquilo de que nos apropriamos”. Com isso, utilizamos o conceito de educação menor para refletirmos sobre a prática pedagógica no processo do filosofar com surdos (as).

Nas tentativas de realizar movimentos dentro da educação escolar, pensamos em nossa sala de aula como um laboratório, em que as situações trazidas pelos estudantes, as suas vivências, transformaram-se nos experimentos, desfazendo significados colocados como normas e refazendo outros. A sala de aula como um campo solitário, no sentido de fuga das grandes demandas educacionais, que são aquelas que chegam até nós professores e estudantes, de cima para baixo, aquelas que nos são superiores hierarquicamente no âmbito educacional.

A recolocação do conceito de menor para a educação, segundo Gallo (2017, p. 54), se dá a partir do processo de

desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e Deleuze e Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação. Penso que essa atividade pode ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuziano), na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação.

Com isso, Gallo (2017) propõe um ensino de filosofia como um não assujeitamento às orientações gerais, à transmissão de conteúdo. Reproduzir esse ensino enciclopédico seria obedecer às instituições que criam a educação maior e impedem a desterritorialização para a produção de novos conhecimentos. É necessário se pensar no ensino de filosofia fora da curva, fazer um ensino como criação de conceitos, assim como é sugerido por Gallo, possibilitando com isso a experiência do pensamento.

Deleuze nunca escreveu sobre educação, mas sua vasta produção nos permite pensar e explorar problemas no campo educacional, repensando e destituindo pretensões reprodutivistas, as quais são as imposições apresentadas pela educação maior, colocadas dentro da escola, de forma compulsória, onde nós professores (as), não temos participação alguma na criação desse modelo de educação institucionalizada.

A noção de maior/menor se destaca como sendo uma ferramenta conceitual, aberta à experiência. Deleuze e Guattari apresentam definições que identificam quando uma obra pode ser considerada como literatura menor. Essa literatura se apresenta como agenciamentos, que produzem multiplicidades, fazendo as desterritorializações. Ela quebra as regras estabelecidas tradicionalmente, se diferenciando da gramática oficial. A literatura menor se apresenta na singularidade.

Para os pensadores franceses, as três características dessa literatura são a desterritorialização da língua, a ramificação política e o valor coletivo. A desterritorialização se faz a partir da subversão da realidade, fugindo assim das forças que a prendem, fazendo surgir uma reterritorialização. O padrão é desviado ao se construir a consciência da minoria.

A segunda característica é o seu caráter individual e político; Kafka, judeu tcheco, ao escrever na língua ídiche, subverte o idioma oficial, que é o alemão, desmontando a máquina burocrática, que tendo a literatura maior em seu envolto, promove a desconexão entre os elos territorializados nos cânones da tradição. A literatura menor se apresenta, realizando um ato político, através de agenciamentos, ela é política.

O último eixo é a dimensão coletiva, essa característica mostra que todos os agenciamentos são a própria coletividade. A escrita conceitual da literatura menor diz respeito sobre o todo, aqui não existe o individual, o falar por si mesmo; Kafka fala por um povo e fala ao todo, o singular aqui se faz de muitas maneiras, se faz e existe no coletivo. A literatura menor transgride a linguagem tradicional, isto é, a norma culta da gramática oficial alemã.

A filosofia deleuziana se dá na diversidade, na multiplicidade do cotidiano. Isso ocorre pelo trabalho de pensamento onde são criados conceitos a partir dos problemas, sendo a filosofia apresentada como aquela que é a única que fabrica conceitos, de acordo com Deleuze e Guattari (2010, p. 42), “porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los”, sendo essa a sua finalidade.

Isso nos remete a ideia de que, em nossa sala de aula, podemos começar a pensar a educação de maneira filosófica, que seria voltar o olhar aos agenciamentos que podem ser desenvolvidos na escola, diante das experiências trazidas. Assim, segundo Gallo (2017, p. 58), “pensar filosoficamente a educação pode ser perigoso – tomemos em conta o que a criação de conceitos pode desvelar, as multiplicidades que podem ser colocadas em jogo, as interconexões que podem ser produzidas”. Em meio a turmas cheias de estudantes, podemos tentar desenvolver jeitos de entrar na dinâmica do ensinar/aprender através do diálogo, escavando e procurando possibilidades de se fazer algo novo, com a ajuda mútua entre professor, estudante surdo e ouvinte.

Ensinar e aprender não são vias de mão dupla, nem tudo que é transmitido é assimilado, como afirma Gallo (2012, p. 45-46): “ensinar é como lançar sementes que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo”. Completando esse raciocínio nas palavras de Deleuze (2006a, p. 238), temos que:

Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, ao lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para dele extrair os princípios transcendentais.

Sendo assim, percebemos que não podemos exercer controle sobre essa ação, sobre o ensino e a aprendizagem. O que nos cabe é planejar, procurar desenvolver as ações pensadas, mas nunca teremos a certeza de qual e como será o resultado dessa prática. O processo educativo é assim, um caminho de dúvidas que necessita movimentar-se para que possa acontecer. Assim, nos fala Deleuze (2006a, p. 237-238) que:

[...] Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paidéia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou realização de uma *Cogitatio natura* pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois de um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, “fazer um adestramento de espírito”.

A aprendizagem está além de qualquer forma de controle. Disso, se faz necessário partir das partes menores, da singularidade de cada um, dos espaços propriamente individuais da sala de aula, para elaborarmos a consciência de que nunca saberemos se o que foi ensinado, foi realmente apreendido, não atingiremos os resultados almejados, pois não controlamos o processo do ensinar-aprender. Isso não está sob nosso domínio, é algo que se descobre no percurso. É o múltiplo em contraponto com a normatização e isso começa pelo entendimento de si, pela aceitação de se ter um lugar no mundo, quebrando padrões e subvertendo a ordem instituída por modelos idealizados.

Assim, podemos perceber que os sujeitos surdos não estão na sala de aula para suprimir a negação da dinâmica da vida, mas sim para promover deslocamentos no pensamento, a partir das possibilidades e do enfrentamento das ideias pré-concebidas pela cultura ouvintista, que os coloca como incapazes de habitar no mundo “normal”, com “pessoas normais”. Isso acontece porque um grande número de pessoas se baseia no universalismo, acreditando que só o que os ouvintes fazem é o que deve ser aceito, segundo Wrigley (1996, p. 35).

[...] os universalismos, em todo discurso, são alimentados pela noção de que os seres humanos compartilham propriedades comuns. Esta busca de universalismos é acompanhada por atitudes de acomodação ou por estratégias usadas para neutralizar os desafios às definições hegemônicas. É aí que as culturas nativas dos Surdos sugerem formas para falarmos de um “universalismo vivido”, “de experiências da surdez”. Ora, os surdos “podem espelhar certos aspectos da cultura dominante que os circunda, mas também possuem raízes epistemológicas pelas quais esses aspectos foram legitimamente “declarados” ou “compreendidos” dentro da experiência nativa dos Surdos.

O fato de os sujeitos surdos estarem sempre em contato com as pessoas ouvintes, leva-os algumas vezes a aceitarem valores e normas hegemônicas, como um caminho para se adaptarem a certas situações, como a falta de intérpretes na escola, por exemplo, por se colocarem como “iguais” aos demais e assim ser mais fácil participar dos grupos de ouvintes e se encaixarem socialmente.

As concepções de aprendizagens, os modelos educacionais, tidos como corretos, como é o caso da educação institucionalizada, que é aquela que chega pronta a escola, reproduzida através dos manuais, nos coloca num caminho para pensarmos sobre a escola que se diz inclusiva, numa perspectiva de problematizar, através de agenciamentos, possíveis experiências que conduzam ao entendimento das várias situações escolares como, por exemplo, de que forma se dá o processo de inclusão, as discussões sobre o preconceito, o *bullying*, para a partir das questões particulares e individuais, das situações trazidas para a sala de aula pelo (a) surdo (a), chegarmos ao geral, ao coletivo, a possíveis descobertas que ressignifiquem o sentido de fazer escola dentro da escola.

De um modo geral, esse padrão educacional que nos é colocado, modelo que é instituído por aqueles que são superiores a nós, no âmbito do ensino-aprendizagem, vem ditar como deve ser um bom professor e como ensinar com eficácia, para que os estudantes obtenham os resultados que são esperados pelos

criadores de conteúdos, para assim definir quais são realmente importantes de serem lançados sobre o alunado/clientela, fazendo com que eles, atinjam “o sucesso” na vida escolar, esse critério de sucesso é imposto por esses que são os produtores de conteúdos.

O que se consegue com esse processo é a reprodução em série de indivíduos, a partir de uma mesma identidade, ou seja, daquilo que é posto pela educação maior. Essa situação nos leva a refletir sobre como romper com o padrão, como desmistificar a proposta de verdade universal que nos é imposta, como ensinar, como aprender, o que ensinar, o que aprender e de que forma ensinamos e aprendemos. Pensar na educação fora de qualquer controle.

Assim, Gallo se embebe do conceito de literatura menor para pensar a educação como possibilidade de fuga dentro da escola, instituída, acabada, uma escola pronta. Esse pensamento permite que sejam feitos agenciamentos com aqueles que se sentem insatisfeitos e revoltosos, no caso de alguns professores e estudantes, com esses modelos educacionais que são postos, que nos dizem como pensar, como nos comportar, como devemos ser, para que sejamos aceitos por essa sociedade homogeneizada, que se deixa guiar por modelos coloniais, mantendo com isso, os indivíduos numa redoma.

A partir do incômodo de alguns agentes que fazem escola, podemos nos apropriar de um exemplo apresentado por Gallo, sobre essa possibilidade de uma educação menor, onde nos fala do professor-profeta e do professor militante. Assim, nas palavras de Negri (2001, p. 23-24),

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque tem participação ativa em tudo isso. A figura do profeta, seja ela a dos grandes profetas do tipo Marx ou Lênin, está ultrapassada por completo. Hoje resta-nos apenas essa construção ontológica e constituinte “direta”, que cada um de nós deve vivenciar até o limite [...]. Creio, portanto, que na época do pós-moderno e na medida que o trabalho material e o trabalho imaterial já não se opõem, a figura do profeta - ou seja, a do intelectual – está ultrapassada porque chegou a ser total acabamento; e é nesse momento que a militância se torna fundamental.

A ideia de professor-profeta, visto que esse tempo limitado já passou, confronta-se à de professor-militante, definido por Gallo. Enquanto o primeiro é aquele que sabe individualmente e diz quais caminhos percorrer, a militância se dá a

partir da construção coletiva, o professor-militante segundo Gallo (2017, p. 61) é “aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*”.

Esse segundo tipo de professor, o professor-militante, é aquele que se envolve com os estudantes, deixando-se experimentar aos diferentes tipos de misérias da sua sala de aula para, com isso, a partir da vivência, buscar construir, em parceria com os estudantes, novas possibilidades de fazer escola, de pensar com, abrindo-se ao diverso, onde todos e todas participem igualmente desse projeto que não pertence a uma só pessoa, mas que se constrói no coletivo.

Retornando o pensamento deleuze-guattariano sobre a literatura menor, Sívio Gallo faz um deslocamento para a educação. Apresenta-nos o conceito de educação menor, que tem uma perspectiva política em relação ao papel do professor na escola, como aquele que juntamente com os estudantes é capaz de realizar uma microrevolução educacional. Segundo Gallo (2017, p. 64-65):

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; salas de aulas com trincheiras, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Pensar na educação num sentido menor tem a ver com os acordos do cotidiano da sala de aula, da escola, do estar junto aos estudantes. Se diz “menor”, pois essa educação trata daquela convivência do dia a dia, entre o (a) professor (a) e o (a) estudante, subvertendo, assim, os regimes da educação dos manuais e das diretrizes, que são produzidos numa escala maior, onde se firma como uma máquina de controle de indivíduos iguais, padronizados. Uma educação menor é aquela onde se cria outras formas de fazer educação.

Nesse contexto de menor, que não tem a ver com algo sem importância ou insignificante, como nos diz Gallo, pode-se considerar as mais variadas possibilidades que surgem no contexto escolar, mas que são sucumbidas pela burocracia da educação maior, aquela regulamentada, que tenta apagar e destruir os agenciamentos coletivos, com a única finalidade de cumprir o programa protocolar estabelecido pela ordem das verdades uniformizadas da educação de gabinete. Assim, Gallo (2017, p. 64) define que:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Essa educação maior é produzida a serviço do poder, segundo Gallo (2017, p. 65), “procura constituir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série”. Se mostra de forma padronizante, ou seja, é aquela onde se uniformiza serviços e atividades, sendo idealmente conduzida por moldes que representam a melhor forma para se executar um trabalho, considerando a forma mais fácil, segura e proveitosa, obedecendo e seguindo o padrão imposto burocraticamente no âmbito educacional, que acaba ofuscando a singularidade que existe na escola, em suas minorias, pois não possui elos, cria somente uma territorialização no currículo educacional.

Fundamentado no conceito de literatura menor, Gallo nos apresenta algumas características como possibilidades de uma nova proposta para fazermos nova a escola, partindo das experiências individuais, assim, ele explora três atributos discutidos por Deleuze e Guattari em *Kakfa: por uma literatura menor* (1977), deslocando-os para o campo da educação.

A primeira é a desterritorialização, que seria a não renúncia ao que já está posto, seria a criação de ruídos diante da norma pré-estabelecida, opondo resistência, fazendo diferença diante do controle dessa educação maior, gerando possibilidades de uma aprendizagem que escape a qualquer controle, desterritorializando com isso, os princípios educacionais institucionalizados.

A segunda característica é a ramificação política, essa se dá pelos atos de resistência, onde o agir ganha sentido a partir da desterritorialização das políticas educacionais colocadas a nós, nos espaços da sala de aula. Para Gallo (2017, p. 68) “não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos”. Os atos menores em educação estão carregados de potência política, o que propõe Gallo (2017, p. 68) é “[...] Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas”.

A última característica é o valor coletivo, aqui se passa da singularidade para a partilha da multiplicidade, não comportando assim o individual, para Gallo (2017, p. 69) “[...] todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também”. O

sujeito não é único, se faz múltiplo no contexto educacional, que também se funda num ato de resistência, mesmo sabendo que este possui seus riscos. Deleuze e Guattari (1977, p. 125) afirmam então:

Que a justiça imanente, a linha contínua, as pontas ou singularidades sejam bem ativas e criadoras, isso se compreende conforme a maneira como elas se agenciam e, por sua vez, formam máquina. É sempre nas condições coletivas, mas de minoria, nas condições de literatura e de políticas 'menores', mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo levando em conta os perigos da luta minoritária: reterritorializar-se, refazer fatos, refazer o poder e a lei, refazer também a "grande literatura.

A educação menor consiste exatamente em se tornar máquina de resistência, onde não se apresenta o falar por si, mas se pronunciar coletivamente, a partir do contexto da multiplicidade das situações vivenciadas no cotidiano do chão da escola, que é experimentado por essas minorias, pelos surdos, que saem do ato solitário, para fazer agenciamentos como possibilidades de criar, de criar algo sempre novo.

2.2 Filosofia na escola

O ensino de filosofia ao longo dos anos, com suas idas e vindas, se fez presente e ausente nos currículos escolares. Essa fragilidade se deu e continua acontecendo, devido a certos fatores, entre eles, o momento político vivido em nosso país, onde mais uma vez estamos passando por outra reforma no âmbito educacional, com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em que a filosofia passa por alterações na grade escolar, nas séries do ensino médio. Somente português e matemática serão obrigatórios, as demais disciplinas deverão ser divididas por áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A filosofia retorna como obrigatoriedade, posto no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 – onde se lê: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Passamos pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 – que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Temos também o parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 – sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 – que dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Passando por todas essas modificações e lutas, atentemos a refletir sobre o ensino de filosofia na experiência com estudantes surdos (a). Assim, compreende-se a filosofia como um exercício da militância na prática diária, que está para além dos conhecimentos exclusivamente teóricos.

As possibilidades do filosofar com surdos (as) nos dão de certa maneira, probabilidades de fazer da sala de aula um espaço de aprender a aprender, pois, segundo Deleuze (2003, p. 4):

Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.

Considerar o significado por traz dos acontecimentos nos mostra que a filosofia não está aí posta e concluída, ela é construída na medida em que se propõe pensar diante do que é experienciado todos os dias. A filosofia na escola requer de nós uma atitude ética, entendendo nessa atitude que, o objeto de estudo da ética são os princípios que norteiam as ações humanas e a capacidade de avaliar essas ações. Assim, o filosofar na escola exige de nós, que nos coloquemos a refletir sobre o que estamos fazendo, diante da nossa atuação como professores e professoras, em meio a estudantes ouvintes e surdos (as).

Filosofar como experiência do pensamento, a partir de questões individuais, para com isso criar novas reflexões, novos raciocínios. Isso nos leva a considerar num primeiro momento como são nossas aulas, como vemos a relação filosofia-ensino-aprendizagem, de que maneira se pode colocar em prática o filosofar com surdos (as), a partir dos acontecimentos que se apresentam como problemas do dia a dia.

