

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
NÚCLEO LOCAL- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA (PROF-FILO)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ELINE MESQUITA ALMEIDA

**LIBRAS E ENSINO DE FILOSOFIA:**  
**a experiência do pensar pelas mãos que falam**

SÃO LUÍS

2021

ELINE MESQUITA ALMEIDA

**LIBRAS E ENSINO DE FILOSOFIA:  
a experiência do pensar pelas mãos que falam**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Filosofia na Linha de Pesquisa Filosofia e prática do ensino de filosofia.

Orientador(a): Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

SÃO LUÍS

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Almeida, Eline Mesquita.

Libras e Ensino de Filosofia : a experiência do pensar pelas mãos que falam / Eline Mesquita Almeida. - 2021.  
158 f.

Orientador(a): Plínio Santos Fontenelle.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Corporeidade. 2. Ensino de Filosofia. 3. Ensino de Libras. 4. Merleau-Ponty. 5. Movimento. I. Fontenelle, Plínio Santos. II. Título.

ELINE MESQUITA ALMEIDA

**LIBRAS E ENSINO DE FILOSOFIA:  
a experiência do pensar pelas mãos que falam**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de título de mestre pelo Mestrado Profissional em Filosofia na Linha de Pesquisa Filosofia e prática do ensino de filosofia.

Orientador(a): Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle

Defendida em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle (orientador)  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

Prof. Dr. Gustavo Silvano Batista  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Olívia Serra  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Para minha família, meu suporte em todas as batalhas... fonte  
inesgotável de amor e alegria!

## AGRADECIMENTOS

A essa força que nos impulsiona e ilumina em sua sabedoria: Deus! Que nos deu a vida, coragem e resiliência em lutar pela própria existência em tempos tão sombrios. A invasão de gratidão foi o bálsamo que nos impulsionou a persistir naquilo que nos propusemos a realizar, apesar de todos os empecilhos e contratemplos em nosso caminhar... GRATIDÃO!

À minha família, pelo canto das doces lembranças que inspiram amor e alegria ao festejar a vida, o encontro e a irmandade! Aos meus pais Edson Almeida e Edeomar Mesquita (minha cabeça de algodão, como tão carinhosamente chamo minha mãe), por toda trajetória de ensinamentos e valores; aos meus amados irmãos Edjane, Elisangela, Edson, Emerson, Marcio e Glaucia que mesmo quando distantes são tão presentes em minha vida.

Aos meus filhos e amores incondicionais, Yasmin, Kayruan, Kaynan e Sofia que agora crescidos, são mãos ainda mais aliadas em todos os momentos na música de minha vida e, acolhidos em todo meu SER. Somado a esses amores, agradeço a meu companheiro Sandro, parceiro de todas as horas nas empreitadas e desafios!

De maneira especial, sou imensamente grata ao Professor Dr. José Fernandes quem primeiro acolheu a mim e a meu projeto com alegria e entusiasmo e, que tão gentilmente, passou o bastão ao meu orientador.

Agradeço carinhosamente ao meu orientador, o Professor Dr. Plínio Fontenelle, que tão bem me acolheu com alegria, amizade, generosidade e boas doses de otimismo! Sempre preciso, atencioso e muito elegante, mesmo quando queria puxar minhas orelhas... dono de uma confiança que só me fez criar mais compromisso com meu trabalho. Feliz por essa doce parceria!

Agradeço à minha banca de qualificação composta pelo professor Dr. Gustavo Silvano Batista e a professora Dr<sup>a</sup>. Maria Olilia Serra, pela leitura e apreciação que fizeram do meu texto, pelos questionamentos, problemas identificados e principalmente pelas sugestões. Este momento foi de extrema importância para a continuidade de nossa trajetória.

Aos professores do PROFI-FILO do núcleo da Universidade Federal do Maranhão pelo aprendizado e conhecimento adquirido ao longo desse percurso.

Aos colegas de turma José Carlos, Carlos Alberto, Pedro, José Ananias, Zeabel, José Raimundo e em especial, Helison, com quem travei muitos e bons diálogos. Destaque mais que especial à força feminina das companheiras Débora, Edna e Daniela que tão especialmente fizeram a diferença nos momentos de aprendizagem, nas palavras de encorajamento, nas mãos dadas nas horas de turbulências e principalmente pela atenção aos desabafos. Tudo já deu certo!

Ao IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão), instituição que muito serviu de inspiração ao projeto inicial.

Ao CAS- Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez, prof.<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangelli e a todos os seus gestores, professores e interpretes que dão suporte aos surdos em suas empreitadas. À Kelcia Tailor e Michelle, amigas interpretes que sempre foram prestativas e atentas quando solicitadas.

A todos os surdos que cruzaram meu caminho na jornada da vida! Gratidão saudosa àquele que foi o meu primeiro contato com a LIBRAS quando trabalhando no Sesi/Senai, lugar onde conheci muitos surdos, entre eles Clevison Fernandes, a quem devo muito do que aprendi, das horas de trabalho ao laço de amizade que semeamos e que fez emergir o fascínio pela LIBRAS.

À toda comunidade surda que sempre nos propicia uma verdadeira troca de experiências e conhecimentos, que além de nos encantar falando com as mãos numa expressão silenciosa e de movimentos próprios...nos encantam numa expressão de resistência e luta!

À toda e qualquer luz da espiritualidade que me foi emanada e me deu força para continuar e concluir este trabalho, muitas vezes tropecei, curvei e fiquei até sem ânimo, mas fui arrebatada por uma força maior, na certeza de que tudo daria certo.

*“A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. Permita-se ‘ouvir’ estas mãos, somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita”.*

*(Ronice Quadros)*

*“Quando percebo, não penso o mundo  
ele organiza-se diante de mim”.*

*(Merleau-Ponty)*

*"A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.  
Olho do mesmo modo como que poderia escutar.  
Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo  
modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos  
são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu  
coração não é surdo a nada neste duplo mundo..."*

*O voo da gaivota, (Emmanuelle Laborrit)*



## RESUMO

Por meio de pesquisa teórico-metodológica, nosso trabalho tem como intento estabelecer um elo entre a Filosofia e a Libras numa proposta de elaborar material didático-pedagógico do ensino de Filosofia pela experiência da Libras. A Filosofia uma vez instaurada no universo escolar precisa exercer de maneira crítico-reflexiva um despertar constante para a práxis, e, portanto, ter papel ativo e transformador na relação professor-aluno. Nesse sentido, uma educação que estabeleça elos que sejam verdadeiramente inclusivos e voltados à cidadania se faz necessário. A partir de estudos à luz do pensamento de Maurice Merleau-Ponty podemos fortalecer esses elos quando passamos a compreender como a experiência de corporeidade nos proporciona tanto com a Filosofia quanto com a Libras uma relação direta da linguagem de um corpo-sujeito. Nos mais diversos teóricos estudados e, principalmente o já citado aqui, observa-se conceitos como corpo, expressão, linguagem, movimento, entre outros. Dessa forma, no primeiro capítulo faremos um percurso histórico da ausência-presença da Filosofia no sistema de ensino brasileiro. Veremos as correntes filosóficas e o sistema de ensino dos surdos, buscando elucidar o que é a surdez e as línguas de sinais e ainda compartilhamos conhecimentos sobre a epistemologia surda vinculando à corporeidade presente nos sinais da Libras. No segundo capítulo, refletiremos temáticas como percepção, corpo-próprio, expressão, linguagem e fala. Tais temáticas são de grande sustentabilidade ao nosso trabalho, e nesse percurso nos utilizamos de muitas obras, mas como leitura principal, a obra *Fenomenologia da percepção* de Merleau-Ponty. No que tange ao terceiro capítulo, temos a parte prática de nossa pesquisa sobre o ensino da Filosofia pela enunciação da Libras: este é o momento de concretização da experiência do pensar pelas mãos. A pesquisa a ser realizada tem como lócus o CAS- Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez prof.<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangelli e será desenvolvida por etapas que se seguem a partir de oficinas filosóficas. As oficinas serão transcritas para a LIBRAS depois de serem analisadas pelo professor, alunos e intérpretes no intento de desenvolver e aperfeiçoar material didático pedagógico para o ensino de filosofia pela enunciação da LIBRAS.