Observações que nos levam a remoer, a inquietarmo-nos na tentativa diária para despertar à luz, reflexões que movimentem a sala de aula. A questão vivida

hoje em dia nas escolas, onde se coloca o outro, o diferente de mim, numa situação de inferioridade, pode se relacionar, segundo o pensamento de Rancière, com o projeto de uma “sociedade pedagogizada”, onde a atenção se volta ao professor/mestre, como aquele que sabe e ensina a quem não sabe, pois na maioria das vezes, temos a ideia de que, segundo Gallo (2012, p. 69), “o que é aprendido é aquilo que é ensinado”. Colocando, assim, o estudante na situação de não-sabedor, da necessidade de explicação do mestre para sair da ignorância ou confirmar seu lugar de inferioridade intelectual.

A filosofia com seu leque de multiplicidades traz à tona que o movimento do filosofar acontece a partir da experiência com os problemas. A aprendizagem se dá na dinâmica com o envolvimento das situações apresentadas no cotidiano, para que, assim, seja possível uma criação conceitual, pois, segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 11), “criar conceitos sempre novos é objeto da filosofia”. Sua função não é a de repetir as várias formas de interpretar o mundo, de fazer uma reconhecimento, mas a de criar conceitos. Assim, podemos elencar algumas especificidades atribuídas à filosofia que, segundo Gallo (2012, p. 54):

- 1) trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto do pensamento é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, como veremos a seguir, é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte;
- 2) apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta. Consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva;
- 3) possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a de não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Levando em consideração esses aspectos, na tentativa da aproximação da filosofia com o (a) estudante surdo(a), nos remetemos também ao pensamento de Deleuze, que propõe a construção de uma filosofia da diferença, uma possibilidade de desvio, que se contrapõe, assim, à filosofia da representação, que é aquela pensada a partir de uma identidade, de um modelo a ser seguido, do padrão dos ouvintes, que aprisiona o pensamento e, de certa maneira, impede o outro, no nosso caso o (a) surdo (a), de se fazer e de se mostrar, de pensar como indivíduo que existe.

Segundo Deleuze, pensar não é uma ação espontânea, o pensamento é forçoso, para que ele aconteça é necessário que algo o impulse e isso ocorre a partir dos problemas. Com isso, Deleuze (2006a, p. 203-204) mostra que:

Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido. É assim que ele se opõe à reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca é o que só pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido (...). Aquilo que só pode ser sentido (o sentiendum ou ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a “perplexa”, isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema - como se ele suscitasse problema.

Então, pode-se mencionar que, sendo posto o problema, ele não seria apenas racional, parte muito mais daquilo que os sentidos apresentam. Sentir na pele através da experimentação aquilo que nos incomoda, nos desestabiliza, nos conduz ao encontro com o pensamento, desterritorializando situações concretas, que aparecem a partir desse deslocamento do problema manifestado. Isso nos leva à possibilidade da criação conceitual de que fala Gallo. A partir da reflexão sobre o ensino pelo viés da educação menor, que é aquela criada na sala de aula, com estudantes e professores, o conceito é sempre mobilizado por meio de determinados problemas, pois o problema é o motor do pensamento.

Em vista disso, ensinar aquilo que achamos que os estudantes precisam aprender, só serve para afirmar que uns sabem mais que os outros, e isso só faria sentido de fato, se acreditássemos que as inteligências fossem desiguais, que existe um mais sábio (ouvinte) e outro não tão preparado assim (surdo), se atribuíssemos a um indivíduo ouvinte mais possibilidades de aprender, de crescer mais que o outro, o surdo, apenas pela falta de um dos sentidos físicos. Nesse sentido, Rancière (2018, p. 64-65) nos mostra que:

O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. Ora, o espírito superior se condena a jamais ser compreendido pelos inferiores. Ele só se assegura de sua inteligência desqualificando aqueles que lhe poderiam recusar esse reconhecimento.

Não obstante, pensar no filosofar com surdos (as), nos leva a diversas possibilidades de criar e recriar situações a partir dos problemas da vivência diária, da cultura que culmina no mesmo nível, no reconhecimento cognitivo da igualdade entre os indivíduos ouvintes e surdos. Fazer uma filosofia da educação como nos propõe Gallo, a partir da ação, dos pequenos movimentos na sala de aula, isso é a educação menor.

Comparar, selecionar, desqualificar, poderíamos dizer que são características de uma sociedade hegemônica que tenta a todo custo “normalizar”, aquilo que não necessita de correção, no caso da surdez, determinando um modelo a ser seguido pelos (as) surdos (as). Além disso, ao longo dos anos, as ideias dominantes de cada época, sempre trouxeram evidências a partir de um modelo de medicalização sobre a surdez e a deficiência auditiva, colocando o (a) surdo (a) num lugar de negação, de necessidade de controle para a adequação aos padrões sociais ouvintistas.

O mesmo ocorre em relação a educação, o currículo não se adéqua às necessidades da pessoa com surdez, ele é voltado para a parte dominante dentro do contexto educacional dos ouvintes, mas vale ressaltar também, que essa grade curricular chega pronta à escola, sendo imposto o ensino da oralidade, sem nenhuma preocupação com as especificidades de cada um.

Dessa maneira, as possibilidades do filosofar com o (a) estudante surdo (a) nos trazem questões para se pensar a filosofia como resistência, como luta diária que provoque um deslocamento no ensino; segundo Gallo (2012), de uma “educação maior”, de uma “grande educação”, para aquilo que ele vem conceituar como “educação menor”. Pois, para Gallo (2012, p. 26):

Os grandes autores na política, hoje, não são os da macropolítica, os profetas que anunciam o porvir, mas sim os da micropolítica, os militantes que produzem o presente e possibilitam o futuro. Assim, a educação menor é fruto da ação militante de professores em sala de aula, agindo em surdina, sem grandes alardes, mas muitas vezes produzindo algo nem mesmo suspeitado pelas “grandes políticas”, apesar delas e para além.

Nesse sentido, pensar o ensino de filosofia como uma oportunidade de fazer escola, nas palavras de Deleuze e Guattari (1977, p. 28), é “como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca”, nos permitindo fazer a desterritorialização da concepção de surdez e da deficiência auditiva criada ao longo da história, a partir dos agenciamentos feitos ali, na sala de aula, entre professor e estudante, sejam

ouvintes ou surdos (as). Para que, assim, a presença da filosofia faça sentido, tenha significado, seja viva. Isso é o que nos propõe Gallo, ao apresentar o exercício da filosofia como um ato criativo, que se mostra para além do conteúdo enciclopédico e determinado por lei.

A filosofia prática é o que caracteriza a educação menor, pois diferentemente daquela educação maior, onde só se reproduz o já pensado e se diz o já dito, esse conceito de menor não se enquadra àquilo que é inferior, mas se trata de um dinamismo direto, atrelado ao trabalho diário em sala de aula, como potencial para, a partir dos problemas vivenciados e sentidos, criar-se novos conceitos, novas visões de mundo, que poderão impulsionar atitudes autônomas diante dessa sociedade de controle, criando assim resistência, provocando as pequenas revoluções diárias na escola.

Porquanto, o filosofar com surdos (as) tem sua relevância, pois, segundo Gesser (2009, p. 23):

as pessoas que falam línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos. Tal como os falantes de línguas orais, os falantes de línguas de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos etc., nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias, fazer apresentações acadêmicas, peças teatrais, contar e inventar histórias e piadas, por exemplo.

Diante disso, percebemos que, apesar da exigência posta no decorrer da história, por uma parte da sociedade que se considera majoritariamente privilegiada por utilizar a língua oral, o (a) surdo (a) atualmente tem armas para lutar contra essa hegemonia, tem voz e por que não dizer que a possibilidade do filosofar na escola e fora dela também pode ser um dispositivo nesse enfrentamento por seu lugar de fala, se fazendo presença, nessa sociedade que tenta a todo custo normatizar pessoas e situações, que normalmente não precisam de ajustes, pois são o que são e como são.

2.3 Surdez e educação inclusiva no ensino de filosofia

A surdez faz parte da história. Para adentrarmos nesse campo vamos diferenciar o que é ser surdo e deficiente auditivo. Considera-se pessoa surda, aquela que, por ter perda auditiva congênita ou adquirida ao longo da vida,

compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando assim sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Nas concepções da surdez, o (a) surdo (a) parte do conhecimento visual e do uso da língua de sinais, com a qual se identifica com a comunidade e cultura surdas. Ser surdo é uma condição, uma maneira de ser.

Por sua vez, a pessoa com deficiência auditiva, na maioria das vezes, tem um déficit na audição, ocasionado por patologias, que podem levar à necessidade de reabilitação e correção, de acordo com o modelo clínico-terapêutico. Pode-se considerar como pessoa com deficiência auditiva, de acordo com o Decreto Federal nº 5.296/2004, cap. II, Art. 5º, aquele que tenha: “deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Levando em consideração essas definições sobre a surdez, podemos nos questionar se: “os (as) surdos (as) têm uma cultura, o que seria uma comunidade surda?” Nos interrogamos a cerca disso, pois é comum que as pessoas deduzam que os (as) surdos (as) vivam isolados, necessitando se integrar a partir da cultura ouvinte para, assim, terem uma vida “normal”, já que fica explícito em nossa sociedade a exigência do ouvir e do falar oralmente, para pertencer ao grupo.

Para apresentar respostas a essas perguntas, abordaremos o conceito apresentado por Padden e Humphries (2000, p. 5), sobre o que é cultura e comunidade:

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

A cultura, no geral, corresponde ao modo de vida, costumes de um povo, onde podem expressar sua forma de ser, sentir e agir. Os surdos, por sua vez, assemelham-se aos ouvintes. A cultura surda nasce a partir de interações que utilizam a visão como ferramenta para descobrir e desconstruir o mundo, de acordo com o olhar do surdo. Segundo Perlin (2004, p. 77-78), podemos entender que:

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência

oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social.

Nesse sentido, se faz necessário compreendermos que a cultura surda é o compartilhamento de normas e valores pertencentes ao povo surdo. Essa cultura é difundida justamente a partir de encontros entre surdos (as), por meio da língua de sinais, que foi transmitida por gerações passadas, através de associações de surdos, federações, igrejas, entre outros.

Para falarmos em comunidade surda precisamos destacar que o povo surdo é um grupo de sujeitos surdos que interagem entre si e também com indivíduos ouvintes, que têm interesses semelhantes. Essa comunidade abrange os familiares dos surdos, intérpretes, tradutores e outras pessoas interessadas na Língua Brasileira de Sinais – Libras. São espaços de partilha linguística e cultural presentes em muitas cidades ao redor do mundo. Pode-se caracterizar as comunidades surdas, de acordo com Padden e Humphries (2000, p. 5), como:

[...] um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos de comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar.

Concebemos que a cultura e a comunidade surda fazem parte do contexto que o (a) surdo (a) empreendeu ao longo do tempo, construindo suas concepções de mundo através da sua percepção visual, opondo-se, portanto, ao discurso ouvintista.

Empreendemos assim, que nos diferentes momentos históricos, a sociedade classificava e enfatizava apenas os aspectos negativos sobre a pessoa surda. Para Goldfeld (1997), antigamente os surdos eram vistos como aqueles que inspiravam pena, compaixão, eram pessoas castigadas pelos deuses ou eram enfeitiçadas.

Aristóteles (384-322 a.C.), conforme Guarinello (2007), difundia que as pessoas surdas não podiam expressar nenhuma palavra e que, para atingir a consciência humana, a fala e a audição eram o canal mais importante para o aprendizado. Seu veredito era de que os surdos não eram treináveis. E esse conceito permaneceu por séculos sem questionamentos. Sêneca (4 a.C. a 65 d.C.),

um dos mais importantes intelectuais do Império Romano na época do Renascimento, declarou: (Sêneca *apud* Silva, 1986, p.128-129):

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se os cães que estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas. Matamos os fetos e os recém nascidos monstruosos. Se nascerem defeituosos ou monstruosos, afogamo-los. Não é devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis.

Durante séculos, os (as) surdos (as) lutaram por seus direitos e por reconhecimento, até o século XV, tinha-se a ideia que os surdos não poderiam ser educados, eram incapazes de aprender. Viviam sem direito algum, nem à vida, nem à educação, sendo vistos como incompetentes. Para Sacks (1989, p. 31).

A condição sub-humana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçado pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar ('no princípio era o verbo').

A primeira menção dada sobre a possibilidade de instruir surdos por meio da linguagem oral e da língua de sinais, segundo Guarinello (2007, p. 20), se deu através de "Bartolo della Marca d'Ancora, escritor do século XIV. Seria esse o impulso inicial para que o surdo pudesse ser notado como uma pessoa capaz de fazer discernimentos, ou seja, tomar suas próprias decisões".

Contudo, só a partir do século XVI se começa a ter notícias sobre os primeiros interessados pela educação de surdos. Foi o caso do médico italiano Girolano Cardamo que, segundo Guarinello (2007, p. 21), "[...] interessou-se por eles e pelo estudo do ouvido, do nariz e do cérebro, pois seu primeiro filho era surdo".

Nesse mesmo século, a língua de sinais se inicia mediante os ensinamentos do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que ensinava pessoas surdas pertencentes a famílias mais abastadas, a falar, escrever, ler, fazer contas, orar. Segundo Goldfeld (2002, p. 28),

[...]ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos.

Anos depois, no século XVII, Juan Martin Pablo Bonet lança um livro que relaciona cada palavra a um símbolo, segundo Goldfeld (2002, p. 28), “[...] o livro *Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, que trata da invenção do alfabeto manual de Ponce de Leon”. Vários educadores demonstraram diferentes metodologias para ensinar as pessoas surdas. Muitas dessas técnicas se baseavam somente na linguagem oral, outros professores pesquisavam e defendiam o uso das línguas de sinais, os métodos eram muito divergentes.

A partir do século XVIII, por volta de 1750 na França, o Abade Charles Michel de L’Epée funda a primeira escola para surdos, homem de posses, dedicou-se à educação de pessoas com surdez, sendo considerado o “pai dos surdos”. Defendia o uso da língua de sinais em detrimento ao oralismo, que era o método que obrigava os indivíduos surdos a falarem através da língua oral. Seus métodos de ensino influenciaram outros educadores, com a criação de novas escolas espalhadas pelo mundo.

Nessa mesma época, apareceram outros métodos de ensino para surdos, que não priorizavam as línguas de sinais. Na Alemanha, com Samuel Heinicke, surge o Oralismo, que, segundo Fernandes (2012, p. 26), é uma “filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala”. Com isso, temos a fundação da primeira instituição para surdos, utilizando o método oral, embora também fossem usados alguns sinais, a prioridade era o desenvolvimento da fala.

Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc, no ano de 1817, nos EUA, fundaram a primeira escola permanente para surdos, onde a comunicação era feita através do francês sinalizado, com adaptações para o inglês. Isso foi o pontapé para que as escolas públicas americanas passassem a caminhar para a utilização da ASL (Língua de Sinais Americana). A primeira universidade nacional para surdos foi fundada em 1864, a Universidade Gallaudet, em funcionamento até os dias atuais.

A disseminação da língua de sinais continuava a se propagar, mas a partir de 1860, o método oral ganhou força. Alexander Graham Bell, o mais importante defensor do Oralismo, participou e exerceu grande influência no II Congresso de Milão, em 1880, onde ficou definido, através de votação, que o melhor método a ser utilizado pelos surdos seria o Oralismo (educação através da fala para os surdos). Vale ressaltar que nenhum surdo que estava presente teve direito ao voto.

A partir desse momento histórico, início do século XX, a língua de sinais ficou proibida em vários países. As instituições de ensino se renderam ao Oralismo, com a tentativa de treinamento oral, que fracassou e levou a muitas desistências na escola, de alunos surdos.

O Oralismo dominou até a década de 60, quando o linguista William Stokoe (1919-2000) publicou um artigo, onde apresentou que a Língua de Sinais possuiria a mesma estrutura e características das línguas orais. As pesquisas nessa área só aumentaram, demonstrando a importância da língua de sinais na vida das pessoas com surdez.

Em 1857, inicia-se a história dos surdos no Brasil, ao ser formada a primeira escola para surdos do Rio de Janeiro, com o apoio de D. Pedro II, através do professor francês surdo Harnest Huet. Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos Mudos, conhecido hoje como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Segundo Goldfeld (2002), no ano de 1911, o INES segue o padrão mundial, passando a assumir o Oralismo, mesmo havendo resistência por parte dos alunos surdos.

Ao final da década de 70, chega ao Brasil a Comunicação Total, que se define como método que se utiliza de modelos auditivos, manuais e orais, pois o importante era que o uso dessas estratégias pudesse permitir o resgate da comunicação entre as pessoas surdas.

A Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação, não se restringindo ao aprendizado de uma língua especificamente, pois usa simultaneamente diferentes códigos no desenvolvimento da aprendizagem. Acredita que o bimodalismo (fala e sinais) possa aproximar a criança surda da ouvinte. Conseqüentemente a isso, o Bilinguismo chega ao Brasil, a partir das pesquisas da professora Lucinda Ferreira Brito sobre o estudo da LIBRAS. Esse modelo metodológico consiste em trabalhar com as duas línguas: a língua de sinais, ensinada como primeira língua (L1) e a portuguesa, como segunda língua (L2). Assim, o Bilinguismo, segundo Lacerda (1998. p. 10),

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se 'misture' uma com a outra.

A metodologia Bilíngue defende que o (a) surdo (a) adquire conhecimentos através do canal visual/espacial e que a mistura de línguas e de métodos, apresentados pelo Oralismo e pela Comunicação Total, dificulta a aprendizagem, impedindo assim a assimilação dos conhecimentos. O Bilinguismo possibilita o acesso às duas línguas, de sinais e a portuguesa. Na concepção de Guarinello (2007, p. 45-46):

A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos tem apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. (...) Na adoção do bilingüismo deve-se optar pela apresentação simultaneamente das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária).