**Palavras-chave:** Corporeidade. Movimento. Ensino de Filosofia. Ensino de Libras. Merleau-Ponty.

## ABSTRACT

Through theoretical-methodological research, our work aims to establish a link between Philosophy and Libras in a proposal to develop didactic-pedagogical material for teaching Philosophy through the experience of Libras. Philosophy, once established in the school universe, needs to exercise, in a critical-reflective way, a constant awakening to praxis, and, therefore, have an active and transforming role in the teacher-student relationship. In this sense, an education that establishes links that are truly inclusive and focused on citizenship is necessary. Based on studies in the light of Maurice Merleau-Ponty's thought, we can strengthen these links when we begin to understand how the experience of corporeality provides us with both Philosophy and Libras a direct relationship of the language of a subject-body. In the most diverse studied theorists, and especially the one mentioned here, concepts such as body, expression, language, movement, among others, are observed. Thus, in the first chapter we will make a historical journey of the absence-presence of Philosophy in the Brazilian education system. We will see the philosophical currents and the education system of the deaf, seeking to elucidate what deafness and sign languages are, and we will also share knowledge about deaf epistemology, linking to corporeality present in Libras signs. In the second chapter, we will reflect on themes such as perception, self-body, expression, language and speech. Such themes are of great sustainability to our work, and along this path we use many works, but as main reading, the work *Phenomenology of Perception* by Merleau-Ponty. With regard to the third chapter, we have the practical part of our research on the teaching of Philosophy through the enunciation of Libras: this is the moment to materialize the experience of thinking through the hands. The research to be carried out has as its locus the CAS - Prof. Maria da Glória Costa Arcangelli Support Teaching Center for People with Deafness and will be developed in stages that follow from philosophical workshops. The workshops will be transcribed to LIBRAS after being analyzed by the teacher, students and interpreters in order to develop and improve pedagogical teaching material for the teaching of philosophy through the enunciation of LIBRAS.

**Keywords:** Corporeality. Movement. Teaching of Philosophy. Teaching Libras. Merleau-Ponty.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Colona sentada, 1935.....	125
Figura 2- Artes com corpos.....	125
Figura 3- Sem título.....	125
Figura 4- A morte de Sócrates, 1987 Jacques-Louis David.....	125
Figura 5- Rebeca Andrade na Olimpíada de Tóquio.....	125
Figura 6- Marcel Marçal em cena.....	125
Figura 7- Capoeiristas.....	126
Figura 8- Sem título.....	126
Figura 9- Menino pulando carniça, 1957.....	126
Figura 10- Diversidade.....	126
Figura 11- Colors.....	131
Figura 12- Artist.....	132
Figura 13- Tyger,tyger....	132
Figura 14- Left and Right.....	132
Figura 15- Njamala.....	133
Figura 16- As Healin.....	133
Figura 17- Fingershell.....	134
Figura 18- Sunset.....	134
Figura 19- Whale.....	135
Figura 20- Crocodile Dundee.....	135
Figura 21- Double nine lives.....	136
Figura 22- Heart on X- Ray.....	136
Figura 23- Autorretrato de Chuck Baird.....	136
Figura 24- Alegoria da Caverna.....	140
Figura 25- La Caverne Moderne.....	141
Figura 26- Mito da Caverna.....	141

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ASL- American Sign Language  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BSL- Língua de Sinais Britânica  
CAS - Centro de Apoio à Pessoa com Surdez  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
DSND- Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento  
ESN- Estado de Segurança Nacional  
FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos  
IFMA -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão  
INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
LS- Língua de Sinais  
LSCB- Língua de Sinais dos Centros Urbanos  
LSKB- Língua de Sinais Brasileira Kaapor  
LSF- *langue des signes française*  
MEC- Ministério da Educação  
OMS- Organização Mundial da Saúde  
SEAF- Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas  
USAID- Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 FILOSOFIA E LIBRAS: INTERPRETANDO O PENSAR.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 A trajetória da ausência e presença do ensino de Filosofia.....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Filosofia no período colonial ou jesuítico: presença garantida.....	9
2.1.2 Filosofia no período da República ao golpe civil militar de 1964: presença indefinida .....	16
2.1.3 Filosofia no período da ditadura: ausência indefinida.....	20
2.1.4 Filosofia no período pós-1980: presença controlada.....	23
<b>2.2 Correntes filosóficas e abordagem do ensino dos surdos.....</b>	<b>30</b>
2.2.1 Surdez não é mudez: .....	37
2.2.2 Uma LS (língua de sinais) chamada LIBRAS.....	41
<b>2.3 Compartilhando conhecimento sobre a epistemologia surda (oralismo, comunicação total e bilinguismo) .....</b>	<b>45</b>
2.3.1 Oralismo.....	45
2.3.2 Comunicação total.....	46
2.3.3 Bilinguismo.....	47
<b>2.4 A corporificação/ corporeidade presente nos sinais da LIBRAS.....</b>	<b>51</b>
<b>3 PERCEPÇÃO, CORPO PRÓPRIO, EXPRESSÃO, LINGUAGEM E FALA NO PENSAMENTO DE MAURICE MERLEAU-PONTY .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 O papel da percepção na fenomenologia de Merleau-Ponty.....</b>	<b>59</b>
3.1.1 Sobre Merleau-Ponty.....	62
<b>3.2 O silêncio do corpo e sua expressão.....</b>	<b>71</b>
<b>3.3 Investigação sobre a linguagem: o corpo como expressão e fala.....</b>	<b>83</b>
<b>3.4 O corpo surdo e a experiência do ser surdo.....</b>	<b>91</b>
<b>4 O ENSINO DE FILOSOFIA PELA ENUNCIÇÃO DA LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA DE CORPOREIDADE.....</b>	<b>95</b>
4.1 A corporeidade do interprete de LIBRAS e do surdo.....	96
4.2 Locus e seres-sujeitos da pesquisa.....	97
4.3 Descrição dos procedimentos metodológicos.....	98
4.4 Oficinas: Filosofando pela enunciação da LIBRAS.....	102
4.5 Sistematização e análise de dados.....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>

REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO.....	118
APÊNDICE B - CADERNO DE OFICINAS FILOSÓFICAS.....	120
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO.....	145
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....	148
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTE.....	149

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma inquietação de quando tivemos a experiência em sala de aula com alunos surdos. Quando do primeiro contato com o surdo e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), uma evidência tornou-se pulsante nas experiências vivenciadas desde então: a de que enquanto seres humanos em formação somos corpo que fala e se manifesta no mundo. As primeiras reflexões mais aprofundadas sobre essa evidência, esse falar silencioso que despertara uma percepção única, deu-se à luz e auxílio da Filosofia, quando mais uma vez, o contato com surdos se fazia experienciar, agora adentrando a sala de aula e colocando frente a frente duas realidades tão próximas e ao mesmo tempo tão distantes, além de distintas, na fala do aluno surdo e na fala do professor de Filosofia. Próximas pois estavam no mesmo ambiente em busca de conhecimento, troca de experiência e aprendizado; distantes devido aos entraves existentes.