O Bilinguismo se preocupa em respeitar a autonomia das línguas de sinais, propondo um ensino acessível, pois essa seria a língua natural dos surdos, propiciando o desenvolvimento emocional e cognitivo, a partir de uma inclusão que de fato faça sentido para a pessoa surda.

O direito à educação vem sendo garantido desde a Constituição Federal de 1988, onde em seu artigo 205 (BRASIL, 2012b) mostra que “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”. A partir disso, surge a necessidade de elaborar leis voltadas mais especificamente às pessoas com deficiências. Em 13 de julho de 1990, foi promulgada a Lei 8.069, que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo Capítulo IV, art. 54 (BRASIL, 1990), explica que:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Pode-se constatar acima, que a educação das pessoas com deficiência é dever do Estado. Em relação ao surdo, para crianças que nasçam em lares de pais ouvintes, é essencial que esses, desde cedo, procurem escolas habilitadas para que

se inicie o contato o mais breve possível dessas crianças com a língua de sinais (L1), primeira língua, e também com a língua portuguesa (L2), segunda língua.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 58 (BRASIL, 1996), apresenta a definição de educação especial, especificando como isso pode ser feito, e no art. 59, mostra os métodos para esse atendimento, da seguinte forma:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Outro documento que assegura o direito à educação a pessoa com deficiência, mais especificamente aqui, aos deficientes auditivos, são os Parâmetros Curriculares Nacionais, no tópico: A organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, de 1999.

O texto se refere à inclusão dos alunos com necessidades especiais, definindo as adaptações e adequações curriculares. Fazendo referência à importância da utilização da língua de sinais, observando as singularidades

linguísticas para o ensino-aprendizagem diferenciado, para que seja possibilitada uma educação de qualidade para todos.

Encontramos nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de dezembro de 2001, art. 5º, inciso II, referem-se ao surdo como aquele que tem “dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis”; mais adiante no art. 7º, tem-se garantido o atendimento “em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. As Diretrizes Nacionais garantem também a presença do tradutor intérprete e outros profissionais capacitados na instituição escolar, conforme se apresenta no art. 8º (BRASIL, 2001).

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, mais especificamente no art. 12º, parágrafo 2º (BRASIL, 2001), nos apresentam o acesso aos conteúdos através da Língua de Sinais, possibilitando também a família dos deficientes auditivos escolher a opção de ensino, levando em consideração as orientações dos profissionais capacitados.

§2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

A lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, assegura a língua de sinais como primeira língua do sujeito surdo. Vale ressaltar a importância dessa lei para toda a comunidade surda no Brasil, tendo em vista que desde o II

Congresso de Milão, a língua de sinais tinha sido banida das escolas, sendo utilizado o método do Oralismo, com a intenção de que os surdos falassem como os ouvintes.

Durante um longo período, a educação de surdos sofreu muitos retrocessos, a metodologia utilizada não surtia os efeitos desejados e nem podia, mas as pessoas não entendiam a surdez como diferença, viam-na como defeito, doença, problema que necessitava de correção. Mas a língua de sinais resistiu ao longo dos anos, sobreviveu. Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2005) passou a ser “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” para todos os indivíduos surdos. Pode-se encontrar no capítulo IV:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
 - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

A partir disso, ficam garantidos por Lei os direitos dos indivíduos surdos, nas instituições de ensino, que devem ofertar profissionais capacitados, intérpretes e

professores, para auxiliarem no processo de ensino em todas as disciplinas. Conforme estabelecido na lei da Libras (BRASIL, 2005)

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

O Bilinguismo é uma importante via de desenvolvimento para o (a) surdo (a). É uma vitória conquistada ao longo do tempo, poder receber, através da lei, instrução na própria língua de sinais através do professor bilíngue, intérprete, instrutor de libras, pessoa especializada. De acordo com Goldfeld (2002, p. 42): “O bilinguismo tem como pressuposto básico que o (a) surdo (a) deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”.

Dentre as leis já citadas, também temos a que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da LIBRAS, sob o nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, onde se pode ler:

Art. 6º. São atribuições do tradutor e interprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

As escolas, de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei da Libras), devem contratar profissionais capacitados, para que assim possa se desenvolver de maneira efetiva o processo da aprendizagem pelo (a) surdo (a),

utilizando-se de sua língua própria, a LIBRAS. Embora existam leis federais que validam a LIBRAS, os estados e municípios também têm suas próprias leis que legislam sobre a inserção e participação do (a) surdo (a) na educação e nos vários outros setores da sociedade.

Foi instituído o dia 26 de setembro, a partir da Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, como o Dia Nacional dos Surdos, data em que foi criada no Brasil a primeira escola de surdos, conhecida hoje pelo nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que chegou até nós graças aos esforços do professor surdo francês Ernest Huet, em 1857.

Dentre as leis citadas sobre a surdez, temos também, como aliado das pessoas com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sob o número 13.146/2015. Essa lei estabelece direitos e garantias a todas as pessoas com deficiência. Foi criada com o intuito de promover a inclusão social, a igualdade de oportunidade e o exercício pleno de cidadania, estipulando medidas de proteção e assistência à pessoa com deficiência em situação de vulnerabilidade social.

Levando-se em consideração o exposto, percebe-se que a inclusão ainda sofre seus percalços, mas cada luta enfrentada só fortalece o movimento surdo, que ainda reivindica por respeito e participação na vida escolar e social. É função da escola promover essa inclusão aos estudantes surdos, devendo esses ser respeitados em suas especificidades educacionais, Quadros (2003, p. 88) defende que:

Ser diferente e as consequências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos. A proposta aqui é de se pensar em uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais-espaciais. Educação para todos, então, passa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças.

Respeitar as diferenças se faz necessário para que uma educação de/com/para surdos (as) aconteça na prática diária. Pensar no ensino de filosofia com surdos (as), nos coloca em busca de metodologias que facilitem o envolvimento do ensino-aprendizagem, como possibilidades do filosofar na escola. É oportuno destacar que o currículo educacional é pensado pelos ouvintes e para estudantes ouvintes, segundo Skliar (2016, p. 17), “o ouvintismo desenvolveu não apenas uma,

mas várias formas de colonização do currículo, por meio de uma trama de representações variadas”. Com isso, podemos assemelhar a educação ouvintista com o conceito de educação maior, onde Sílvio Gallo apresenta uma educação voltada aos manuais, produzida por quem nos é superior hierarquicamente e que chega até a escola reproduzindo pensamentos e conteúdos, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento reflexivo dos estudantes, que envolvam a aprendizagem e a autonomia de cada um em sua especificidade.

A educação menor, proposta por Gallo, nos oferece um caminho de aproximação aos estudantes surdos e ouvintes, pois nos permite desterritorializar padrões institucionalizados da educação maior e assim recriar nosso olhar, assentado na experimentação, que foge às regras de um ideal de aprendizagem a ser alcançada.

A seguir, discutiremos uma estratégia para o ensino da filosofia com pessoas surdas, partindo da participação do ser surdo no processo do filosofar. Tendo em vista nossa prática em sala de aula, apresentaremos a construção de mapas conceituais como estratégia didático-metodológica no ensino e aprendizagem da filosofia com pessoas surdas.

2.4 Metodologia filosófica a partir dos Mapas Conceituais

Conceituaremos nesta seção o que caracteriza os mapas conceituais e sua intervenção pedagógico-metodológica com o processo do filosofar com surdos. Para tanto, tomaremos como referência a abordagem apresentada por Moreira (2010), sobre o que são mapas conceituais e seu desenvolvimento no ensino-aprendizagem, bem como as colaborações de Peña et al. (2005), os quais apresentam os mapas conceituais como técnica para aprender, a partir das contribuições dadas por David Ausubel, sobre aprendizagem significativa, apresentando assim maneiras pelas quais os mapas conceituais podem ser interessantes no processo do filosofar com surdos.

A metodologia filosófica se fundamenta no conceito de literatura menor, criado por Deleuze e Guattari, na obra *Kafka: por uma literatura menor* (1977). Esse conceito foi desterritorializado para a área da educação, apresentado a nós por Sílvio Gallo sobre a concepção de educação maior e educação menor, com a pretensão de desenvolvermos possibilidades do filosofar na escola.

A elaboração desta proposta, se desenvolveria através da intervenção filosófica de forma presencial na escola. Vale ressaltar que sua aplicação não foi possível, devido à pandemia do Covid 19 e do afastamento da discente para tratamento de saúde. Portanto, ratificamos que esta pesquisa culminaria com a elaboração de um produto final, que seria a construção de mapas conceituais pelos estudantes surdos e ouvintes, a partir das discussões filosóficas em sala de aula e das situações vividas e trazidas por eles.

O mapa conceitual é uma técnica desenvolvida na década de 70, criada por Joseph D. Novak. Segundo Moreira (2010, p. 11), “mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos”. Vale salientar que, os mapas conceituais têm organização hierárquica, com setas e diagramas e, não devem com isso, ser confundidos com outras formas de representação que lhe são semelhantes. Podemos destacar, de acordo com Peña et al. (2005, p. 55), que essas outras configurações podem ser dos seguintes tipos:

1. *Diagramas de fluxo*. Representam a sucessão temporal de acontecimentos, não a ordem de inclusão.
2. *Organogramas*. São representações de uma hierarquia, não de significados, mas de unidades ou funções administrativas.
3. *Redes conceituais*. Expressam hierarquias de significados, de tal maneira que os conceitos mais gerais explicitam-se em uma série de conceitos mais concretos que descrevem o significado dos primeiros. [...]. As relações são simbolizadas por meio de setas e não precisam expressar-se necessariamente de forma verbal.
4. *Redes semânticas*. As redes conceituais são também chamadas de redes semânticas porque pretendem fundamentalmente estabelecer relações de significado entre os conceitos (“nós”) que representam.
5. *Resumos*. Constituem o marco conceitual de uma disciplina ou área escolar, que recolhe os elementos essenciais do conteúdo e os contextualiza conceitualmente.
6. *Esquemas*. Novak (1998, p. 106) os distingue dos mapas com base em três características que explicamos anteriormente: a seleção é muito mais intensa nos mapas, sua linguagem mais enxuta, a hierarquização mais estrita do que nos esquemas e também é maior seu impacto visual.

As categorias apresentadas se diferenciam dos mapas conceituais, pois, conforme Moreira (2010, p. 11), “mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquizá-los”. Mapas conceituais são instrumentos práticos de ensino-aprendizagem, podendo ser desenvolvidos nas mais diversas situações da sala de aula e utilizados nas mais variadas etapas de aquisição de conhecimentos, até a avaliação escolar. Novak define três elementos

fundamentais para qualificar os mapas conceituais. De acordo com Peña et al. (2005, p. 44-45):

Conceito [...]. Os conceitos referem-se a *acontecimentos*, que são qualquer coisa que existe e pode ser observada. Os conceitos são, segundo Novak, a partir da perspectiva do indivíduo, as imagens mentais que provocam em nós as palavras ou signos com os quais expressamos *regularidades*. [...] Proposição. Constitui-se de dois ou mais termos conceituais (conceitos) unidos por palavras (palavras-de-ligação) para formar uma unidade semântica. [...]. Palavras-de-ligação. São palavras que servem para unir os conceitos e indicar o tipo de relação existente entre eles.

Os mapas conceituais se interligam à teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, podendo ser definida de acordo com Moreira (2011, p. 13) como

aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

O conceito básico da aprendizagem significativa utilizado por Ausubel, nos dá a percepção de que aprendemos a partir do que já sabemos. Nesse tipo de aprendizagem, o pensamento interage entre os conhecimentos prévios e com a apreensão dos novos ensinamentos, fazendo com que a criação conceitual aconteça nesse movimento que já existe na estrutura cognitiva do indivíduo. Esses elementos presentes no intelecto são relevantes à assimilação da nova aprendizagem.

Destaquemos aqui, segundo Moreira (2010, p. 17), que “Ausubel nunca falou de mapas conceituais em sua teoria”, essa perspectiva de aprendizagem, sendo desenvolvida por Novak, surgiu com o intuito de instaurar um recurso que fosse objetivo, simples e que tivesse relação entre conceitos de um determinado conhecimento. Os mapas conceituais se utilizam de linhas e setas, que fazem ligação entre um conceito principal e os secundários, estando de acordo com um tipo de educação que, segundo Peña et al. (2005, p. 41), está,

- a) Centrado no aluno e não no professor.
- b) Que atenda ao desenvolvimento das habilidades e não se conforme somente com a repetição mecânica da informação por parte do aluno.
- c) Que pretende o desenvolvimento harmônico de todas as dimensões da pessoa, não somente as intelectuais.

Mapas conceituais são interessantes para trabalhar o filosofar com estudantes surdos (as), pois podem ser construídos partindo da realidade como problema, estimulando com isso a reflexão e a criação conceitual. Assentados nos conhecimentos filosóficos, promovem a elaboração de uma aprendizagem que faça sentido para o estudante em todos os processos da aula, além do mais, os mapas conceituais exploram a percepção visual dos estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes. Eles são instrumentos de estudos, compostos por conjuntos de movimentos captados pela visão, assim, aproximam-se tanto do (a) surdo (a), como do ouvinte, possibilitando uma aprendizagem que faça sentido.

Em relação à avaliação, Moreira (2010, p. 15) vem afirmar que “não há regras gerais fixas para o traçado de mapas conceituais”, com isso o (a) estudante surdo (a) ou ouvinte não será analisado e nem julgado pelo que supostamente acertou ou errou, o importante, segundo Moreira (2010, p. 15) “é que o mapa seja um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimento”. O que importa é sua construção, pois esse processo necessita da aquisição de algum novo conhecimento que interaja com aquilo que o estudante já sabe.

Os (as) estudantes surdos (as), sendo muitas vezes tratados como invisíveis, aparentam estar na sala de aula, somente para cumprir um ciclo de estudos obrigatórios, sem que se tenha uma preocupação com o ensino-aprendizagem, por parte da escola e dos professores, levando assim ao não desenvolvimento de suas capacidades e habilidades.

Esse é um dos motivos pelos quais esta proposta-pesquisa se torna pertinente para ser trabalhada com os estudantes surdos, pois pretende realizar-se na tentativa de romper com os padrões homogeneizantes, ditados por uma “sociedade de inclusão”, que não consegue ver, nem “ouvir” o surdo em sua totalidade, como aquele que é diferente culturalmente dos ouvintes, enxergando-os apenas como ser deficiente que é necessitado de normalização, pois o padrão social e educacional aceito é aquele pertencente ao modelo ouvintista.

Os mapas conceituais também são mecanismos que possibilitam a interação e aprendizagem por parte dos estudantes surdos, pois a aquisição de conhecimentos se dá de forma individual, mas os significados criados a partir das informações são compartilhados, discutidos e negociados. Cada estudante, ao seu tempo e à sua maneira, encontra mecanismos durante o processo do ensinar, do

aprender e do filosofar, para que os ensinamentos possam chegar e se expandir de um jeito que faça sentido para eles.

De acordo com Moreira (2010, p. 30-31), apresentarei alguns passos para que a construção de um mapa conceitual seja possível:

- “1- Identifique os conceitos-chave do conteúdo que vai mapear e ponha-os em uma lista. Limite entre 6 e 10 o número de conceitos.
- 2- Ordene os conceitos, colocando o (s) mais geral (is), mais inclusivo (os), no topo do mapa e, gradualmente, vá agregando os demais até completar o diagrama de acordo com o princípio da diferenciação progressiva. Algumas vezes é difícil identificar os conceitos mais gerais, mais inclusivos; nesse caso, é útil analisar o contexto no qual os conceitos estão sendo considerados ou ter uma ideia da situação em que tais conceitos devem ser ordenados.
- 3- Se o mapa se refere, por exemplo, a um parágrafo de um texto, o número de conceitos fica limitado pelo próprio parágrafo. Se o mapa incorpora também o seu conhecimento sobre o assunto, além do contido no texto, conceitos mais específicos podem ser incluídos no mapa.
- 4- Conecte os conceitos com linhas e rotule essas linhas com uma ou mais palavras-chave que explicitem a relação entre os conceitos. Os conceitos e as palavras-chave devem sugerir uma proposição que expresse o significado da relação.
- 5- Setas podem ser usadas quando se quer dar um sentido a uma relação. No entanto, o uso de muitas setas acaba por transformar o mapa conceitual em um diagrama de fluxo.
- 6- Evite palavras que apenas indiquem relações triviais entre os conceitos. Busque relações horizontais e cruzadas.
- 7- Exemplos podem ser agregados ao mapa, embaixo dos conceitos correspondentes. Em geral, os exemplos ficam na parte inferior do mapa.
- 8- Geralmente, o primeiro intento de mapa tem simetria pobre e alguns conceitos ou grupos de conceitos acabam mal situados em relação a outros que estão mais relacionados. Nesse caso, é útil reconstruir o mapa.
- 9- Talvez nesse ponto você já comece a imaginar outras maneiras de fazer o mapa, outros modos de hierarquizar os conceitos. Lembre-se que não há um único modo de traçar um mapa conceitual. À medida que se muda sua compreensão sobre as relações entre os conceitos, ou à medida que você aprende, seu mapa também muda. Um mapa conceitual é um instrumento dinâmico, refletindo a compreensão de quem o faz no momento em que o faz.
- 10- Compartilhe seu mapa com colegas e examine os mapas deles. Pergunte o que significam as relações, questione a localização de certos conceitos, a inclusão de alguns que não lhe parecem importantes, a omissão de outros que você julga fundamentais. O mapa conceitual é um bom instrumento para compartilhar, trocar e “negociar” significados”.

Diante disso, podemos ratificar e qualificar os mapas conceituais como uma técnica cognitiva e relacioná-los à aprendizagem significativa, já que seu uso e construção se dão na relação entre conceitos existentes no intelecto do estudante, se encaminhando a uma nova criação conceitual, a partir dos conhecimentos compartilhados em sala de aula.

A partir da interpretação deleuze-guattariana sobre a literatura menor, exposta inicialmente, trouxemos o conceito voltado à educação através do que nos propõe Sílvio Gallo, sobre a educação maior e educação menor, possibilitando a reflexão do processo do filosofar na escola como “uma oficina de criação de conceitos”, relacionando-a à construção dos mapas conceituais. Para isso, é importante apresentar, segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 12), que a filosofia:

não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito.

Os filósofos franceses buscam uma definição do que seja a especificidade da filosofia. Assim, segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 11), “a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos [...]. A filosofia mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos”.

Partindo desse aspecto da filosofia, é indispensável que o professor mediador compartilhe as situações trazidas pelos estudantes. Com isso, se faz necessário uma aproximação, um querer saber sobre a vivência do outro, para, a partir dos problemas expostos e das situações vividas, criar um plano de imanência, para que seja possível a recriação de conceitos, inventando possibilidades coletivamente, com a intenção de realizar as microrevoluções, sobre as quais nos fala Gallo, na solidão da sala de aula.

No que tange à criação conceitual, busquemos a definição apresentada por Gallo (2012, p. 55) onde define o conceito como sendo,

uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mais imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados. O conceito nunca é dado de antemão, mas é sempre criado. Sua etimologia está na própria noção de concepção: dar vida, trazer à luz.

O conceito nasce dos problemas, não se findando nem se resolvendo, ele abre-se sempre às possibilidades de que surjam outros problemas, outros desafios. A dinâmica da sala de aula, a troca de experiências, o vai e vem dos estudantes é o combustível para essa criação sempre nova de outros pensamentos e de novos conceitos. A sala de aula, torna-se palco, pois abre perspectivas de oportunidades, a partir das situações cotidianas trazidas pelos estudantes e dos temas filosóficos a serem trabalhados com a turma.

Contudo, retomemos a questão sobre como desenvolver uma educação menor com surdos (as) na escola, a partir dos mapas conceituais. Nas obras *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio e Deleuze e a Educação*, Gallo nos propõe pensar a educação fora do modelo enciclopédico, reproduzido pela educação maior, institucionalizada. Gallo nos conduz a uma perspectiva da educação que parte do menor, ela acontece a partir das situações cotidianas trazidas pelos próprios estudantes.

Situar o olhar para o grupo dos estudantes surdos, que é minoria na escola, nos permite, a partir de Gallo, suggestionar essa educação no sentido de menor, na tentativa de construir, na sala de aula, um filosofar na educação para a pessoa humana, para o sujeito que é diferente de mim em apenas um dos cinco sentidos biológicos (a audição), mas que tem a mesma capacidade e inteligência, sendo necessário com isso compreender a surdez como uma condição do indivíduo, sem colocá-la num lugar defeituoso, que necessita de conserto.

A partir da concepção trazida por Gallo, sobre a educação menor e maior, podemos apreender nesta proposta, que os mapas conceituais são instrumentos que possibilitam o exercício necessário ao desenvolvimento de um ensino que faça sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a melhor maneira de ajudar os estudantes surdos (as) e ouvintes a aprender significativamente, é levando-os a perceber qual a natureza dos conceitos e as relações existentes entre eles. Isso é possível a partir das trocas de experiências que eles possuem, relacionando-as com as questões filosóficas que são apresentadas em sala.

Embasados nos ensaios didáticos, sugeridos por Gallo, que se dão em quatro etapas, sendo elas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação, podemos corroborar nesse processo, que os mapas conceituais tem caráter instrutivo no desenvolvimento do filosofar com os(as) estudantes surdos (as) e ouvintes, conduzindo-os a um ensino-aprendizado no âmbito do menor, pois o

professor e os estudantes podem fazer, como nos diz Gallo (2017, p. 70), uma educação “com a fúria e a alegria de um cão que cava o seu buraco.”

A metodologia filosófica com e para surdos e ouvintes, apoiada no recurso didático dos mapas conceituais, oferece uma forma concreta e prática do seu uso em sala de aula. Aqui serão apresentadas algumas sugestões de aplicação dos mapas conceituais, que podem ser direcionados ao filosofar, de acordo com Peña et al. (2005, p. 57-58):

- a) O professor explica brevemente e com exemplos o significado do termo *conceito* e das *palavras-de-ligação*.
- b) Escolhe um ponto ou tópico de um assunto do livro-texto com o qual o aluno esteja familiarizado.
- c) O professor desenha na lousa duas colunas: uma com os conceitos principais daquele tópico que os alunos vão dizendo, outra com as palavras-de-ligação; escolhe-se de seis a dez conceitos.
- d) Em diálogo com os alunos, o professor constrói o mapa mostrando-lhes quais são os conceitos mais gerais ou mais importantes (mais inclusivos) e quais são as palavras-de-ligação mais adequadas. A seguir, escreve outros conceitos mais específicos e assim continua até terminar. Nessa primeira fase, as palavras-de-ligação costumam coincidir com as do texto escolhido e as relações entre conceitos costumam ser lineares de cima para baixo. Pode-se explicar as relações cruzadas e fazê-las no mapa, mas isso poderia ser mais complicado de se entender; por isso elas podem ser deixadas para um outro momento.
- e) A classe é dividida em grupos, se ainda não estiver, e cada grupo elabora um mapa sobre outro tópico do assunto. Pode-se fazer em uma cartolina e com canetas hidrográficas. Isso serve para reforçar o domínio da técnica.
- f) Finalmente, cada grupo pode explicar seu mapa, com o qual toma consciência de que os mapas, para ser bons, não precisam ser iguais.

Esse instrumento, sendo trabalhado com os (as) estudantes surdos (as) e com os ouvintes, costuma ser apreendido com rapidez e facilidade, já que os mapas conceituais são uma representação explícita e manifesta de conceitos, onde a informação/conhecimento se chega por meio da visão. Com isso, o pensamento proposto por Gallo, nos oferece a oportunidade de fazermos agenciamentos com esses estudantes, para conduzirmos as aulas de filosofia como momentos de experimentação à prática de criação de conceitos, partindo de sua cultura, de seus sentimentos e de suas vivências.

Assim, se pretende trabalhar questões trazidas pelos estudantes, como parte do processo de ensinar-aprender mutuamente, que pretende possibilitar mediações com os (os) surdos (as) e os ouvintes, nas formas de se enxergar como indivíduo, dentro do universo social e escolar.

Como já mencionado, a educação menor dentro da escola se faz a partir da experiência com o problema. Esse problema que é apresentado pelo estudante é o motor do pensamento. Deleuze afirma que o pensar é forçoso e que os problemas é que nos encaminham nessa reflexão. O pensamento sempre começa a partir de uma experiência sensível, se apresenta como um desafio que precisa ser enfrentado e isso, para se realizar, necessita de uma criação, de diálogo.

Para Deleuze, não há método para aprender, pois o método é instrumento de controle, o método normatiza, o método faz parte da educação maior. E a pretensão desta proposta de intervenção se debruça à luz do conceito criado por Sílvio Gallo, sobre educação menor, com o intuito norteador de reconstruir a aula de filosofia, a partir das possibilidades postas pelos (as) estudantes surdos (as) e ouvintes, a partir das experiências diárias.

A educação menor, segundo Gallo, “é um ato de singularização e militância”. Fazer da sala de aula, campo de resistência, em oposição a educação maior, institucionalizada. Filosofar com surdos (as) no âmbito menor, implica fazer com a minoria, num movimento ao que é múltiplo, indo ao diverso, como possibilidade de desterritorializar projetos fincados, enraizados, de uma normatização que aprisiona o pensamento e paralisa o intelecto. Assim, entende-se a diferença entre surdos (as) e ouvintes, para aceitar a dinâmica da vida, pois esta sempre se constrói.

Embora não existam fórmulas prontas para aprender, como nos fala Deleuze, nem maneiras totalmente eficazes quando se fala em ensino-aprendizagem, o que sabemos é que esses modelos educacionais que estão aí postos, consistem em um ensino conteudista, que é desenhado por profissionais que na maioria das vezes não são nem professores, ou seja, são indivíduos que não possuem autoridade para falar sobre ensinar e aprender, que se limitam a mera transmissão livresca, distorcendo assim a realidade, deixando de lado a criação de conhecimento e as experiências vividas pelos estudantes. Nas palavras de Gallo (2012, p. 47.), podemos entender que:

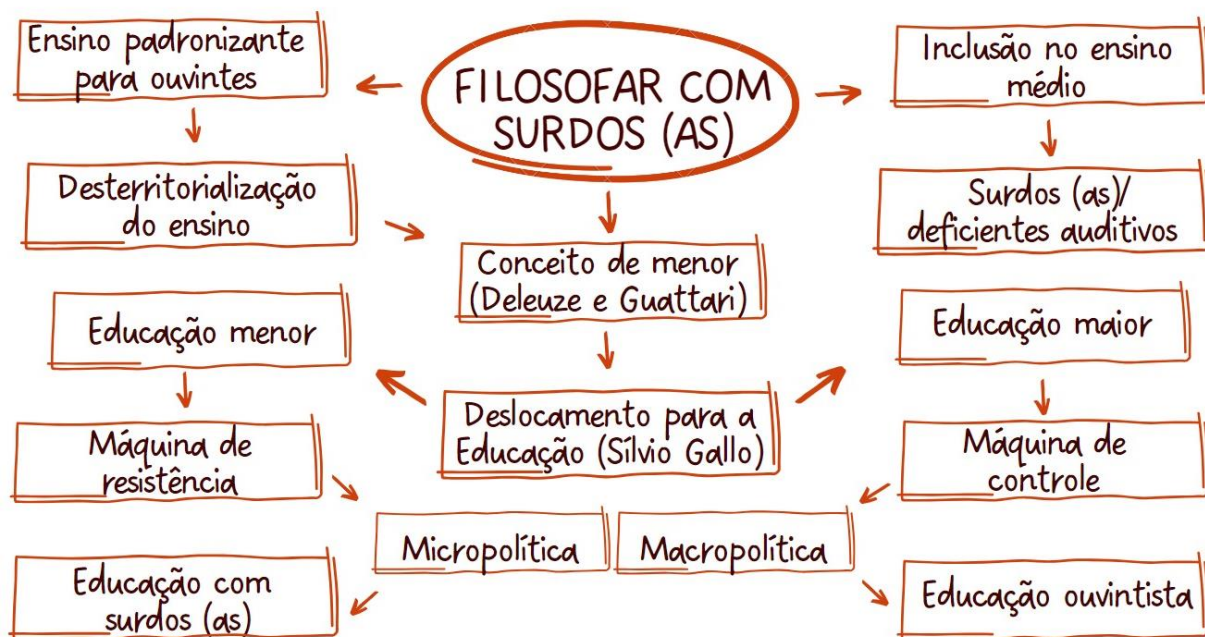
O aprendizado não pode ser circunscrito aos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. E é o que o processo do filosofar, senão essa busca dos horizontes para questioná-los uma vez e outra mais[...].

O processo do filosofar está em consonância com o processo de aprendizagem, um e outro se ligam, os agenciamentos em sala de aula que fogem ao modelo educacional instituído, que seria a educação maior que nos fala Gallo, nos conduzem a realizar a educação menor, que é aquela prática que acontece no âmbito do pequeno, como resistência ao sistema. Nessa proposta, foi dado enfoque ao trabalho filosófico com estudantes surdos (as), tentando fazer da aula de filosofia um laboratório de criação conceitual, baseando-se no que disse Deleuze e Guatarri (1992, p. 143), quando afirmam que “pensar é experimentar”. Se faz necessário experimentar, para experienciar.

A intervenção pedagógica, tendo os mapas conceituais como produto final da pesquisa, vem mostrar-se como uma metodologia capaz de chegar ao estudante surdo (a) e ao ouvinte de maneira significativa, por explorar o campo visual de maneira ampla, sem a necessidade de utilizar longos textos e conteúdos extensos. Esse processo mútuo de aprendizagem, utilizado a partir da ideia de Ausubel, na construção de conhecimentos de forma significativa (educação menor), diferencia-se da aprendizagem mecânica (educação maior), já que essa opção leva a um esquecimento total do que poderia ter sido compreendido nas trocas em sala de aula.

Vale ressaltar também, que podemos associar a aprendizagem significativa, a partir dos mapas conceituais, ao que nos propõe Sílvia Gallo, com sua educação menor, pois nos permite desterritorializar os mecanismos de controle ditados pela educação maior, mecanismos esses que se dão a partir do ensino enciclopédico, centrado em metas escolares, onde coloca o estudante como mero objeto, com o intuito de atingir objetivos colocados por aqueles que nos são superiores hierarquicamente. Filosofar com surdos (as) nos conduz à criação de novas possibilidades de aprendizagem, já que segundo Gallo (2017, p. 67.), a “educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”. Possibilidades que nos levam à quebra da representação cultural e educacional, onde o surdo sempre foi colocado, massacrado e retirado de seu lugar no mundo. A surdez se apresentando como diferença.

Apresentaremos aqui, a ilustração de um mapa conceitual da nossa pesquisa, de acordo com a proposta sugerida por Moreira (2010).



3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma possibilidade metodológica das ciências humanas que dispõe de várias características para defini-la, segundo Flick (2009, p. 16), como um tipo de pesquisa que “[...] usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia”.

As características sobre a abordagem escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, de acordo com Triviños (1987, p. 124), são as seguintes:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade.

A compreensão da pesquisa qualitativa se dá a partir do trabalho com pessoas e suas criações, reconhecendo com isso que os sujeitos são de fundamental importância nesse tipo de pesquisa, já que são os atores principais no desenvolvimento de todo o processo investigativo, por isso, se faz necessário acolher respeitosamente suas opiniões, crenças, valores e modos de viver de cada um.

A pesquisa qualitativa busca compreender o “como”, preocupando-se em entender os fenômenos que são apresentados a partir dos símbolos a eles atribuídos, tendo como seu objeto de estudo o significado humano que é dado aos fenômenos. Diante dessa situação, o desenvolvimento desta pesquisa se deu mediante a busca por conhecimentos significativos do fenômeno investigado, através da pesquisa bibliográfica e de conceitos para sua compreensão. A pesquisa bibliográfica de acordo com Cervo; Bervian; Da Silva, (2007, p. 58),

procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema.

Como a pesquisa bibliográfica se configura a partir do desenvolvimento de um trabalho em que o objeto de pesquisa se delinea pela abordagem teórica, foi elaborado no transcorrer da pesquisa um estado da arte de livros, artigos, teses, abordando o tema investigado a saber, as possibilidades do filosofar com surdos no ensino médio fundamentadas do conceito de educação menor de Sílvio Gallo. Ainda conforme os pensamentos de Cervo; Bervian; Da Silva, (2007, p. 60),

A pesquisa bibliográfica é o meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do *estado de arte* sobre determinado tema. Como trabalho científico original, constituía pesquisa propriamente dita na área das ciências humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. Os alunos de todos os níveis acadêmicos devem, portanto, ser iniciados nos métodos e nas técnicas da pesquisa bibliográfica.

Os temas descritores escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa foram os seguintes: educação maior e menor, educação de surdos, mapas conceituais, educação inclusiva, metodologia de ensino para surdos. Os descritores segundo Lehfeld, (2007, p. 63). “[...] são utilizados para a pesquisa bibliográfica. Bem formulados, conduzem a pesquisa mais eficientes, ou seja, à obtenção de um número menor de referências bibliográficas, mais estreitamente relacionadas com o objetivo da pesquisa”.

Após a escolha dos descritores, buscou-se nas bibliotecas os autores e autoras que no período de 10 (dez) anos abordaram e discutiram sobre esses temas. Podemos então citar, Deleuze e Guattari (2010), Gallo (2012-2017), Guarinello (2007), Goldfeld (2002), Strobel (2016), Skliar (2003), Sacks (2010), Moreira (2010), Graças (2000) e Buffon et al. (2017).

O enfoque dado à pesquisa se deu na perspectiva da análise qualitativa fenomenológica que, segundo Martins e Bicudo (1989, p. 92), “[...] na pesquisa fenomenológica, o investigador, de início, está preocupado com a natureza do que vai investigar, de tal modo que não existe, para ele, uma compreensão prévia do fenômeno”.

A pesquisa fenomenológica presume que o (a) professor (a) / pesquisador (a), por meio dos encontros e experiências, no nosso caso em sala de aula, reaviva os fenômenos, já que é um tipo de investigação que para ser aplicada exige estudo do objeto, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade ao qual pertence.