A referida experiência foi inicialmente desenvolvida no Sesi Senai durante alguns anos com alunos e instrutores surdos tanto com a LIBRAS, quanto com a Filosofia. Contudo, no que tange à Filosofia, detectou-se a dificuldade para aqueles profissionais que não tinham nenhuma experiência com a LIBRAS. Contato esse que se renova anos depois no IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão), uma vez que nesta instituição são frequentes alunos da comunidade surda nos mais diversos cursos, e isso reforçou essa inquietação que persiste ao longo dos últimos anos. Outro momento, foi quando das visitas ao CAS-Centro de Apoio à Pessoa com Surdez, despertando ainda mais a necessidade de um outro olhar frente àquilo que tanto me intrigava nessa relação entre professor e aluno. Nessa perspectiva nasceu LIBRAS e Ensino de Filosofia: a experiência do pensar pelas mãos que falam, nossa pesquisa.

A Filosofia se constitui de maneira reflexiva e dialógica nos espaços escolares e precisa desenvolver a interação entre os sujeitos desse processo. Busca-se, então, aproximar o cenário filosófico ao universo da LIBRAS por intermédio do aluno surdo e toda a sua bagagem cultural; assim como a Filosofia se constitui um domínio de saber para a reflexão e reconhecimento da realidade desse aluno.

Nesse sentido, o pensar crítico se efetua pelas mãos que falam, pois ser surdo é saber que se pode falar com as mãos. Nos questionamos então: Como os conceitos e argumentos filosóficos podem ser representados pelas mãos que falam e nos fazem pensar? Em que medida os sinais e gestos representam uma experiência do filosofar? Existe uma interação por parte do profissional de Filosofia nessa comunicabilidade?

A presente pesquisa intenta demonstrar o pensar crítico do surdo pelas mãos, uma vez que o corpo surdo é a expressão desse pensar. O surdo faz sua leitura da realidade, fala e se manifesta no mundo, através das mãos.

Nossa pesquisa tem como objetivo geral, elaborar uma proposta metodológica do ensino de Filosofia pela experiência da Libras. Quanto aos objetivos específicos pretendemos: Relacionar Libras e Ensino filosófico numa experiência do pensar crítico pelas mãos que falam; levar o conteúdo filosófico para o espaço de enunciação da LIBRAS construindo um elo de maneira contextualizada entre os profissionais das respectivas áreas; criar metodologias de ensino que possibilitem melhor desempenho no ensino de Filosofia e aprendizagem do surdo; desenvolver oficinas filosóficas e de LIBRAS com temas interdisciplinares a partir da percepção do ser surdo e sua corporeidade; produzir material filosófico didático metodológico pela enunciação da LIBRAS.

Parte-se da hipótese de que se desenvolvendo uma outra prática e olhar acerca da realidade que envolve o ensino e a educação dos surdos e, associado a um contato comprometido com a reflexão filosófica, construiremos uma sociedade bem mais inclusiva. Com esse propósito e viabilizando o teste da hipótese realiza-se uma pesquisa qualitativa e de ação através do método fenomenológico.

Na certeza de que ainda estamos construindo nossa pesquisa, elaboramos nesse breve esboço de introdução uma explanação do que nos propomos em nossos capítulos. No primeiro capítulo analisamos a trajetória ao longo do percurso histórico da ausência-presença da Filosofia no sistema de ensino brasileiro. Trabalhamos uma abordagem sobre as correntes filosóficas e o sistema de ensino dos surdos buscando elucidar o que é a surdez e as línguas de sinais e ainda compartilhamos conhecimentos sobre a epistemologia surda vinculando à corporeidade presente nos sinais da Libras.

No segundo capítulo que corresponde a nossa fundamentação teórica e, à luz do pensamento de Maurice Merleau-Ponty, refletiremos temáticas como percepção, corpo-próprio, expressão, linguagem e fala. Tais temáticas são de grande sustentabilidade ao nosso trabalho, e nesse percurso nos utilizamos de muitas obras, mas como leitura principal, a obra *Fenomenologia da percepção* do referido autor.

No que tange ao terceiro capítulo temos a parte prática de nossa pesquisa sobre o ensino da Filosofia pela enunciação da Libras, este é o momento de concretização da experiência do pensar pelas mãos. A pesquisa tem como lócus o CAS- Centro de Ensino de Apoio à Pessoa



com Surdez prof.<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangelli e desenvolvida por etapas que se seguem a partir de nossas oficinas filosóficas.

Os relatos das considerações finais explanam sobre nossa trajetória e a razão pela qual atingimos ou não nossos objetivos no que se refere à prática, pois houveram muitos empecilhos e atrasos em decorrência da pandemia que ainda se alastra sobre nós. Nesse processo, as aulas foram suspensas e o distanciamento se fez necessário por medida de segurança e principalmente salvando vidas. Vivemos dias de tormenta e dor! Depois de quase dois anos, agora que algumas instituições retornam suas atividades, dessa forma, reiteramos nosso desejo de dias melhores e vindouros para que possamos viver de maneira mais harmônica e saudável.

## **2 FILOSOFIA E LIBRAS: INTERPRETANDO O PENSAR**

### **2.1 A trajetória da ausência e presença do ensino de Filosofia**

A Filosofia tem como descrição uma árdua jornada de lutas que, ao longo do processo histórico, seja por questões políticas, sociais ou religiosas evidencia o grande preconceito e a dificuldade de aceitabilidade da mesma. Porém, sempre buscou por meio dessas lutas conquistar seu espaço e o devido reconhecimento. Na educação brasileira não fora diferente às travosas batalhas enfrentadas, uma vez que os movimentos ideológicos e políticos contrários ao exercício da Filosofia sempre buscaram eliminar seu caráter crítico e reflexivo, que muito contribui na formação da cidadania do aluno e/ou de todo e qualquer cidadão.

Este é um reflexo da não aceitabilidade de uma disciplina que tem características próprias tão elucidativas para uma sociedade, principalmente quando esta disciplina pode ser o tendão de Aquiles de muitos que desejam arduamente sua não existência. Ocorre que nesta referida batalha que perdura por séculos, sempre surgira a seu favor verdadeiros guerreiros, e estes lutam com a sapiência que é peculiar da própria Filosofia. Os filósofos a tomam como escudo e arma não permitindo que a deixem tombar, dotados de grandeza e extrema coragem, a coragem do filosofar.

No Brasil, a educação, ao longo de toda sua construção e estruturação foi influenciada por matrizes filosóficas europeias e norte-americanas e, nessa construção teórico-prática nem sempre tão eficaz aos interesses do povo, o ensino de filosofia esteve de fato presente a ponto de se fazer reconhecer como essencial a esta educação. A maneira como foi constituído esse processo e suas consequências ocorrem em diferentes movimentos históricos.

Supomos então que conhecer a trajetória do ensino de filosofia no Brasil se constitui tarefa de grande relevância, visto que nos possibilita compreender a configuração real no processo de ensino da educação básica, o que de fato define a presença ou ausência na constituição curricular. Isto posto, antes de adentrarmos no universo do filosofar, vejamos como se deu parte desse percurso na educação brasileira seguindo os entraves no caminho do ensino de filosofia, no intento de delimitar os lugares ocupados nesse percurso histórico.

Qualquer tentativa de refletir a questão da filosofia, buscando compreender sua história de presença-ausência no ensino, desvelará uma cortina de árduas batalhas, palco que a mesma não se negou a bom combate. Faremos então um rememorar desses momentos históricos, percorrendo-os de maneira panorâmica com único intuito de elucidarmos esse movimento de ausência e presença do ensino filosófico nos currículos educacionais.