Nesse tipo de pesquisa fenomenológica, se busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. Seria uma procura da interpretação do mundo, mediatizada pelo olhar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, através das suas vivências e experiências, pode-se afirmar a partir do pensamento de Bicudo, (1983, p. 11) que:

Como método de pesquisa, a Fenomenologia é uma forma radical de pensar. Assim sendo, ela parte, necessariamente de caminhos conhecidos de fazerem-se as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca uma nova perspectiva para ver o fenômeno. Enquanto um método genuinamente radical fundamenta-se em novos conceitos, os quais, no começo para aquele que nele se inicia, são estranhos e desconhecidos ... À medida que se 'habita' a nova linguagem, entende seus significados que se referem tanto às proposições, ideias e corpo de ideias.

Em outras palavras, poderíamos dizer que o fenômeno é aquilo que pode ser entendido como tudo aquilo que se mostra ou aparece, do modo como aparece à consciência já que os fenômenos são vivenciados pelo próprio sujeito. De maneira simples, o método fenomenológico implica colocar de lado provisoriamente, nossos preconceitos, teorias, ideias e definições antecipadas que nos levam a dar certos significados às coisas, para com isso, percebermos a essência e o significado próprio do fenômeno como ele realmente se apresenta a nós.

O procedimento escolhido, a partir da análise qualitativa fenomenológica, se deu com a necessidade de um olhar mais profundo para a sala de aula e para os estudantes surdos, tentando compreender esse fenômeno como se mostrava, sob as diversas variações no contexto da surdez.

Quanto à execução dos procedimentos foi vivenciada em parte a pesquisa-ação. O trabalho de campo ganharia forma de pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986, p.14), “[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a solução de problema coletivo”, onde o investigador e os (as) investigados (as) pretendem agir, visando

com isso, refletir sobre suas dinâmicas/movimentos, dentro do trabalho a ser desenvolvido como possibilidades do filosofar com surdos.

As etapas propostas por Thiollent (1986), como forma de concepção e organização da pesquisa serão apresentadas nas subseções a seguir, conforme o passo a passo da proposta de intervenção segundo a pesquisa-ação:

3.1.1 Fase exploratória

Segundo Thiollent (1986, p. 48), “a fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interesses e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. Esse momento inicial, se deu ao me deparar com 2 (duas) estudantes surdas na sala de aula. Uma situação nunca vivenciada por mim, como professora ao longo de todo tempo que estou atuando na escola.

Isso despertou a reflexão sobre o que é inclusão, como trabalhar conteúdos e conceitos com esses estudantes surdos, pois, embora se discuta muito sobre a importância da inclusão nos nossos dias, ainda temos muitos empecilhos que impedem que ela realmente aconteça. Um exemplo que chamou minha atenção em relação a isso foi a dificuldade da escola, de um modo geral, em desenvolver atividades coletivas que sejam pensadas nas minorias surdas, a falta de intérprete de libras, os professores em sua maioria, que não são orientados para trabalhar conteúdos de maneira que atinjam aos estudantes surdos e ouvintes. Assim, percebe-se que a instituição escolar segue sempre um padrão, o “modelo ouvintista”.

Começamos a fazer questionamentos sobre quem são esses indivíduos surdos na sociedade, sua cultura, quais as dificuldades enfrentadas por eles, de que forma poderia fazer algo que modificasse as aulas de filosofia, para que houvesse uma aproximação e uma apreciação nas trocas de conhecimentos entre surdos e ouvintes. Inicialmente foram levantadas informações e dúvidas sobre a surdez e assim essa pesquisa chegou a ser desenvolvida.

3.1.2 O tema da pesquisa

Refletir sobre esse acontecimento em sala de aula nos levou a especificar um tema a ser desenvolvido e para isso foi necessário nos apropriar do que nos fala Thiollent (1986, p. 50). Segundo esse autor, “o tema deve ser definido de modo simples e sugerir os problemas e o enfoque que serão selecionados”. Assim, a pesquisa se propõe a investigar as possibilidades do filosofar com estudantes surdos nas aulas de filosofia no ensino médio.

3.1.3 A colocação dos problemas

O problema encontrado no decorrer do processo em sala de aula despertou as seguintes indagações: Como se apresenta o fenômeno da inclusão do (a) surdo (a) no processo do filosofar, diante das possibilidades da elaboração de conhecimentos? Que tipo de metodologia seria plausível para que se pudesse desenvolver o filosofar com surdos?

A partir das observações feitas no contexto de sala de aula, pôde-se perceber as fragilidades inerentes a prática de ensino e, ainda mais, quando nos deparamos com situações que não são habituais ao cotidiano escolar. Nesse sentido, almejamos investigar caminhos que possam oferecer ao aluno surdo, meios que viabilizem uma interação e um modo de se desenvolver no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.4 O lugar da teoria

Segundo Thiollent (1986, p. 55), a “construção de uma teoria não depende apenas da informação colhida por intermédio de técnicas empíricas”. Para se chegar a trabalhar o filosofar com estudantes surdos se fez necessário, antes de tudo, despertar uma inquietação para que assim sejam geradas diretrizes que conduzam esse trabalho e oriente a pesquisa. A partir dessas inquietações, a pesquisa visa abordar maneiras de como incluir o exercício da reflexão filosófica aos alunos surdos no ensino médio nas aulas de filosofia, tentando promover possibilidades de investigar e compreender a realidade.

Nesse contexto, o que se pretende é empreender o desenvolvimento da inclusão do surdo na aproximação com a filosofia, levando-o ao envolvimento com os outros alunos ditos “normais”, que são os ouvintes, fazendo assim uma análise de

como a filosofia pode contribuir na educação escolar e social do indivíduo surdo, a partir das discussões filosóficas. Com isso, propomos fazer tentativas que nos levem a repensar a prática educacional em sala de aula, procurando meios que suscitem a compreensões possíveis, a partir das questões abordadas pela filosofia, que se aproximem dos elementos da cultura surda.

Os demais passos que orientam a pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), são: as hipóteses; o seminário; o campo de observação, amostragem; a coleta de dados; a aprendizagem; o saber formal/saber informal; o plano de ação e a divulgação dos resultados. Esses não foram possíveis de serem executados, já que a pesquisa não foi aplicada em sala, devido à pandemia do Corona vírus e ao pedido de afastamento para tratar de problemas de saúde.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa escolhidos foram os estudantes surdos. Em 2019, a partir do encontro com duas (2) surdas nas aulas de filosofia, começamos a voltar o olhar para esse público específico, que traz a surdez como uma questão cultural, deixando de lado, a ideia da deficiência como defeito. A turma da qual faz parte as referidas alunas, era a da 2^ª série do ensino médio regular, que contava com 22 (vinte e dois) estudantes: sendo 2 (duas) surdas e 20 (vinte) ouvintes.

Esse encontro despertou a reflexão sobre o que seria a inclusão, nos questionamos sobre como ela acontece na prática, de que maneira poderíamos trabalhar conteúdos e conceitos filosóficos com estudantes surdos e deficientes auditivos. Então, surgiu a inquietação investigativa de como construir um caminho metodológico a partir do envolvimento com a cultura e a comunidade surda, ao ter como aporte os textos e as questões filosóficas para o desenvolvimento das capacidades reflexivas e de ação desses estudantes surdos.

Inquietamo-nos com as aulas tradicionais, nas quais, o professor se utiliza estritamente do quadro, livro didático e da exposição oral. Percebendo que esse método não facilita o aproveitamento dos conteúdos filosóficos pelos estudantes ouvintes e com os surdos, essa dificuldade só aumentava.

No início do ano letivo, me senti perdida na escola, ao me deparar com essas duas estudantes surdas, não sabia como desenvolver atividades que fizessem sentido para elas. Não conseguindo encontrar materiais que auxiliassem as aulas de

filosofia, que fossem voltados aos estudantes surdos e isso me deixou desnorreada, sendo uma professora de filosofia que atua há mais de 10 (dez) anos na educação pública e que não sabia como e através de que, poderia levar os conteúdos aos estudantes e despertar neles a curiosidade por uma aprendizagem que tivesse significados.

Diante dessas situações vividas em sala de aula, tive a oportunidade de fazer alguns cursos de libras. Fiz uma especialização numa instituição particular e, também, participei de cursos ofertados pelo IFPB, polo Patos, já que as inquietações me causaram desconforto, por não saber dialogar com as estudantes surdas, enfrentei o desafio de me comunicar através da língua de sinais – Libras. Esse enfrentamento de aprender essa língua possibilitou a construção da problemática da pesquisa.

3.3 Campo de pesquisa

Esta proposta de intervenção, em seu estágio inicial, foi pensada para ser aplicada no ensino presencial. No entanto, em decorrência da pandemia pelo Covid-19, que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, fomos obrigados a nos adaptar a um novo modelo de ensino, através do uso de ferramentas tecnológicas, como a plataforma *Meet*, *Google Classroom*, chamadas de vídeo através do *WhatsApp*, e-mail, entre outras.

A educação, assim como os demais setores da sociedade, passou a se reinventar, a criar e experimentar novas maneiras para se desenvolver o trabalho. Nós professores e estudantes não sabíamos como proceder nesse novo modelo de aulas, que passaram a ser remotas, não tínhamos equipamentos adequados, nem destreza para lidar com os dispositivos virtuais. Tudo aconteceu de maneira compulsória em relação ao ensino e isso modificou os rumos da aplicação dessa pesquisa. Aqui será apresentada uma proposta de como poderia ser aplicada a intervenção na escola de forma presencial.

A pesquisa deveria ser realizada na Escola Normal Estadual Dom Expedito Eduardo de Oliveira, localizada na Rua Paulo Leite, S/N, bairro Liberdade, na cidade de Patos–PB, onde são ofertadas as modalidades de ensino desde o fundamental

anos finais, ensino médio regular (1ª a 3ª série) e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), na qual atuo como professora na disciplina de filosofia.

A escola está situada numa localidade carente da cidade, muitos dos estudantes caminham quase uma hora para estudar, isso acontece nos três turnos, sendo que a dificuldade maior se dá no período da tarde, o que dificulta a participação efetiva dos estudantes na escola, já que Patos é uma cidade onde a temperatura é muito elevada.

A referida pesquisa se encontra aprovada pelo Comitê de Ética, sob o número do Parecer: 4.257.194, aprovada em 03 de setembro de 2020, não sendo possível sua aplicação no período estipulado pela instituição, que foi estabelecido pelo programa de mestrado, como já mencionado acima, em decorrência da pandemia do Corona vírus devido à necessidade de trancamento do curso pelo período de 01(um) ano para me submeter a tratamento de saúde.

Outra situação ocorrida durante todo o ano de 2022 foi que a escola funcionou em 90% do período letivo de forma remota, devido a uma reforma no prédio físico, que começou e não foi concluída, provavelmente iniciaremos o ano letivo de 2023, ainda de maneira híbrida, haja vista que a escola não foi submetida aos reparos necessários.

Diante das lutas enfrentadas ao longo da história pelo (a) surdo (a), hoje sua inserção no contexto escolar passa ainda por grandes dificuldades, pois muitas instituições públicas não dispõem de profissionais capacitados para trabalharem com esses indivíduos, dificultando assim, a aprendizagem e até mesmo a interação dos alunos surdos com os outros estudantes, pois sem o diálogo, dificuldades relacionadas à falta de entendimento dos conteúdos, o desinteresse pelos estudos e o convívio com os colegas, só aumentam, e o estudante surdo se sente cada vez mais diminuído dentro da escola.

Desse modo, se fez necessário discussões que assegurassem os direitos de igualdade e responsabilidade social às pessoas que possuam alguma deficiência ou necessidade especial para que participem de forma integral do processo educativo. A partir dessas inquietações, o trabalho visa abordar maneiras de como despertar o exercício da reflexão filosófica nos estudantes surdos no ensino médio nas aulas de filosofia, tentando promover possibilidades de investigar e compreender suas realidades.

Sendo assim, os questionamentos apresentados se fizeram necessários para uma reflexão acerca desse debate, que tanto se encontra nas margens de uma educação pública, igualitária e de qualidade garantida por lei. A visão que se pretendeu buscar nessa pesquisa, vão além das leituras de textos e obras completas dos filósofos, pois assim seria difícil se ter uma participação do surdo, já que o português, tido como L2 (segunda língua para os surdos) é mais difícil de ser compreendido.

Almejou-se possibilitar o exercício do filosofar, através da Libras L1 (primeira língua para os surdos), a partir do conhecimento de alguns conceitos filosóficos, atrelados com a vida cotidiana do (a) surdo (a), partindo do seu conhecimento e da busca pela aceitação da diferença individual do ser que existe, e que se torna em essência aquilo que é, através de sua ação praticada.

Não obstante, se apresenta um estudo que procura objetivar uma possível estratégia para alcançar caminhos que levem a comunidade escolar como um todo, a lutar pelo direito à cidadania e dignidade, pautada na justiça e no respeito ao diferente, ao novo, onde as pessoas possam conviver como gente e que essas iniciativas sirvam para motivar, sensibilizar e ajudar os indivíduos no contexto social, fazendo com que haja a partir das discussões expostas, a abertura de uma fenda que desperte a consciência sobre a vida, voltada para a autorreflexão onde cada um se veja como responsável pelo seu papel como ser individual e social.

Assim, o estudante surdo precisa encontrar um ambiente de aprendizagem favorável, sendo preciso que as escolas se reinventem, reconhecendo e valorizando a cultura surda e abrindo assim, as possibilidades de novas oportunidades aos estudantes, para que eles busquem sua identidade, novos olhares inventados na escola, sendo capazes de se enxergar como pessoas que progridem com igualdade de direitos.

Desse modo, a instituição de ensino deve buscar meios de superação aos pressupostos preestabelecidos pela educação maior, sendo com isso, capaz de ressignificar e repensar as condições e estratégias de aprendizagem, para que cada estudante surdo possa se desenvolver da melhor maneira possível, cada um ao seu tempo.

3.4 Método de pesquisa

O método aplicado na análise da pesquisa de dados foi o fenomenológico. A fenomenologia é um processo interpretativo, onde o pesquisador faz ligações entre os diferentes significados das experiências vividas. O termo fenomenologia deriva das palavras gregas “*phainonemon + logos*”, que pode ser traduzido por aquilo que é, que se mostra por si mesmo, buscando a realidade como “essência” Husserl, (2006).

A fenomenologia começa a surgir na Alemanha, ao final do século XIX, início do século XX, a partir do pensamento de Husserl (2006, p. 25), que a denominou como “uma ciência de ‘fenômeno’”. Para o pensador, a fenomenologia dá sentido ao fenômeno, esse só existe enquanto houver sujeito, já que nele o fenômeno se situa.

Nesse método, busca-se então a essência de cada sujeito envolvido na pesquisa, ou seja, o fenômeno. A pesquisa fenomenológica trabalha com a abordagem qualitativa, com aquilo que faz sentido, “é uma forma radical de pensar” Martins; Bicudo (1983, p. 11). A fenomenologia visa pensar a realidade de modo rigoroso.

Com isso, podemos destacar dois procedimentos da fenomenologia: a redução fenomenológica e a redução eidética, que foram propostas por Husserl. O caminho metodológico da pesquisa se deu a partir dessas fases, onde a redução fenomenológica seria o método de vasculhar o fenômeno, seria a *epoché*, palavra grega que significa “suspensão do julgamento”, onde o pesquisador se afasta de todas as experiências preconcebidas, para melhor conceber as experiências daqueles que estão participando, essa redução fenomenológica nos permitiu colocar a realidade entre “parêntese”, examinando o fenômeno tal como ele se mostra ser.

A redução eidética, que vem do grego, *eidōs*, “ideia ou essência”, diz respeito a abstrair da existência tudo que é acidental, para com isso se chegar verdadeiramente à intuição da essência do fenômeno dado. Segundo Moreira (2002, p. 89):

A redução eidética é a forma pela qual o filósofo se move da consciência de objetos individuais e concretos para o domínio transempírico, das essências puras, atingindo a intuição do *eidōs* (a palavra *eidōs* significa “forma” em grego) de uma coisa, ou seja, do que existe em sua estrutura essencial e invariável, separado de tudo o que lhe é contingente ou acidental. *Eidōs* é o princípio ou estrutura necessária da coisa.

A redução eidética consiste no momento da análise de encontrar o verdadeiro significado do fenômeno, retirando com isso, tudo que não é essencial, que são as características convencionais. Assim, para que se possa descobrir a essência, se faz necessário fazer uma depuração do fenômeno, para se conseguir chegar aquilo que realmente é essencial.

3.5 Coleta de dados

Na coleta de dados, pretendia-se verificar através da observação e do diálogo, a construção das etapas, a partir do olhar/posicionamento dos estudantes surdos e ouvintes. A coleta se baseia na pesquisa-ação, já que na pesquisa qualitativa, os dados analisados nem sempre podem ser traduzidos por números.

Todo processo da pesquisa necessita ser orientado por etapas que são consideradas indispensáveis; assim, segundo Thiollent (1986, p. 48-72), podemos elencar os seguintes passos: “a fase exploratória, o tema da pesquisa, a colocação do problema, o lugar da teoria, as hipóteses, o seminário, o campo de observação, a coleta de dados, a aprendizagem, o saber formal/saber informal, o plano de ação e a divulgação externa”.

Como já citado anteriormente, a pesquisa não foi executada em sala de aula, devido a alguns fatores também mencionados. Não sendo possível o seguimento dessas etapas que caracterizam uma pesquisa-ação, do tipo qualitativa, de base fenomenológica. Assim sendo, podemos apresentar somente a parte bibliográfica utilizada na elaboração da proposta.

A pesquisa se deu através dos seguintes instrumentos de coleta de dados: resumos, resenhas críticas e ficha de citação e catalográfica. Tradicionalmente, os locais mais indicados e privilegiados para realizar a pesquisa bibliográfica é a própria biblioteca, bem como sites de pesquisa, já que a ampla disseminação de informações tecnológicas permite a busca de materiais através dos meios midiáticos de forma segura.

A coleta partiu da leitura de textos completos e de capítulos de livros, artigos, dissertações e teses, o que nos levou a consultar temas ligados ao assunto pesquisado e também subtemas que envolviam a temática. Alguns passos foram seguidos nas consultas através das leituras, seguindo os objetivos de acordo com Gil (2002, p. 77):

“1- identificar as informações e os dados constantes no material impresso;
2- estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto;
3- analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores”.

A partir das leituras coletadas, foram feitas as anotações que se deram num primeiro momento através de resumos. Foram utilizados dicionários, para se esclarecer o significado de palavras desconhecidas, sendo identificadas e anotadas algumas palavras-chave, que sintetizaram as leituras. Segundo Cajueiro, (2013, p. 31) podemos definir um resumo de estudo como sendo aquele que não tem:

[...] - normas específicas, nem formatação padrão de apresentação. Por não possuírem normas, portanto, não possuem limite de extensão. Cabe ao estudante diminuir a extensão textual, comprimindo-o as informações mais importantes em relevância a fim de tornar seus estudos mais práticos e eficientes.

Cajueiro, (2013, p. 31) conclui que o resumo de estudo é elaborado a partir das seguintes técnicas:

[...] - Ler mais de uma vez o texto mais de uma vez que se pretende resumir; - Selecionar as partes mais importantes, que chamamos de primária: - Excluir informações menos relevantes, que chamamos de secundárias, como: exemplos, comentários e citações.

Dessa forma podemos compreender o resumo como sendo uma exposição abreviada de uma obra literária, através de uma síntese, apresentando o conteúdo de forma sintética e destacando as informações essenciais de um livro, artigo, dissertação ou tese.

Sendo apresentada como um resumo informativo e interpretativo sobre determinado assunto, a resenha crítica que pode ser definida como: “[...] Uma análise crítica significa comentar tantos pontos positivos como os pontos negativos da obra lida”, Júnior (2012, p. 234). Se destaca as contribuições do texto lido para setores específicos da cultura, sua qualidade científica, literária ou filosófica, sua originalidade e outras, como também, se comenta os pontos que foram julgados como diferentes, ou seja, os considerados falhas, incoerências e limitações do texto. A resenha crítica, também foi utilizada nesse processo e é característica deste gênero, a capacidade de interpretar os pontos mais importantes do tema e opinar sobre ele. Para fazer uma resenha crítica é necessário ler e anotar os principais

pontos dos textos, levantar possíveis argumentos, deixar claras as opiniões e revisar o texto.

A coleta de dados se deu também através de fichas de citação e catalográfica. Onde a primeira se dá a partir de registros feitos em fichas, reunindo citações ou incluindo tópicos das ideias principais dos materiais pesquisados e lidos. Os fichamentos podem ser de muitos tipos como: ficha de leitura, ficha tipo sumário, ficha tipo citação, ficha tipo comentário ou analítica, ficha vocabulário técnico, ficha *Curriculum Vitae*. A ficha de leitura, segundo Candioto (2011, p. 109): “É o fichamento de parte de uma obra ou da obra toda. A redação é feita em verbos na voz ativa, o que indica o tipo de ficha em questão”. Essa ficha é um grande resumo do texto.

A ficha tipo sumário é o mais difícil de se elaborar já que se dá a partir de tudo que foi visto nas leituras pesquisadas, partindo das ideias principais ou das partes do texto. A ficha tipo citação é fiel à fonte, sendo obrigatória no desenvolvimento da pesquisa. Partindo para a ficha tipo comentário ou analítica, essa também é obrigatória para o desenvolvimento da pesquisa, nela todas as observações sobre um determinado texto são escritas a parte, separadamente.

Dentre os tipos de fichamento, destacamos também a ficha vocabulário técnico. Para Candioto (2011, p. 113): “Há pesquisas que devem ser iniciadas por uma abertura de termos”. Sendo comum aparecer novos objetivos, campos e áreas, sendo necessário a explicação de seus significados. Por último temos o fichamento tipo ficha *Curriculum Vitae*, essa se dá a partir da busca pelo contexto histórico de pessoas, situações, entre outros, que se faz importante registrar. Já a ficha catalográfica é um bloco de texto, onde estão as informações bibliográficas para se encontrar e identificar livros e trabalhos acadêmicos.

3.6 Análise de dados

A análise de dados na pesquisa qualitativa, partindo do ciclo da pesquisa, começa com um problema ou pergunta e chega ao término, com um produto provisório, que seja capaz de gerar novas interrogações. Segundo Minayo (1994), o ciclo da pesquisa envolve três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. Aqui trataremos dessas fases, analisando somente a pesquisa na sua forma teórica, já que não foi possível sua aplicabilidade.

A pesquisa qualitativa, não sendo linear, mas sendo um tipo de pesquisa que se caracteriza num processo que se faz passo a passo, permite ao investigador produzir dados confiáveis, já que coletar dados de uma pesquisa é um movimento que se passa na dinamicidade e na intuição.

O material utilizado na pesquisa como textos, artigos, livros, dissertações e teses, leva a iniciar a teorização e como isso produz questionamentos que conduzem a investigação do problema refletido no início da pesquisa. Logo após essa coleta de dados, passamos à análise e interpretação do material e de suas contribuições, assim, segundo Gil (1999, p. 168):

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Analisar dados de uma pesquisa bibliográfica é um processo que vai para além dos dados em si, pois no caso desta pesquisa, se baseia somente na teoria, sem a observação prática, partindo da leitura e observação do pesquisador a partir do material estudado. Como isso, podemos perceber que fazer análise de dados é um processo complexo, já que esta envolve abstração, interpretação, descrição, que é feita a partir dos materiais teóricos.

Para se chegar ao processo de coleta de dados é importante definir inicialmente sobre o que interessa investigar, no caso desta pesquisa, o olhar da pesquisadora se voltou para a inclusão do surdo no processo do filosofar, diante das possibilidades da elaboração do conhecimento, a partir de uma metodologia desenvolvida com mapas conceituais.

Diante dessa inquietação, foi feita a coleta dos dados e aqui analisaremos o material bibliográfico, que foi explorado no percurso da investigação. O caminho da pesquisa se deu a partir das leituras em Gallo (2012-2017), Deleuze e Guattari (2010-2017), Guarinello (2007), Goldfeld (2002), Skliar (2003), Sacks (2010) e Moreira (2010).

Os textos de Gallo despertaram a investigação sobre o ensino de filosofia com surdos, partindo dos conceitos criados por ele, sobre “educação maior”, como sendo, segundo Gallo (2017, p. 64) “[...] aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional” e a “educação menor” que seria para Gallo (2017, p.

64) “[...] um ato de revolta e resistência”, como uma possibilidade de desenvolver o processo do filosofar com estudantes surdos. Este conceito que Gallo nos apresenta, parte do pensamento conceitual de Deleuze e Guattari, onde trabalham outro conceito, o de “literatura maior” e “literatura menor”, na obra *Kafka: por uma literatura menor* (1977).

Autores como Guarinello (2007), Goldfeld (2002), Skliar (2003) e Sacks (2010) conduziram a reflexão para que se chegasse ao entendimento sobre quem é o surdo e o deficiente auditivo, no percurso histórico da surdez. As leituras e análises bibliográficas do material apresentado, conduziu essa proposta de intervenção, no caminho metodológico da construção de fazer da sala de aula, uma oficina de conceitos, a partir da utilização de mapas conceituais, de acordo com a compreensão apresentada, segundo Moreira (2010).

Diante das pesquisas e leituras bibliográficas, se pode pensar na metodologia a ser desenvolvida na escola, tendo os mapas conceituais como um dos caminhos a serem percorridos no processo de ensino-aprendizagem-filosofar, pois para Moreira (2010, p. 24-25), esse trajeto pode ser entendido como um dos meios de trabalhar com os estudantes surdos, pois:

Seguramente, tudo o que foi dito até aqui sobre mapas conceituais pode dar ideia de que é um recurso instrucional de pouca utilidade porque é muito pessoal e difícil avaliar (quantificar). De fato, de um ponto de vista convencional, mapas conceituais podem não ser muito atraentes nem para professores, que podem preferir a segurança de ensinar conteúdos sem muita margem para interpretações pessoais, nem para alunos habituados a memorizar conteúdos para reproduzi-los nas avaliações. No ensino convencional não há muito lugar para a externalização de significados, para a aprendizagem significativa. Mapas conceituais apontam em outra direção, requerem outro enfoque ao ensino e à aprendizagem.

A análise de dados se referiu ao processo da caminhada e do percurso, até a metodologia. A leitura e investigação dos textos selecionados, nos levaram ao desenvolvimento da proposta, que visa percorrer estradas que levem a descoberta das possibilidades da criação do ensino de filosofia com e para surdos no ensino médio.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO METODOLÓGICA

Nessa etapa da proposta, pretendemos apresentar os passos da metodologia, como não foi possível a realização dessa etapa, será exposto os possíveis movimentos pretendidos de serem praticados em sala de aula. Tomando os ensaios didáticos, mencionados a partir da sugestão que Sílvio Gallo apresenta em *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio* (2012), começaremos no primeiro momento, a tratar do problema da sensibilização dos estudantes surdos. Tentaremos na sala de aula, “tocar”, sensibilizar os estudantes, através das colocações trazidas por eles, mediatizadas pela apresentação de textos, de elementos da cultura surda, que façam parte do seu universo, de sua linguagem, de sua cultura.

As aulas ministradas por mim, em termos de metodologia de ensino aconteciam com algumas anotações do conteúdo, discussões com os estudantes, atividades respondidas no caderno. Aulas embasadas no modelo dito como “maior”, tradicional, que foi apresentado anteriormente, a partir do conceito criado por Sílvio Gallo (2017), no decorrer desse texto. A percepção da minha prática pedagógica começou a mudar e isso levou-me a ir experimentando outras maneiras de desenvolver o filosofar com as estudantes surdas e com os ouvintes.

Essa mudança decorreu de dois movimentos: primeiro, das dificuldades em ensinar filosofia em sala de aula pelo modelo tradicional, segundo, da apreensão dos textos filosóficos ao longo do curso do mestrado profissional, devido a apropriação das teorias e dos conceitos, fui percebendo que podia fazer experimentos na sala de aula e numa dessas tentativas, pedi aos alunos que escrevessem textos ou fizessem comentários que abordassem assuntos tais como: a vida, felicidade, tristeza, sonhos, vontades, ou seja, que colocassem no papel aquilo que achassem interessante falar e, para minha surpresa, aconteceu a participação de todos os estudantes, eles escreveram os textos da atividade passada, me fascinei com o que li, uns contaram suas histórias, falaram sobre suas angústias, seus desejos, seus medos.

A partir dos textos escritos pelos estudantes, numa outra aula, levei frases conhecidas de alguns filósofos, algumas imagens (com paisagens, símbolos, pessoas com fisionomia de alegria, tristeza, surpresa) e, também, perguntas impressas que questionavam sobre a vida cotidiana, dividi a turma em grupos e pedi

que a partir desse material, discutissem entre eles e fizessem a exposição das conclusões que eles haviam atingido e apresentassem para as outras equipes.

A primeira equipe a se apresentar foi a das estudantes surdas. Sendo irmãs gêmeas, uma delas foi a que se propôs a manifestar seu pensamento, ficou à frente da turma, explicou o que viu na imagem que recebeu no início da aula e aproveitou e falou sobre sua vida, seu nascimento, da importância de se comunicar com os estudantes ouvintes, do desejo que tem de estudar e ajudar tanto as pessoas surdas como as que ouvem, para que convivam e se comuniquem melhor.

Os outros estudantes e eu, ficamos parados observando e ouvindo as estudantes surdas. Temos uma intérprete de libras na sala, ela faz a tradução libras/português e português/libras. As outras equipes também se apresentaram e a aula aconteceu com discussões compartilhadas, pensamentos expressados. A estudante A, surda, falou bastante, é como se ela tivesse tido uma chance de falar para os colegas aquilo que ela tinha vontade, falar sobre o que pensa, o que sente e como vive.

Essa experimentação em sala de aula confirma o que nos diz a escrita de Kohan (2015, p. 85), quando ele afirma que “[...] a educação é para todos ou para ninguém. Todos devem aprender a viver e o pressuposto que subjaz nesse princípio é o de que todos são igualmente capazes de aprender”. Pode-se perceber com isso, que desenvolver a reflexão, filosofar, não se baseia exclusivamente numa condição física e psicológica, somos capazes de estar a caminho, de fazer educação para e com pessoas com deficiência, provocando e despertando sentidos.

A estudante surda A, fez isso naquela aula de filosofia, despertou, nos despertou, se expôs, fez o que Thomas personagem apresentado por Kohan, em seu livro *O Mestre Inventor: relatos de um viajante educador* (2015), também fez, ela se sobressaiu, se mostrou, assim como na obra citada, onde um menino negro, estranho, invisível, se manifestou, ele estava ali sendo visto e ouvido, as estudantes surdas também se fizeram perceber, se fazendo presença, tornando-se visíveis a partir do lugar de fala.

Um dos papéis da filosofia na escola está na possibilidade de questionar o lugar social e político de cada um que ali se encontra, com suas singularidades, diferenças, e assim tem como proposta filosófica, proporcionar aos estudantes surdos e ouvintes a oportunidade de invenção e criação de seus objetivos, de seus desejos, como pessoas capazes de criar suas existências, a partir da investigação

dos problemas trazidos por cada um. A experiência em sala de aula, no momento em que, a estudante surda colocou suas ideias, provocou uma nova dinâmica, um movimento foi criado, ela se fez presente, foi vista.

A filosofia em sala de aula tenta propor a ressignificação do sentido de ver a realidade, como afirma Kohan (2015, p. 34).

Thomas inventa algo que funciona, que se pode ver realizado no mundo. Permite também pensar que devemos ouvir aqueles falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabituaados aos usos estabelecidos [...]. Toma a palavra, não sem dificuldades, é verdade, mas ele o faz e expressa seu pensamento. Pensa, cria, revoluciona o mundo ao seu redor. [...] que possam se tornar o que são.

Pensar na filosofia para surdos (as), nos levou a refletir sobre as diferenças sociais, nas minorias, no lugar que a pessoa deficiente ocupa na escola, na inclusão/exclusão. O sistema educacional institucionalizado e tradicional, tenta tirar desses estudantes a possibilidade de fazer da educação escolar, um meio de reinvenção de consciência, a capacidade de refletir e decidir por si mesmos, como ser que existe, que se mostra, que se utiliza da palavra sinalizada, que permite a possibilidade do diálogo e da tomada de decisões.

Disso podemos perceber a importância da filosofia na escola como a possibilidade do filosofar com surdos e ouvintes, pois na experiência diária, a cada nova aula é que se pode fazer descobertas, a partir das situações que se apresentam, sendo trazidas pelos estudantes, sobre a maneira de viver de cada um/uma, das dificuldades enfrentadas, de quem ensina e de quem se deixa aprender.

As estudantes surdas, da mesma forma que Thomas, puderam movimentar-se e recriar a si mesmas e aos outros, a partir desse lugar de fala. Esse deslocamento em sala, pode ser experimentado a partir de outro conceito trazido por Gallo (2017), sobre educação menor (conceito apresentado anteriormente no texto), onde ele nos propõe fazer escola como ato revolucionário, como invenção do cotidiano.

O filosofar sendo uma atitude que nos leva ao descobrimento de novos conhecimentos, desperta em nós a partir do diálogo, o sentido crítico, nos colocando a caminho, fazendo assim, com que saibamos distinguir as meras opiniões da reflexão coerente.

A partir do diálogo, o que se pretende, é empreender o desenvolvimento do (a) surdo (a) na aproximação com a filosofia, conduzindo ao envolvimento com os outros estudantes ouvintes, tentando com isso, investigar como a filosofia pode contribuir na educação escolar e social do indivíduo surdo, mediatizado pelas discussões de teorias filosóficas e de elementos da cultura surda, como os grupos que eles participam, os valores que prezam, as maneiras de viver. Nessa intervenção pedagógica, propomos com isso, repensar a prática educacional em sala de aula, procurando um meio que suscite a compreensões possíveis, a partir das questões abordadas pela filosofia e pelo movimento histórico dos surdos.

Estando o estudante surdo, junto com os ouvintes, se faz necessária uma análise pedagógica e filosófica, que refletisse sobre a noção de alteridade, concepção que parte do pressuposto básico de que todo o ser social interage e interdepende um do outro. Esse descobrimento se dá através do diálogo, que permite enxergar a responsabilidade com todas as outras pessoas, no sentido de que somos humanos e temos a mesma condição de ser, independente daquilo venha a faltar ou sobrar em nós, físico ou cognitivamente.