Esse percurso se apresenta bem definido por Dalton José Alves (2002), quando apresenta em seus estudos um panorama da presença-ausência da filosofia no currículo escolar de forma bastante interessante. Segundo este autor, no Período Colonial a filosofia é presença garantida; no Período Republicano a filosofia é presença indefinida (ora está presente no currículo, ora é opcional); no Período da Ditadura a filosofia é ausência definida; no Período de Redemocratização a filosofia tem presença controlada e, por fim, no Período Pós-1996 a filosofia tem presença inócua ou controlada. Então, sigamos inicialmente ao que Alves (2002) chama de período de presença garantida.

### 2.1.1 Filosofia no período colonial ou jesuítico: presença garantida

Os estudos filosóficos na educação brasileira começam a ser evidenciados de maneira ainda muito limitada no Período Colonial ou Jesuítico sob a influência portuguesa. Segue-se que nos anos de 1549 a 1759, “a educação brasileira ficou a cargo dos padres jesuítas que ensinavam em colégios e seminários da Companhia” (PUPIN, 2006, p. 27).

A estrutura de organização dos estudos que foram feitos segundo o modelo dos jesuítas tinha como base a sistematização das normas pedagógicas do *Ratio Studiorum* (Plano de Estudo), que teve aprovação definitiva no começo do século XVII. O modelo educacional reproduzido e mandado para as colônias seguiam o modelo aplicado na metrópole portuguesa que, por sua vez, era baseado no modelo de educação dos jesuítas. A estrutura de ensino no Brasil, sob o comando dos jesuítas, tinha seus cursos funcionando nos colégios e seminários e divididos em quatro graus de ensino, a saber: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia.

O *Ratio Studiorum* (Plano de Estudo) conseguiu sintetizar “a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos, programas, métodos e disciplinas das escolas da Companhia” (PAIM, 1984, p. 210). Segue-se com isso uma organização de ensino em dois graus: o primeiro chamado de “*os studia inferiora*” e o segundo de “*os studia superiora*”, e em se tratando do conhecimento filosófico: “A filosofia aparece, no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, nos *studia superiora*, que correspondiam ao curso de filosofia e teologia” (ALVES, 2002, p. 10).

Importante ressaltar que a Companhia de Jesus<sup>1</sup> foi uma ordem religiosa da igreja católica no século XVI e tinha como proposta os estudos da Teologia, Filosofia e Humanidades,

---

<sup>1</sup> A forte influência da Companhia perdura por muito tempo, sendo [...] fundada em 1534, pelo antigo militar espanhol Inácio de Loyola, tinha um regime de trabalho organizado segundo moldes militares; foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos

tendo como base o pensamento de Aristóteles (384-322a.C) e de São Tomás de Aquino (1225-1274). Mesmo Aristóteles sendo o principal pensador dentre os clássicos da Antiguidade estudados nesse período, todos os cuidados eram devidamente tomados para que não se tivesse contato com parte da sua obra que viesse contrapor a igreja católica e seus dogmas. Disto fica claro que a filosofia estudada deveria seguir os preceitos e projetos da Companhia, a colônia tinha acesso ao que estivesse em consonância com a “concepção de mundo” dos jesuítas. Nesse sentido, Paim (1984, p. 211) afirma que na forma, os estudos deveriam seguir o *Ratium Studiorum*, em seu conteúdo estudar Tomás de Aquino, e com as devidas ressalvas estudar Aristóteles. Assim:

[...] A cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica. Esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca [...] (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Dessa maneira, alunos e professores eram rigorosamente controlados, inclusive em suas leituras, que não poderiam ter nada de novo ou que contrariasse a igreja, ou melhor, aos seus dogmas, privando os alunos de terem qualquer influência externa. Em relação aos professores de filosofia, as regras eram bem mais rígidas, vejamos uma delas na 15ª regra do *Ratio Studiorum* que diz: “...se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (PAIM, 1984, p. 210). Ocorre que essa forma de perseguir ou de ter uma “boa formação” aos seus alunos não se dava por acaso, havia um intento por detrás dessa ação, e o principal era exatamente seguir ao propósito a que a Companhia havia sido criada.<sup>2</sup> Dessa maneira, o embate político e ideológico que era travado na grande Metrópole permanece por bom período. Como nos diz Alves (2002):

Então, é ‘natural’ que a presença dos jesuítas no Brasil Colônia e o ensino por eles desenvolvido em seus colégios reflitam o embate ideológico e político travado na Metrópole. Ademais, a presença da Companhia nas colônias não exerce apenas uma função burocrática, catequética e educacional, externa ao que estava acontecendo de modo mais geral em todo o reino português e na Europa (ALVES, 2002, p. 11).

---

mosteiros, procurando fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis (CARTOLA, 1985, p. 20). São esses valores que passam a ser instaurados como concepção educacional nos colégios e seminários.

<sup>2</sup> A Companhia foi fundada na época em que se afirmava o movimento da reforma tridentina, visando resgatar a força e a moral da igreja que vinha em declínio devido as influências do pensamento renascentista, bem como o espírito de autoridade abalado pelo movimento protestante. Estes fatores eram suficientes para manter o embate político e ideológico ativo (AZZI apud ALVES, 2002, p. 39).

O objetivo inicial era totalmente direcionado ao projeto colonizador e de dominação lusitana, que de maneira velada se viabilizava através de todo suporte de cunho ético- religioso da igreja católica. O intento dessa dominação não se restringia aos índios e negros, mas também aos colonos que já eram ameaça à medida que buscavam maior liberdade de expressão e pensamento no curso de suas ações, fato que não agradava ao pensamento vigente da igreja e, desvelando assim, todo o rigor ideológico, autoritário e conservador pertencente ao pensamento católico.

Notadamente os favorecidos com esses cursos eram os que condiziam com as boas normas de conduta e bom comportamento na sociedade, aqueles que eram considerados pessoas boas da Colônia, e, portanto, os únicos que tinham acesso à educação de nível superior oferecida e dirigida pelos jesuítas. E quem eram esses ‘homens bons’ pertencente à Colônia? Eram exatamente aqueles que tinham as melhores formações e poderes aquisitivos como os proprietários e senhores de engenhos.

Disso decorre, segundo Alves (2002, p. 12), a prerrogativa de que dentre os cursos como os de filosofia e teologia que tinham grau mais elevado de cultura, formação e profissionalização, os chamados *studia superiora*, seriam reservados aos “homens bons” filhos de “homens bons”, ou seja, os filhos dos “senhores ricos e proprietários” da colônia e “juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de classe” (CARTOLANO, 1985, p. 20), lhes assegurava os melhores lugares de estudos.

Assim nos parece claro que o ensino de filosofia no período colonial, foi adquirido com certo preciosismo e requinte pelos colonos brancos e ricos que aqui chegaram, e se tornaram a classe dominante da colônia, trazendo ainda os hábitos da aristocracia que dirigia a metrópole. Era um luxo a ser adquirido pelos colonos por ser alguém de classe.

As mulheres, os brancos pobres, os negros e índios não tinham acesso à educação escolar, visto que nesse período a educação era voltada para as classes mais favorecidas economicamente (MARTINS, 2000, p. 35), se estes recebiam alguma formação era o que chamavam de externa ou cursos elementares. Podemos perceber, desde então, a exclusão existente, fato que perdura ainda em nossos dias e das mais variadas maneiras.

Durante muito tempo a Companhia de Jesus foi dominante no setor educacional, este quadro mudou apenas quando Marquês de Pombal reestruturou todo o ensino e os jesuítas perderam força e comando, para o que agora era conhecido como Reforma Pombalina. Então, em 1759 os jesuítas são expulsos de Portugal e também das suas colônias. Seguindo nosso

roteiro de presença garantida da filosofia nos currículos, veremos o que passa a ser prioridade a partir do período Pombalino.

Com as mudanças estruturais que vinham se intensificando na Europa em função da forte pressão do ideário liberal sobre a aristocracia feudal que despencara sem forças para se manter, e não indiferente às consequências de todo esse rebuliço, a metrópole de Portugal buscava se alinhar de todas as formas a essas mudanças, incluindo inevitavelmente o viés econômico, político e ideológico.

Portugal não consegue se desvincular da subordinação econômica que tem junto à Inglaterra, devido a acordos firmados em troca de proteção militar, que o levou a uma profunda crise econômica e culminando numa cisão na classe política e seus partidos. Com todo esse caos instaurado, a figura de Sebastião José de Carvalho e Mello, aquele que viria a ser o Marquês de Pombal e que em 1750, fora nomeado ministro do rei, tinha como missão suplantar os adversários da coroa, uma vez que o rei sofrera um atentado e que seu inimigo declarado era do partido oposto ao que se alinhava. Marquês de Pombal, assume uma batalha para deflagrar os inimigos e reprimir o partido opositor, não só conseguiu como descobriu que os aliados ao partido eram da Companhia de Jesus, ocasionando assim na expulsão dos jesuítas.

Podemos deduzir que: “Com a penetração em Portugal e nas colônias das ideias iluministas, da filosofia moderna, do cartesianismo, da revolução científica realizada no século XVII, inicia-se o combate à doutrina dos jesuítas” (CARTOLANO, 1985, p. 24). É nesse contexto que se cria uma reforma-político pedagógica na tentativa de restaurar a educação na metrópole de Portugal e, para tal, era preciso desvincular das colônias um ensino que ainda fosse baseado nas concepções do *Ratio Studiorum*, ou seja, com base educacional dos jesuítas, e como o estudo se fundamentava em Tomás de Aquino e Aristóteles, estes não eram mais considerados úteis para esse projeto, portanto, deviam ser retirados do novo plano de estudo. No caso específico de Aristóteles, ele era completamente repudiado pelo marquês, chegando a ser denominado como o “filósofo abominável”.

A partir de então, “O ‘novo ensino’ deveria ocorrer através de ‘aulas régias’, ou seja, ‘aulas avulsas’ e isoladas, sem haver a necessidade de colégios para ministrar qualquer curso” (ALVES, 2002, p. 15). Contudo, uma vez que os professores do novo ensino foram alunos formados em colégios jesuítas, deu-se que o ensino de filosofia ainda perdurou com características escolásticas, mesmo estando aberto a novas literaturas e, ainda assim, o cunho religioso e livresco continuou predominando. O que muda de forma expressiva é a visão de mundo, agora o homem se determina, já não é totalmente subjugado a Deus. Segue-se que “A

filosofia é compreendida, nesse período, como ‘ciência natural’, numa perspectiva pragmática e utilitarista, de acordo com a ‘concepção de mundo burguesa’, que tem como sua maior preocupação o domínio do mundo material” (ALVES, 2002, p. 14).

Marquês de Pombal fez uma reforma político-pedagógica de caráter amplo e visando organizar a educação na Metrópole Portuguesa com bases laica e liberal, o que transformou de maneira radical o que estava posto, ou melhor, desmontou toda a estrutura pedagógica que havia sido montada pelos jesuítas, sem dar estrutura consistente de maneira equivalente à estrutura que foi retirada. Todo aparato pedagógico e político da Companhia de Jesus foi cancelado de forma equivocada frente o repúdio ao ensino jesuítico e aliado ao surgimento do ideário liberal e iluminista.

Notadamente temos na figura de José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, bispo de Olinda, de 1779 a 1802, nascido em Campos, Rio de Janeiro e oriundo de família rica, a decisão de fazer algo alternativo à proposta jesuítica pelo ensino, mesmo que tardiamente, foi a de reativar o seminário de Olinda em 1800. Consta que:

Azevedo Coutinho, depois de estudar na Universidade de Coimbra, reformada, volta ao Brasil para dirigir o Seminário de Olinda, do qual foi o autor dos *Estatutos* que nortearam os estudos ali realizados, plenamente inseridos na concepção de mundo burguesa, voltados para a solução de problemas práticos e eminentemente econômicos (ALVES, 2002, p. 16).

Um dos principais objetivos de Azeredo Coutinho era organizar um projeto educacional que preparasse indivíduos que conseguissem listar as riquezas naturais do reino, focando, é claro, em explorá-las futuramente. Ocorre que a extensão do território brasileiro seria um complicador, e teria que formar filósofos naturalista para tal empreitada. Vejamos na citação que se segue:

Quando o habitante dos sertões e das brenhas for filósofo, quando o filósofo for habitante das brenhas e dos sertões, ter-se-á achado o homem próprio para a grande empresa das descobertas da natureza e dos seus tesouros; o ministro da religião, o pároco do sertão e das brenhas, sábio e instruído nas ciências naturais, é o homem que se deseja [...] (CUNHA, 1980, p. 60).

Dessa empreitada, o filósofo passa a ser o especialista em ciências naturais e os estudos de filosofia verdadeiros centros tecnológicos, onde adquiririam conhecimentos úteis à agricultura e a mineração, fortalecendo e modernizando a economia. O curso de Filosofia é organizado segundo critérios com predominância para a filosofia natural, nos importa ressaltar que o Seminário de Olinda sob a orientação de Azeredo Coutinho (1800-1836) muito contribuiu, segundo alguns teóricos, para a formação de algumas lideranças políticas e consequentes revoluções que desembocam em possíveis precursores da Independência.

Nas palavras de Alves (2002, p.18):

Isto demonstra em certa medida, já haver no Período Pombalino a influência de ideias novas na Colônia brasileira, vindas da Europa, que aos poucos irá solapar as ideologias da Igreja e da Monarquia, hegemônicas desde os primórdios do Brasil Colônia, cedendo terreno para a ideologia liberal, que irá fundar, mais tarde, a República no Brasil.

A vinda da família real para o Brasil em 1808 se deu em um contexto bastante conflituoso quando da fixação da sede do reino português para a cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, França e Inglaterra disputavam tanto a hegemonia europeia quanto colonial, e isto colocava Portugal em situação bastante complicada; literalmente entre a cruz e a espada pois, de um lado, Napoleão e as forças militares e, de outro os ingleses com suas frotas de navios. Resultando em um acordo com os ingleses que deram proteção com escolta naval aos navios portugueses em troca de abertura dos portos brasileiros para os ingleses fazerem comércio. Este acordo possibilitou a abertura para o comércio mundial, assim como as novas ideias que surgiam na Europa. Entre elas, o positivismo que já havia sido apontado por Marquês de Pombal, agora se instaura de vez como ideário nacional.

Em se tratando do campo educacional, houve uma estruturação do ensino superior direcionando para uma formação profissional que estivesse em consonância com o novo cenário político e econômico do Brasil, dessa maneira, estaria garantido a reprodução dos quadros políticos e administrativos para servir a burocracia do Estado. E ainda:

A Academia Militar e a Academia de Marinha, os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática destinavam-se à formação de profissionais militares; para os não militares foram criados os cursos de agronomia, de química e de desenho técnico, de economia política e de arquitetura. E mais, tarde, no período da independência, foi criado o curso de direito, visando suprir a demanda por especialistas em legislação, bem como preparar os futuros parlamentares que atuariam no congresso. As disciplinas de ciências naturais (matemática, física, química, biologia e mineralogia) foram deslocadas do curso de filosofia, controlado pela Igreja, para os cursos médicos e para a academia militar, depois para a escola politécnica, da qual se separou. Esses cursos passaram a ser ministrados com “livros” daquelas ciências, importados sobretudo da França. Isto resultou numa maior influência no Brasil, das ideias que estavam em ebulição na Europa, em especial o positivismo, que passou a integrar o “ideário nacional, principalmente” (ALVES, 2002, p. 20).