As pessoas com alguma deficiência e/ou necessidades especiais existem, estão aí e são sujeitos que carregam em si potencialidades, precisando com isso, ter acesso à educação de forma inclusiva e participativa, pois sendo indivíduos que carregam fragilidades, limitações, trazem também capacidades de se sobressair e evoluir diante das situações cotidianas que lhe são apresentadas. Segundo Ferreira e Martins (2007, p. 22), a palavra “inclusão” diz respeito,

[...] a melhorar a escola para todos (as) e combater todas as formas de exclusão, segregação e discriminação no contexto escolar. Ao mesmo tempo, inclusão diz respeito à promoção de oportunidades igualitárias de participação. Numa escola inclusiva, todos (as) são considerados iguais e têm o mesmo valor. Assim, a escola que é inclusiva está em contínuo processo de mudança para assegurar o acolhimento de cada um dos alunos ou dos membros da comunidade à escolarização, bem como sua aprendizagem.

A inclusão é um processo em construção e através da filosofia poderemos desenvolver o exercício do filosofar com estudantes surdos, partindo da reflexão primeira de se reconhecer como alguém que existe, que tem seu lugar no mundo. Isso permitiu que a elaboração desta pesquisa de dissertação, se tornasse pertinente a esse público escolar, com a finalidade de buscar possibilidades para a

preparação de um caminho educacional para a pessoa surda, a partir da construção metodológica dos mapas conceituais, levando em consideração suas especificidades individuais.

Seguiremos assim, almejando despertar o desejo em problematizar as situações apresentadas, levando à discussão, através de rodas de conversa, para que sejam propostos novos olhares em diferentes perspectivas, partindo dos estudantes, se contrapondo assim, a verdades colocadas como prontas, dando o lugar de fala aos estudantes, na busca por conceitos que deem conta dos problemas apresentados.

Trazendo temas da filosofia, tivemos a intenção de fazer uma investigação filosófica, utilizando os conceitos criados pelos filósofos, como ferramentas que possibilitassem novas criações, não foi realizada essa pretensão investigativa de maneira fechada, voltada apenas aos conteúdos filosóficos, mas se percebeu que estes poderiam ser considerados como meios reflexivos para apreender o sentido do que já foi pensado sobre o tema proposto nesta pesquisa, revisitando os conceitos já existentes, para com isso olharmos e fazermos pontes com as situações trazidas pelos estudantes, na tentativa de buscar possíveis soluções aos problemas apresentados, criando com isso, novos conceitos.

Assim, a partir dos problemas postos pelos estudantes, trabalhar no processo de criação conceitual, fazendo o movimento de recriação, do que foi visto dos temas filosóficos e das experiências culturais da surdez, de suas vivências cotidianas, para com isso, colocarmos-nos a caminho de criar novos conceitos, já que essas criações não acontecem no vazio, para que aconteça a produção, são necessários encontros nos diz Gallo (2017), se faz importante também visitar elementos da filosofia que servirá de ponta pé para as novas criações ou reinvenções.

A proposta de intervenção apresentada como já citada, foi pensada para sua aplicabilidade em sala de aula de forma presencial, como isso não foi possível e tendo o consentimento e liberação da Coordenação Nacional do Prof-Filo, da obrigatoriedade da prática, nos detemos aqui a expor a sugestão pensada inicialmente, levando em conta as modificações que apareceram ao longo do percurso da pesquisa.

Tendo em vista os possíveis prejuízos de sua aplicação remotamente, já que a interação virtual não se daria da mesma forma que pessoalmente, tornando inviável as discussões e a elaboração do produto final, apresentarei aqui uma

propositura de como aconteceria a mediação entre filosofia, filosofar, estudantes surdos e ouvintes.

A execução do projeto de intervenção, culminaria como já mencionado, na construção de mapas conceituais, onde a partir dos momentos de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, através das discussões em sala de aula, da interação entre os estudantes, como uma das possibilidades do filosofar com surdos e ouvintes, que se apoiariam nos conhecimentos filosóficos e nas experiências de vida, iríamos construir novos conceitos, reformular pensamentos, debater sobre a realidade de forma consciente e autônoma.

Desse modo, o trabalho de campo se divide em 4 (quatro) momentos ou etapas, com duração de 45 minutos cada, descritas a seguir, tendo como intuito final a criação de mapas mentais, desenvolvidos a partir das discussões em sala, buscando com isso trilhar o processo do filosofar com estudantes surdos e ouvintes na criação de novos conceitos.

Momento 1 – Apresentação do projeto e fase exploratória (45 minutos)

No primeiro encontro, que não será contabilizado entre as etapas da proposta, seria apresentada a turma, as etapas e os objetivos da pesquisa, explicando os motivos que despertaram ao desenvolvimento do trabalho, convidando-os a construirmos juntos esse estudo por meio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), mostrando que o objetivo final, seria a construção de mapas conceituais, onde seria explanado a teoria sobre esse procedimento segundo Moreira (2010), a ser desenvolvido por nós em sala, a partir da apresentação de temas filosóficos e da abordagem sobre a história da surdez, com o intuito de que fossem lançadas novas reflexões, para que se pudesse ir criando novos conceitos a partir do olhar dos estudantes.

Dando continuidade à proposta de intervenção pedagógica, seriam apresentadas 5 (cinco) sugestões de temas sobre filosofia e surdez, com o objetivo de saber quais assuntos seriam interessantes para serem discutidos pelos estudantes ao longo desses 4 (quatro) encontros. Os temas propostos seriam:

1- Rotinas nossas de cada dia e ruptura da visão comum a partir da filosofia. O que é filosofia?

- 2- A surdez na história: reflexão sobre o sentido da palavra oralizada e sinalizada. Quem é o (a) surdo (a)?
- 3- Duvidar para quê? Que importância tem isso?
- 4- A felicidade.
- 5- A liberdade. Estamos condenados a ser livres?

Apresentaremos adiante, como se dariam os 4 (quatro) momentos de aulas, em seguida traremos um quadro demonstrativo com os planos de aula, sobre os possíveis temas escolhidos pelos estudantes. Após cada proposta de aula, será exposto um mapa conceitual referente aos conteúdos discutidos na aula para melhor ilustrar o objetivo final da nossa proposta de intervenção.

Aula 1 – duração de 45 minutos / Tema: Rotinas nossas de cada dia e ruptura da visão comum a partir da filosofia.

Nessa primeira aula seria discutido um dos possíveis temas escolhidos pelos estudantes, relacionando a rotina cotidiana e sua contextualização com a filosofia. Nesse primeiro momento, seria trabalhado a música “Cotidiano”, de Chico Buarque, podendo ser encontrada na plataforma *YouTube*, conforme consta link de referência, no plano de aula apresentado ao final de cada seção. Seria exibido um vídeo com esta música, com a legenda em português, com a duração de 2min e 48s, a tradução em libras seria feita pela intérprete que trabalha conosco na sala, já que não foi possível encontrar nenhum material onde esse recurso fosse exibido.

A partir disso, seria estimulados os comentários dos estudantes sobre a compreensão dessa canção, pedindo que eles descrevessem suas próprias rotinas do cotidiano. Com isso, daríamos destaque as atividades realizadas por eles no dia a dia, ao que diz respeito aquilo que é feito sempre do mesmo jeito mecanicamente, as repetições monótonas, que as vezes nem nos damos conta, nem prestamos atenção a elas.

A partir das discussões, traríamos a reflexão sobre a relação do conhecimento do senso comum, como sendo um conjunto de opiniões impostas pela sociedade, em oposição as questões discutidas a partir do pensamento filosófico. Nesse momento, seria feito uma contextualização com a filosofia, como postura crítica e seu nascimento na Grécia.

Pediria aos estudantes que em duplas, respondessem para o restante da turma, com seus argumentos e exemplos, a seguinte questão: “Em que sentido a visão cotidiana e rotineira do mundo, constitui um obstáculo à reflexão filosófica?” Após a exposição dos estudantes, partiríamos para a construção dos mapas, que também seriam explicados a turma, a partir do entendimento sobre o que é filosofia e sua influência nas tomadas de decisões do cotidiano.

Escola Normal Estadual Dom Expedito Eduardo de Oliveira Disciplina: Filosofia Professora: Danilma Medeiros Garcia Turma: 2ª Série
PLANO DE AULA
Tema
1. Rotinas nossas de cada dia e ruptura da visão comum a partir da filosofia.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a reflexão e o questionamento sobre as rotinas do cotidiano; • Evidenciar a necessidade de romper com o senso comum para instauração de uma postura filosófica; • Apresentar as noções básicas sobre o que é filosofia.
Duração
<ul style="list-style-type: none"> • 45 minutos.
Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • A filosofia como postura de ruptura do senso comum; • O nascimento da filosofia; • Filosofia como amor à sabedoria.
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Data show; • Quadro; • Papel; • Caneta.
Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa intencional com os estudantes sobre o que eles têm curiosidade, a vontade de saber/ descobrir/ conhecer;

- Debate sobre o papel da filosofia e o que é o filosofar.

Avaliação

- Autoavaliação dos estudantes sobre sua perspectiva sobre a filosofia;
- Ocorrerá mediante a observação da participação e envolvimento dos estudantes;
- Exercitar a construção de mapas conceituais.

Referências

- https://www.youtube.com/watch?v=YbgpfBKuY_Y Acesso em: 15/09/2023.
- COTRIN, Gilberto. Fundamentos de filosofia/ Gilberto Cotrim, Mirna Fernandes. – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.



Aula 2 – duração de 45 minutos / Tema: A felicidade.

Dando continuidade as aulas, iríamos trabalhar mais um assunto, dentre os selecionados pela turma, aqui abordaríamos a questão da felicidade. Nesse momento, seria feita uma breve explanação a respeito das filosofias helenísticas, a partir da exposição de um mapa conceitual, que seria construído no quadro pela professora. Levaremos como proposta de texto a “Carta a Meneceu” (Sobre a Felicidade - Epicuro). Faríamos a leitura das seguintes partes da carta:

1. O Estudo da Filosofia-Meneceu

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou, ou que já passou a hora de ser feliz.

Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho: para quem está envelhecendo sentir-se rejuvenescer através da grata recordação das coisas que já se foram, e para o jovem poder envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir; é necessário, portanto, cuidar das coisas que trazem a felicidade, já que, estando esta presente, tudo temos, e, sem ela, tudo fazemos para alcançá-la. Pratica e cultiva então aqueles ensinamentos que sempre te transmiti, na certeza de que eles constituem os elementos fundamentais para uma vida feliz.

3. A Morte

Acostuma-te à ideia de que a morte para nós não é nada, visto que todo o bem e todo o mal residem nas sensações, e a morte é justamente a privação das sensações. A consciência clara de que a morte não significa nada para nós proporciona a fruição da vida efêmera, sem querer acrescentar-lhe tempo infinito e eliminando o desejo de imortalidade. Não existe nada de terrível na vida para quem está perfeitamente convencido de que não há nada de terrível em deixar de viver.

É tolo portanto quem diz ter medo da morte, não porque a chegada desta lhe trará sofrimento, mas porque o aflige a própria espera: aquilo que não nos perturba quando presente não deveria afligir-nos enquanto está sendo esperado. Então, o mais terrível de todos os males, a morte, não significa nada para nós, justamente porque, quando estamos vivos, é a morte que não está presente; ao contrário, quando a morte está presente, nós é que não estamos.

A morte, portanto, não é nada, nem para os vivos, nem para os mortos, já que para aqueles ela não existe, ao passo que estes não estão mais aqui. E, no entanto, a maioria das pessoas ora foge da morte como se fosse o maior dos males, ora a deseja como descanso dos males da vida. O sábio, porém, nem desdenha viver, nem teme deixar de viver; viver não é um fardo e não-viver não é um mal.

4. Saber Viver

Assim como opta pela comida mais saborosa e não pela mais abundante, do mesmo modo ele colhe os doces frutos de um tempo bem vivido, ainda que breve.

Quem aconselha o jovem a viver bem e o velho a morrer bem não passa de um tolo, não só pelo que a vida tem de agradável para ambos, mas também porque se deve ter exatamente o mesmo cuidado em honestamente viver e em honestamente morrer. Mas pior ainda é aquele que diz: bom seria não ter nascido, mas uma vez nascido, transpor o mais depressa possível as portas do Hades. Se ele diz isso com plena convicção, por que não vai desta vida? Pois é livre para fazê-lo, se for esse realmente seu desejo; mas se o disse por brincadeira, foi frívolo em falar de coisas que brincadeira não admitem.

Nunca devemos nos esquecer de que o futuro não é nem totalmente nosso, nem totalmente não-nosso, para não sermos obrigados a esperá-lo como se estivesse por vir com toda a certeza, nem nos desesperarmos como se não estivesse por vir jamais.

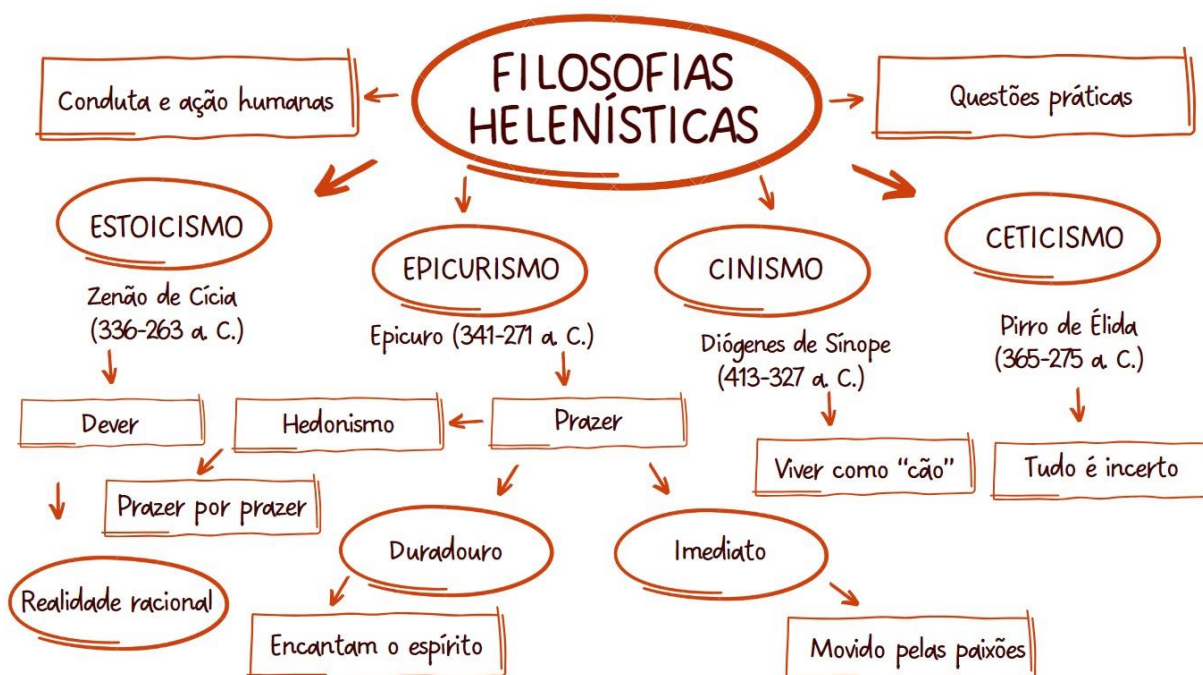
Com isso, serão sugeridas as questões:

- 1- O que é a felicidade? Você é feliz?
- 2- O que nos impede de sermos felizes?
- 3- E o sofrimento, o que seria?
- 4- Será que temos mais medo de viver ou de morrer?

A partir das discussões em sala e das questões postas pelos estudantes, trabalharíamos no processo da criação conceitual, fazendo o movimento de recriação e desenvolvendo com isso nosso mapa conceitual sobre o tema, que logo em seguida, seria explicado pelos estudantes, para entendermos melhor o conteúdo e sua ligação com nossas situações comuns.

Escola Normal Estadual Dom Expedito Eduardo de Oliveira
Disciplina: Filosofia
Professora: Danilma Medeiros Garcia
Turma: 2ª Série
PLANO DE AULA
Tema
2. A felicidade.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a filosofia helenística como possibilidade de refletir sobre ética; • Discutir sobre a importância da busca da felicidade;

<ul style="list-style-type: none"> • Analisar concepções de Felicidade e as relações com a vida cotidiana.
Duração
<ul style="list-style-type: none"> • 45 minutos.
Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • Filosofias helenísticas; • A busca da felicidade interior; • Interpretações possíveis da ética segundo o Epicurismo.
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Texto/ xérox; • Quadro.
Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula conversando sobre o que é ser feliz; • Em seguida falar sobre a felicidade sob o olhar filosófico e como no decorrer do tempo, esse pensamento foi se modificando; • Trazer a reflexão dos filósofos helenistas (Epicuro, Zenão).
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrerá mediante a observação da participação e envolvimento dos estudantes; • As dúvidas apresentadas para serem discutidas na sala; • Exercitar a construção de mapas conceituais.
Referências
<ul style="list-style-type: none"> • Melani, Ricardo. Diálogo: primeiros estudos em filosofia, volume único/Ricardo Melani. – 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2016. • https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/11/Carta-Sobre-a-Felicidade.pdf Acesso em: 10/09/2023.



Aula 3 – duração 45 minutos / Tema: Surdez: discussão sobre a deficiência auditiva

Nessa aula, para continuarmos a prática de intervenção, seria apresentado um vídeo, com a duração 4min e 55s sobre a surdez, “Pequeno manual da cultura surda”, vídeo encontrado no canal do *YouTube*, onde é apresentado de maneira objetiva, alguns pontos que caracterizam quem é a pessoa surda. Isso serviria para irmos nos familiarizando e fazendo a comunicação entre os estudantes surdos e os ouvintes, partindo da compreensão do que seja a deficiência auditiva e quais as dificuldades enfrentadas pelo (a) surdo (a) no contexto escolar e social, a partir da escuta aos estudantes, para que seja aberta a discussão.