As mudanças estabelecidas fortalecem as ideologias do positivismo junto aos profissionais das classes dominantes das camadas médias urbanas que combatiam a Igreja Católica. A estrutura educacional adotada em 1808 com a reforma de Pombal permanece até a



Independência em 1922, predominando como estatal e religioso e ainda funcionando isoladamente, apesar das tentativas de unificação para um modelo de universidade.

Somente após a Independência aconteceu a mudança na estrutura escolar e a organização de setores; a do setor estatal (secular) e a do setor particular (religioso e secular), cabendo ao Estado, a partir de então, a responsabilidade de organizar o ensino que ministrasse, ficando o ensino particular a funcionar livremente. A burocracia escolar para o acesso ao ensino superior exigia os preparatórios e os exames parcelados, o que dificultava e causava desistência de muitos alunos dos cursos ministrados nos colégios regulares. Os alunos que tinham como se preparar para fazerem os exames saíam em vantagem. O Colégio Pedro II (antigo Seminário de São Joaquim), fundado em 1837 por Bernardo Pereira de Vasconcelos, que na ocasião era o ministro e secretário de Estado da Justiça e interino do Império era o único colégio com ensino secundário que havia no Império, dirigido pelo poder central e tendo como missão preparar os candidatos ao ensino superior, mas que infelizmente também sofreu os efeitos dos exames preparatórios, passando por tantas reformas quase que se reduz a um simples curso de preparatórios.

E no que tange à filosofia, segundo os estudos de Pupin (2006, p. 36), “sob a influência da penetração do positivismo no Brasil ocorre a reforma Paulino de Souza, em que novamente no currículo a ênfase maior é para as Ciências em detrimento das humanidades”. Ficando a Filosofia à margem das disciplinas como Física, Química e História Natural.

Dentro do que vimos até aqui sobre a presença- ausência da filosofia, podemos destacar na fala de Alves que:

Desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo, para os cursos de teologia e os cursos de direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente (ALVES, 2002, p. 24).

Por mudança de rumo total, Alves (2002) aponta que com a Proclamação da República o ensino de filosofia passa a ter sua presença como indefinida nos currículos escolares, o que até o fim do período imperial permanecera presente, mesmo que não lhe fosse atribuída a devida importância. Vejamos como a filosofia se tornou presença indefinida nos currículos da primeira república ao golpe civil militar.

### 2.1.2 Filosofia no período da República ao golpe civil-militar de 1964: presença indefinida

Sabemos que a República foi instituída no Brasil em 1889 sob a influência das ideias liberais que se tornavam mais fortes em toda Europa, e de maneira ainda mais enfática, as ideias positivistas como vimos acima. O fato é que:

[...] proclamada a República, logo foi desencadeado um processo de agudas reformas nas estruturas do poder, em especial no campo educacional, sob a hegemonia dos positivistas, entre os quais se destaca Benjamin Constant, primeiro ministro da Instrução Pública da nascente República do Brasil (ALVES, 2002, p. 24).

Da mesma maneira como se deu na transferência de toda a corte portuguesa para o Brasil, que precisou criar nova infraestrutura para poder trabalhar, assim também se deu na transição de um regime para outro. Era necessário criar para o Estado republicano uma infraestrutura política, econômica e educacional que reproduzisse novos quadros administrativos e políticos para servir toda a burocracia do Estado. Essa reforma se fazia prioritária no campo educacional com intuito de formar uma nova elite, afinal nascia um novo estado, principalmente a partir das ideias liberais e positivistas que de imediato descentralizaram o poder, dando ênfase ao Federalismo como nova forma de governo. Agora as províncias tinham constituições próprias, tornaram-se estados e tinham seus governantes, leis e forças policiais autônomas.

A educação escolar pública agora estava sob a responsabilidade do Estado, que tem nos positivistas seus novos ideólogos, retirando assim de vez dos cuidados que ainda exerciam os colégios católicos e suas reproduções ideológicas. Do rompimento com a Monarquia e com a Igreja Católica, a República transformou o ensino escolar no novo, poderoso e principal aparelho ideológico do Estado, uma vez que era por intermédio dele que os princípios e valores da nova sociedade eram sustentadas como novo modelo econômico e político, isto se torna visível quando Benjamin Constant assume o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos que serviria como veículo de expansão da ideologia que o Estado adotara, e como não tinha o aval do poder da igreja católica, optara pela educação que seria a chave para a resolução dos problemas que o país tinha.

Contudo, mais uma vez são solucionados os problemas da elite, que renovada ou não, sempre tem seus problemas primeiramente refletidos e solucionados. O povo em contrapartida, sempre ficando à margem da sociedade, principalmente pelo fato de que o ensino secundário seria o suporte que selecionaria e prepararia a elite intelectual e dos letrados do país. Daí a

necessidade de reformas educacionais que são criadas ao longo desse período, se estendendo até o fim da Primeira República.

A primeira dessas reformas se deu com Benjamin Constant, então primeiro ministro da Instrução Pública, que ao baixar o decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890, anteciparia a constituição de 1891 nas reformas educacionais, fato que tinha como intento, inserir no currículo escolar, disciplinas científicas. A proposta de reforma do ensino secundário não se efetiva em decorrência de muitos embates, mas demarca a forte influência do positivismo no campo educacional e em especial à filosofia como possibilidade de ausência indefinida. Outro fato importante, sobre este decreto é que através dele fica alterado o currículo do Ginásio Nacional ou antigo Colégio Pedro II, redistribuindo as disciplinas, sempre seguindo as questões positivistas, e nesse caso as disciplinas seguiriam as hierarquias das ciências de Augusto Comte, deixando a filosofia totalmente ausente do currículo enquanto disciplina escolar. Este fato inaugura um processo de presença-ausência no currículo desse nível de ensino que perdura até nossos dias, como afirma Alves (2002).

Uma das formas de ataque ao ensino de filosofia que tem direta identificação com as literaturas clássicas vinha daqueles que defendiam um currículo voltado para as ciências, segundo eles, o mundo contemporâneo exigia uma utilidade prática somente adquirida com o espírito científico. Além dessas exigências, as questões ideológicas emergem com grande vigor depois de estabelecida a República, pois o novo regime precisaria de suporte que tivesse uma hegemonia cultural que atendesse aos seus interesses, que já não eram os de uma filosofia impregnada por ideologia da igreja católica e da Monarquia com resquícios de uma filosofia aristotélico-tomista.

As várias reformas empreendidas nas três primeiras décadas da nascente República do Brasil, de Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925), são expressão dessa oposição entre o “espírito literário” e o “espírito científico” na organização da educação escolar. A situação da filosofia no ensino secundário estava condicionada a esse embate, que ora incluía ora retirava a filosofia do currículo (ALVES, 2002, p. 29).

As reformas não foram nada generosas com a filosofia no ensino secundário, de uma inconstância desrespeitosa e propositada gerando uma perda de privilégio de seu ensino na formação dos jovens. A desvalorização de um ensino com currículo humanitário, literário e enciclopédico substituído por um currículo científico e prático gerou completa apatia e descrédito pela filosofia e, conseqüentemente, sua indefinição como presença-ausência num jogo de interesses.

Vejamos na sequência abaixo como se deu o tratamento do ensino de filosofia durante as reformas:

Sendo retirada do currículo na Reforma Benjamin Constant, em 1890, que conferia predominância à parte científica, a filosofia retorna aos currículos em 1901, com a Reforma Epiácio Pessoa, que acentuava a parte literária, retirando sociologia, biologia e moral e incluindo lógica no 6º ano do secundário; em 1911, Rivadavia da Cunha Corrêa, então ministro da Justiça e Negócios Interiores, parlamentar ligado aos positivistas do Rio Grande do Sul, empreende a terceira reforma republicana, no período da sua gestão, 1910-1914, conhecida como Reforma Rivadavia Corrêa, que torna a retirar a filosofia do currículo, ao introduzir uma organização mais prática dos programas do Colégio Pedro II; em 1915, uma nova reforma se faz necessária, a de Carlos Maximiliano, que volta a contemplar a filosofia no currículo, mas, num curso facultativo, que deveria ser cursado para além das disciplinas obrigatórias; e, finalmente, com a Reforma de Rocha Vaz, em 1925, tem-se a última reforma educacional até 1930, e a filosofia volta a figurar no currículo como matéria obrigatória, no 5º e no 6º ano (CARTOLANO, 1985, p. 47-49).

Mesmo depois da Proclamação da República em 1889, persistem as dificuldades de reconhecimento e volta aos currículos escolares da Filosofia: o processo de sua inclusão aos cursos regulares sempre se constituiu com muitas entrâncias e lentidão. Mesmo a Reforma Rocha Vaz tendo voltado aos currículos o ensino de filosofia nas séries do 5º e 6º anos e sendo a última reforma, ainda assim, não foi suficiente para solucionar a problemática dessa instabilidade no ensino de filosofia. Foi somente nos anos 30 que a Filosofia passou a disputar espaços junto das demais disciplinas.

Com a “Revolução de 1930”, Getúlio Vargas chega à chefia do governo, e com isso o início de uma nova era na história do Brasil que só tem término quando deposto em 1945 pelo golpe militar. Durante 15 anos sendo presidente da República, Getúlio Vargas buscando dar suporte político e ideológico ao seu governo efetivou muitas reformas com o intuito de estruturar o poder central, e nesse sentido, destacaremos aqui as reformas educacionais diretamente relacionadas ao ensino secundário brasileiro. São elas, a Reforma Francisco Campos (1932) e a Reforma Gustavo Capanema (1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário).

O governo ao elaborar essas reformas, visava suprir a demanda por mão-de-obra qualificada para a indústria e, para tal, os currículos e o nível de ensino foram organizados de forma a atender a essa demanda, contudo, havia corte de classe, tendo em vista, o velho caráter elitizante da educação que controlava a distribuição de vagas.

No que tange à Reforma Francisco Campos (1932), podemos destacar de maneira bastante significativa a criação do regime de estudos e a frequência obrigatória, “extinguindo o

sistema de preparatórios e exames parcelados para o ingresso no ensino superior, que existia desde o Período Imperial” (ALVES, 2002, p. 32). E ainda reforça com a afirmação:

[...] Quanto à nova estrutura do curso secundário, este ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral; e outro complementar, de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de direito, medicina e engenharia. A filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar, como história da filosofia e como lógica (ALVES, 2002, p. 32).

Percebemos que ao longo do processo histórico, sempre que a filosofia é inserida nos currículos, ela tem que ser adequada não aos interesses dos alunos, mas dos poderes instaurados seguindo sempre um padrão estabelecido por aqueles que governam, possibilitando assim, o controle da sociedade menos favorecida e a manutenção da elite no poder. Com a Reforma Gustavo Capanema (1942) não foi diferente, apesar de já instaurada no Estado Novo. Esta também se adequava aos padrões de um ensino livresco enciclopédico e elitista como os demais modelos educacionais anteriores. Segundo Cartolano (1985, p. 58), o ensino secundário foi estruturado em dois ciclos que se dividia entre o ginásio com duração de quatro anos e o colegial com duração de três anos, e esses três anos ainda divididos em curso clássico (formação intelectual) e curso científico (formação científica). E a filosofia? A filosofia foi inserida no colegial como disciplina obrigatória na 2ª e 3ª série do curso clássico e somente na 3ª série do curso científico. Todas essas alterações com o passar do tempo foram se adequando ainda mais aos interesses vigentes e a filosofia tendo suas aulas progressivamente reduzidas.

Vejamos em mais uma explanação de Cartolano (1985), quando nos diz que:

[...] as aulas de filosofia foram, a princípio, distribuídas em quatro por semana na 2ª série do clássico e 3º científico e duas aulas semanais no 3º clássico. O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, em Portaria da 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na 3ª série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino da filosofia. Mas as alterações não cessaram aí, e pela Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Finalmente, a portaria n. 54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico (CARTOLANO, 1985, p. 59).

Disto decorre que nesse processo de inviabilização à efetividade da filosofia nos currículos escolares como disciplina obrigatória e/ ou optativa no ensino secundário, o que existe de fato, é uma intencionalidade perversa de sua extinção no ensino.

A lei n. 4.024 de 1961, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oficializou a descentralização do ensino, fato este que viabilizou às escolas escolherem seus currículos, uma vez que tinham várias opções a partir da nova estrutura do ensino secundário. Indicada para o 2º ciclo, a filosofia passa a ser optativa e perde a obrigatoriedade que adquirira na Reforma Capanema, pois além de ser disciplina optativa, agora aparece como lógica.

As políticas educacionais ocorridas no Brasil, desde a Proclamação da República, foram de certa forma um martírio ao ensino da filosofia. Sua presença-ausência na escola secundária nacional a caracterizou como presença indefinida e acabou por deflagrar em sua não obrigatoriedade. E o pior ainda estava por vir no período de 1964 a 1982 quando foi consolidada sua completa retirada dos currículos escolares. Veremos como a filosofia tornou-se ausência definida no período militar.

### 2.1.3 Filosofia no período da ditadura militar: ausência definida

Segundo Alves (2002), a retirada do ensino de filosofia na grade curricular das escolas do ensino médio no período ditatorial demarca a ausência definida da filosofia.

Dessa maneira, se sucede novos ataques à Filosofia, de sua retirada do currículo do segundo grau durante o regime militar pós- 64, e posteriormente na década de 1980. Esta teve seu retorno à grade curricular somente depois da luta de vários profissionais da área. Ocorre, no entanto, que sua volta se deu em caráter facultativo, o que fez emergir o problema de qual seria sua identidade e seu papel na sociedade, problemática essa que a coloca em condição marginal perante outras disciplinas. Isso não parece estranho, já ocorrera em outras épocas.

Na calada da madrugada de 1º abril de 1964, se efetiva o golpe de Estado no Brasil. Os responsáveis por este ato foram os generais representantes das alas mais conservadoras das Forças Armadas Brasileiras, que depõem do governo aquele que era seu maior opositor, o então presidente João Goulart. Institui-se a ditadura como forma de governo para assegurar a ordem “socioeconômica”, ou seja, o capitalismo, pois temiam os “agentes comunistas” que estavam infiltrados no governo. Era necessário, segundo eles, que as forças armadas salvaguardassem as tradições, a autoridade, a ordem, e principalmente preservassem as instituições brasileiras, como nos afirma Saviani (1996, p. 157). Disto decorre que o general Humberto Castelo Branco

assume o governo e inicia um longo período (1964-1985), onde o autoritarismo é a nova ordem estabelecida acentuando um período demarcado por dor e sofrimento.

Essa nova fase da história do Brasil se inscreve de maneira sombria, sobretudo, advindo das torturas, perseguições, censuras e repressões de todas as formas e, que eram asseguradas arbitrariamente com o poder do campo ideológico que se solidifica como Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND). A Segurança Nacional tinha como meta implementar o desenvolvimento do capitalismo com toda força e segurança, o que funcionava como justificativa para os mais diversos tipos de violência com quem se tornasse ameaça aos planos do governo. Vejamos na citação abaixo:

Esse período, que durou cerca de 21 anos, foi marcado, sobretudo, pela perseguição, expulsão, tortura e morte de estudantes, professores, artistas, políticos, sindicalistas e até religiosos, que de um modo ou de outro se manifestaram criticamente em relação ao regime em vigor ou foram “confundidos” com algum “comunista infiltrado” (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1985).