Seria apresentado também um texto do filósofo Immanuel Kant, “O que é esclarecimento?”, mas não iríamos fazer a leitura do texto em si. Seria exibido um outro vídeo, encontrado no *YouTube*, com duração de 3min e 55s, apresentado por estudantes surdos do ensino médio, onde eles explicam de forma simples questões abordadas no texto do filósofo, de maneira informal e em libras, com legendas em português. A partir dessa exposição, iríamos provocar o debate, colocando as questões iniciais, escritas no quadro:

1- O que diferencia o surdo do ouvinte, em relação a aprendizagem na escola e fora dela?

2- O que nos assemelha e o que nos distancia do outro?

3- A surdez é doença ou diferença de ser no mundo?

4- O que significa ser esclarecido e como podemos chegar a esse entendimento?

Após as discussões, também pediria que fossem elaborados em equipes mapas conceituais, a partir do conceito kantiano sobre o esclarecimento/conhecimento e a relação a surdez.

Escola Normal Estadual Dom Expedito Eduardo de Oliveira Disciplina: Filosofia Professora: Danilma Medeiros Garcia Turma: 2ª Série
PLANO DE AULA
Tema
3. Surdez: discussão sobre a deficiência auditiva.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Experienciar, através de discussões em sala, as dificuldades enfrentadas pelo (a) surdo (a); • Aproximar a filosofia do (a) estudante surdo (a), como possibilidade de interação com os ouvintes, promovendo esclarecimentos acerca do que seja ser surdo numa sociedade ouvinte.
Duração
<ul style="list-style-type: none"> • 45 minutos.
Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • Como se caracteriza a deficiência auditiva? • Quem é o (a) surdo (a)? • O que é esclarecimento, segundo Immanuel Kant?
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo; • Quadro, pincel.
Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre quem é o (a) surdo (a) e seu papel social; • Percorrer brevemente quem foi o surdo na história;

<ul style="list-style-type: none"> • Debater sobre a discriminação e o preconceito, colocado pela cultura ouvintista.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Acontecerá de forma qualitativa, mediante a participação dos estudantes; • Atividade escrita, a partir da construção de mapas conceituais.
Referências
<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=ut1QMcl3kpg&t=87s (Pequeno Manual da Cultura Surda). • https://www.youtube.com/watch?v=NBjSy8rYunk (O que é esclarecimento?)



Aula 4 – duração de 45 minutos / Tema: Liberdade.

Nesse encontro, começaríamos com a leitura de um trecho do livro “O existencialismo é um humanismo”, de Jean-Paul Sartre (2010, p. 25-26). O trecho está colocado a seguir:

“Que significa, aqui, que a existência precede a essência? Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ela apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar. Assim, não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la. O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se

concebe a partir da existência, como se que a partir desse elã de existir, o homem nada é além do que ele se faz”.

Em seguida, seria construído um mapa conceitual, elaborado pela professora, trazendo como conceito principal, a liberdade, fazendo ligações com outros conceitos de Sartre, para com isso, apresentar aos estudantes um pouco mais sobre esse pensador. Diante da exposição do tema e das possíveis discussões com a turma, partiríamos para a construção dos mapas conceituais pelos estudantes e a partir dessas construções, para encerrarmos esse momento, pediria para que eles elaborassem um texto escrito ou exposição verbal, sobre o processo experimentado ao longo desses encontros, como uma forma de autoavaliação, para que fosse possível desenvolvermos outros momentos para trabalharmos temas que fizessem sentido a eles, os estudantes.

Escola Normal Estadual Dom Expedito Eduardo de Oliveira Disciplina: Filosofia Professora: Danilma Medeiros Garcia Turma: 2ª Série
PLANO DE AULA
Tema
4. A liberdade.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Partir das concepções dos estudantes sobre a liberdade e determinismo para problematizar o tema; • Conhecer a abordagem sobre a liberdade, a partir do existencialismo de Sartre.
Duração
<ul style="list-style-type: none"> • 45 minutos.
Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • Condição humana e liberdade; • Liberdade e responsabilidade. • Existencialismo em Sartre.
Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Texto, xérox; • Quadro, pincel.

Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a discussão a partir da leitura de texto; • Apresentação de mapa conceitual sobre o pensamento sartreano; • Exposição das concepções de liberdade trazidas pelos estudantes.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Produção textual; • Participação nas discussões; • Autoavaliação dos estudantes sobre suas perspectivas do filosofar, a partir de produção textual e exposição oral sinalizada.
Referências
<ul style="list-style-type: none"> • Sartre, Jean-Paul, 1905-1980. O existencialismo é um humanismo / Jean-Paul Sartre; apresentação e notas, Arlete Elkaim-Sartre; tradução de Joao Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 – (Coleção Textos Filosóficos). • Aranha, Maria Lícia de Arruda. Filosofando: introdução à filosofia / Maria Lícia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. – 5. ed. – São Paulo: Moderna, 2013.



A proposta de intervenção pedagógica, se apresenta como uma sugestão a ser desenvolvida nas aulas de filosofia e também em outras áreas do campo

educacional. Apoiada nas contribuições dadas por Josep Novak sobre os mapas conceituais, pudemos pensar a filosofia na escola, embasados no conceito de educação menor criado por Sílvio Gallo, promovendo agenciamentos entre estudantes surdos (as) e os ouvintes, como possibilidades do filosofar, a partir construção diária de conhecimentos, que se dá através das experiências trazidas pelos estudantes, como enfrentamento ao ensino que nos é imposto pela educação maior (ouvintista).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de dissertação resultou da minha experiência prática desenvolvida na sala de aula. Sabemos que a educação no Brasil apresenta desafios de várias ordens, entre os quais podemos destacar os problemas estruturais, pedagógicos, financeiros, sociais, culturais, entre outros. Diante desse cenário, podemos levantar questionamentos sobre nossa prática como docentes, durante a qual, todos os dias ali no chão da escola, nos deparamos com a base piramidal, que forma a sociedade, que são os estudantes.

O que podemos desenvolver diante dessas situações que se apresentam para nós no ambiente escolar? Como pensar numa educação para minorias, para estudantes surdos (as), deficientes auditivos, para que aja um envolvimento filosófico que permita a apropriação intelectual, a partir de reflexões sobre o outro, sobre quem somos e sobre nosso lugar no mundo?

Diante das observações que estão presentes na escola, tive um encontro com duas estudantes surdas nas aulas de filosofia, numa turma da 2ª série do ensino médio regular de uma escola pública, localizada na cidade de Patos-PB. Em minha prática docente, essa situação inesperada me levou a uma inquietação, um incômodo que mexeu em minha zona de conforto, me levando a pesquisar e procurar meios possíveis para desenvolver o processo do filosofar com estudantes surdos (as) e ouvintes.

Levando em conta as dificuldades apresentadas na educação escolar de maneira geral, surgiu a preocupação em contribuir com a nova situação exposta: despertar a filosofia com/para estudantes surdos (as). Assim, esta pesquisa se desenvolveu a partir dessa problemática que tínhamos na escola. Durante o percurso, foram pensadas questões sobre como desenvolver esse ensino-aprendizado e chegamos à reflexão acerca de como elaborar uma metodologia, para se trabalhar temas filosóficos e elementos culturais da comunidade surda.

Perante o exposto, foi levantada a seguinte pergunta: Como se mostra o fenômeno da inclusão do (a) surdo (a) no processo do filosofar, diante das possibilidades da apreensão de conhecimentos filosóficos, que se liguem ao universo da pessoa surda, através de uma metodologia que seja significativa? Para responder a esse questionamento, tomamos como referência autores como: Buffon et al. (2017), Deleuze e Guattari (2010), Gallo (2012-2017), Goldfeld (2002),

Guarinello (2007), Graças (2000), Moreira (2010), Sacks (2010), Skliar (2003) e Strobel (2016).

A fim de chegarmos à construção e elaboração de uma reflexão autônoma, desenvolvendo assim um produto final como resultado desta proposta de intervenção, que se daria a partir da construção metodológica dos mapas conceituais. Reitero que a aplicação da pesquisa não foi possível, em decorrência da pandemia do Corona vírus e do afastamento da discente por 1 (um) ano, para realizar tratamento de saúde.

No decorrer de toda pesquisa, apresentamos uma proposta de ensino, que se apoiou nas teorias dos autores já citados, como uma fuga ao ensino tradicional, educação maior, que nos permitiu investigar metodologias de ensino e de aprendizagem dos conteúdos filosóficos, voltadas para os (as) estudantes surdos (as) e ouvintes no contexto escolar, que possibilitassem ao desenvolvimento da consciência filosófica e a compreensão da conjuntura social e política, para o exercício da cidadania.

O trabalho dissertativo se constituiu a partir de estudos e discussões a cerca das teorias filosóficas, bem como da apresentação da parte prática da execução da pesquisa, se esta tivesse sido implementada na sala de aula. Caminhamos nos seguintes passos: apresentamos a introdução deste estudo, assentado sob o conceito filosófico empreendido por Sílvio Gallo, sobre a educação menor, que se desenvolveu segundo o pensamento de Deleuze e Guattari, na obra “Kafka: por uma literatura menor”, onde os filósofos franceses apresentam um tcheco judeu, que não escreve na língua pátria, Kafka subverte assim a literatura tradicional e recria uma outra língua de tal forma que os alemães chegam a não se reconhecer naquilo que foi escrito.

Com base na concepção de educação de Sílvio Gallo, pudemos discutir e apresentar as dificuldades do ensino de filosofia, buscando novas perspectivas do filosofar com/para surdos (as), no processo inclusivo e participativo, como possibilidade da construção de novos olhares sobre a realidade, fundamentando-se na proposta de educação maior e menor, a qual é definida por Gallo (2017, p. 64) da seguinte forma: “ A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas”, “[...] Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência.”

Na seção seguinte, fomos levados a analisar, através da condição histórica em que foram apresentadas as características da educação inclusiva e do ensino de

filosofia, reconhecendo com isso, a diferença entre ouvintes e surdos (as), como meio de refletir sobre a alteridade e a intersubjetividade, diante de teorias filosóficas que possibilitem a inclusão do (a) surdo (a) no cenário escolar e social.

A elaboração da pesquisa dissertativa nos conduziu, ao longo do processo, ao amadurecimento de uma construção metodológica que viabilizasse o envolvimento com a cultura e a comunidade surda, tendo como aporte os textos filosóficos, a fim de desenvolver as capacidades reflexivas e de ação, para com isso culminarmos na produção final em sala de aula, dos mapas conceituais, embasados na concepção fundamentada da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que chegou até nós através do conceito trazido por Moreira (2010, p. 15), o qual nos mostra que a importância dos mapas conceituais está em ser “[...] um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimento.”

A proposta de intervenção em seu percurso metodológico dos mapas conceituais, se apresentou como viável ao trabalho a ser desenvolvido com o (a) estudante surdo (a) e o ouvinte em sala de aula, já que explora a parte visual dos discentes, utilizando-se de conceitos e palavras-chaves, formando proposições que se conectam e expõem a compreensão sobre os temas discutidos em sala. Os mapas conceituais, como recurso didático se revelam de forma pertinente a aprendizagem, pois o importante deste processo não se finda no erro ou no acerto do estudante, mas sim nas evidências que o discente apresenta em relação à aprendizagem dos temas filosóficos de modo que faça sentido a eles.

Perante o que foi exposto, podemos sugerir aos demais professores que esta propositura tem a facilidade de ser aplicada nas diferentes disciplinas. Os mapas conceituais se adequam às mais variadas situações da sala de aula, já que esse recurso se volta ao desenvolvimento reflexivo dos estudantes, sejam eles (elas) surdos (as) e/ou ouvintes, a partir de suas próprias construções. Trabalhar temas e conteúdos, sejam eles filosóficos ou não, necessita-se antes de tudo que despertemos significados nos estudantes, a fim de desenvolver seu lado cidadão, mas principalmente seus aspectos humanos, que se dão a partir do reconhecimento do outro como ser diferente de mim, mas que não significa e nem constitui ameaça à nossa própria existência, como seres únicos em nossas singularidades.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lícia de Arruda. **Filosofando: introdução à filosofia** / Maria Lícia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. – 5. ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Disponível em:

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.shtm. Acesso em: setembro 2020. 2012b.

_____. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais** – Libras e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em: setembro de 2020.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais** – Libras e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em: setembro de 2020.

_____. Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o dia 26 de setembro como o **Dia Nacional dos Surdos**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm>. Acesso em: setembro de 2020.

_____. Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislação>. Acesso em: setembro de 2020.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: setembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1999. Disponível em: http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF. Acesso em: setembro 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: setembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: setembro de 2020.

_____. - MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (vol.3)**. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica, 2006.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In PEIXOTO, Adão José (org). **Interações entre fenomenologia & educação**. Campinas: Alínea, 2003.

BUFFON, Alessandra Daniela et al. **A fenomenologia como procedimento metodológico em pesquisa qualitativa na formação de professores**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPEC, XI, Florianópolis, SC, v. 3, 2017.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para a elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante** / Roberta Liana Pimentel Cajueiro. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDIOTTO, Cesar. **Fundamentos da pesquisa científica: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COTRIN, Gilberto. **Fundamentos de filosofia**/ Gilberto Cotrim, Mirna Fernandes. – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka - Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p. Conteúdo: Lei nº 13.146/2015.

FERREIRA, Windyz B.; MARTINS, Regina Coeli B. **De docente para docente: práticas de ensino para a diversidade na educação básica**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

FERNANDES, Inês Cirlei Budske. **Atividades Lúdicas no Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizado de Discentes no Âmbito Escolar**. São Paulo: Ariquemes/RO, 2012.

FLETCHER, Agnes. **Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**. 3 de dezembro. Tradução por: Romeu Kazumi Sasaki. São Paulo: PRODEFIAPADE, 1996.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. In: Desenho da pesquisa qualitativa. 2009, p. 164-164.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 3. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda; [prefácio de Pedro M. Garcez]. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista** / Maria Goldfeld. – 7ª ed. - São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRAÇAS, Elizabeth Mendes. **Pesquisa qualitativa e a perspectiva fenomenológica: fundamentos que norteiam sua trajetória**. REME rev. min. enferm, p. 28-33, 2000.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. Plexus Editora, 2007.

<http://portal.mec.gov.br/escola>. Acesso em: 06 de agosto de 2020.

<http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 06 de agosto de 2020.

<https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 06 de agosto de 2020.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 07 de setembro de 2020.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf Acesso em: 07 de setembro de 2020.

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf Acesso em: 07 de setembro de 2020.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em: 07 de setembro de 2020.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em: 07 de setembro de 2020.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf Acesso em: 07 de setembro de 2020.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf Acesso em: 07 de setembro de 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=ut1QMcl3kpg&t=87s> (Pequeno Manual da Cultura Surda). Acesso: 03 de julho de 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=NBjSy8rYunk> (O que é esclarecimento?) Acesso: 03 de julho de 2023.

https://www.youtube.com/watch?v=YbgpfBKuY_Y Acesso em: 15 de setembro de 2023.

https://www.youtube.com/watch?v=WZSwfGB_B9k Acesso em: 05 de julho de 2023.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 07 de setembro de 2020.

<https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/11/Carta-Sobre-a-Felicidade.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2023.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador**/[tradução Hélia Freitas]. – 1. ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LABORIT, Emmanuelle. O vôo da gaivota. **São Paulo: Best Seller**, p. 284-299, 1994.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, Campinas. v. 19, n. 46, p. 68-8, 1998.

LEHFELD, Neide Aparecida Souza. **Metodologia e conhecimento científico: horizontes virtuais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 6. ed. Revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1989.

_____, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. Moraes, 1983.

MCCLEARY, Leland. O orgulho de ser surdo. **Encontro paulista entre intérpretes e surdos**. São Paulo v. 1, p. 17, 2003.

MELANI, Ricardo. **Diálogo: primeiros estudos em filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Marco A. (Marco Antonio), 1942- **Mapas conceituais e aprendizagem significativa** / Marco Antonio Moreira. – São Paulo: Centauro, 2010.

_____, **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NEGRI, Antonio, **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob; OTERO, José. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in América: voices from a culture**. Cambridge: Havard University Press, 2000.

PEÑA, Antonio Ontoria et al. **Mapas conceptuales: una técnica para aprender**. Narcea Ediciones, 2005.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In. LOPES, Maura Corcine; THOMA, Adriana da Silva (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. Identidade cultural surda na diversidade brasileira. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 16, dez. 2001.

QUADROS, Ronice Müller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, v. 5, p. 23-88, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro, 1993.

SÁNCHEZ, Carlos. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: Skliar, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v.2 p. 35-47, 1999.

SARTRE, Jean-Paul, 1905-1980. **O existencialismo é um humanismo** / Jean-Paul Sartre; apresentação e notas, Arlete Elkaim-Sartre; tradução de Joao Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção Textos Filosóficos), 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi, 1938 – **Inclusão. /Construindo uma sociedade para todos**. Romeu Kazumi Sassaki. - Rio de Janeiro: WVA, 1997. Rio de Janeiro.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, p. 5-6, 1998b.

_____, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

_____, Pedagogia (Improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí? [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 31-79.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washinton: Gallaudet University Press, 1996.