No intuito de fortalecer o poder central, os militares agiam contra os inimigos internos de forma violenta, injusta e privilegiando aos que tinham poder. Todo esse vigor se dava, pois era necessário substituir o modelo nacional desenvolvimentista, que há muito estava vigente, e para que isso ocorresse, as reformas criadas pelo governo contaram com o apoio técnico vindo de órgãos internacionais. Essas mudanças visavam manter em ajuste a ordem social, econômica e política a começar pela educação como forma de ter completo domínio. Assim, o MEC reformulou a educação para garantir um desenvolvimento econômico sem nenhum tipo de obstáculo. O acordo entre o MEC e seus órgãos influenciados e financiados pela Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) tinha o objetivo de formar mão de obra barata para suprir as vagas nas empresas que vinham de fora, e estavam em franca expansão. Para que isso acontecesse os currículos escolares passaram a ter modelos tecnicistas, em especial o ensino de nível secundário que seria a base para a formação de indivíduos treinados e habilitados segundo a demanda do que vinha de fora do país, portanto não era interessante formar pesquisadores nesse momento, e em virtude disso as ciências humanas e sociais tornavam-se desnecessárias e deixadas de lado.

A filosofia frente a essa demanda não tinha força necessária para se consolidar nas reformas educacionais, afinal não correspondia aos interesses dos militares, ela não servia duplamente, tanto por não atender aos objetivos tecnicistas da reforma educacional, quanto aos objetivos ideológicos instaurados pela Segurança Nacional, ou seja, nessa panorâmica toda, a

filosofia não era bem quista aos olhos dos militares que seguiam à risca toda guerra ideológica que dividia o mundo neste momento em dois grandes blocos políticos-ideológicos: de um lado, os capitalistas, e de outro, os socialistas ou comunistas, resultando em completa repressão em todos os setores da sociedade. Nesse sentido, o ensino de filosofia como disciplina que tem por finalidade formar indivíduos críticos, reflexivos e atuantes enquanto cidadãos, torna-se um instrumento perigoso ao regime ditatorial, e como tal deveria ser retirado do currículo. Dá-se através do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo a iniciativa de formação de leis e decretos. E a filosofia mais uma vez é retirada de cena:

Criaram-se, desse modo, algumas situações para justificar a ausência da filosofia no currículo, como a inclusão de outras disciplinas que teriam o conteúdo *correspondente* ao da filosofia. As disciplinas criadas foram: educação moral e cívica (EMC), organização social e política brasileira (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB), esta, apenas prevista para o nível superior. Isto não significa que estas disciplinas comportassem os conteúdos da filosofia, ao contrário, mas era essa a ideia veiculada como uma das justificativas para não incluir a filosofia no currículo (ALVES, 2002, p. 38-39).

Desse modo, a filosofia incomoda à medida que busca formar sujeitos conscientes que refletem os reais problemas da sociedade, uma vez aniquilada essa reflexividade, instauram-se disciplinas que foram programadas pelo aparelho ideológico para defender a ordem e o que este aparelho ideológico considerava adequado à sociedade.

Legalmente, a exclusão da filosofia dos currículos escolares do ensino secundário se consolida com a Lei de Diretrizes e Bases, de agosto de 1971, lei n. 5.692, que ao reorganizar o ensino de 1º e 2º graus (os antigos primário, ginásio e colégio), definem a ausência da filosofia e que perdura até o término do regime ditatorial no Brasil. Toda essa reestrutura no ensino tem mais uma vez o propósito de formar mão-de-obra qualificada, porém de baixo custo, para o mercado e suas indústrias, isso explica o caráter de ensino profissionalizante, ademais os intentos de domínios ideológicos. De fato, a filosofia que se queria fora dos currículos escolares era uma filosofia muito delimitada e não verdadeiramente toda a filosofia, pois quando esta atende aos interesses vigentes, ela se faz presente. Nesse aspecto, a filosofia:

Enquanto serviu à transmissão de valores aceitos por uma elite clerical e pelos católicos no poder, teve livre acesso aos horários escolares. À medida que passou a refutar as ideias desse “humanismo” conservador e a elaborar uma teoria crítica a partir dessa realidade concreta, foi relegada a segundo plano e impedida de continuar o seu empreendimento (CARTOLANO, 1985, p. 80).



Os resquícios deste tempo de clausura da Filosofia no período militar foram danosos e motivo de reflexão e debate na tentativa de superar e buscar melhorias para seu ensino e sua aplicabilidade. Podemos elencar esse aspecto no período da redemocratização política pós-1980 em que a filosofia se torna uma presença controlada segundo Alves (2002).

#### 2.1.4 Filosofia no período pós 1980: presença controlada

A repercussão da promulgação da lei 5.692/71 retirando a filosofia dos currículos escolares fez surgir vários protestos e manifestações que reivindicavam o retorno e inserção da filosofia no currículo. Era o ano de 1975 quando, a partir de um encontro realizado no Rio de Janeiro com profissionais de vários estados, que interessados em corrigir o que consideravam uma injustiça, fundaram o Centro de Atividades Filosóficas para depois se tornar Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF)<sup>3</sup>, dando mais credibilidade e teor de articulação ao movimento. O movimento foi se tornando forte e ganhando adeptos de outros estados, mesmo a SEAF tendo sede no Rio de Janeiro, bem como instituições de grandes referências nacionais. Tornou-se a maior referência na luta pelo retorno da filosofia como disciplina obrigatória para o currículo do segundo grau.

A luta contra a política educacional dos governos militares continuava e, muitas foram as reivindicações, discussões, debates e embates até a filosofia ser reintegrada nas escolas pelo parecer CEE n. 49, de 21 de janeiro de 1980, primeiro no estado do Rio de Janeiro. Uma flexibilização do governo, que não totalmente atribuída às reivindicações das entidades representativas do movimento, entre elas, a SEAF. Afinal, não foram chamadas para discutirem proposta que tinha lacunas como a de que profissionais de outras áreas poderiam ministrar a disciplina, o material a ser trabalhado era escolhido e direcionado, os professores escolhidos e selecionados segundo critérios determinados, enfim, completo controle de todos os passos, a filosofia seguia sob vigilância e totalmente fora das reivindicações do SEAF. Enfim, a filosofia que se aplicava não poderia ser reflexiva, crítica e/ou questionadora, pois tinha controle rigoroso do Estado de Segurança Nacional (ESN).

Com o êxito da reintegração da filosofia no estado do Rio de Janeiro, tempos depois, o governo federal absorveu as medidas tomadas nesse estado e as ampliou a nível federal, “com a promulgação da lei 7.044/82, que alterou o disposto na lei n. 5.692/71, referente à

---

<sup>3</sup> A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), nasceu como uma sociedade nacional e da necessidade de um espaço alternativo que não as universidades onde os professores pudessem discutir ideias e reflexões diversas, uma vez que as universidades eram vigiadas pelos militares e qualquer aglomeração era para eles sinal de subversividade.

profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, substituindo-a por preparação para o trabalho” (ALVES, 2002, p. 46). Com a desobrigatoriedade da profissionalização, muitas instituições escolares começaram a investir na preparação dos alunos para os exames do vestibular, abrindo espaço assim, para o retorno da filosofia como disciplina optativa, ou seja, as escolas decidiriam se teria ou não filosofia em seu currículo. Disso decorre, que:

Apesar de ter representado uma vitória dos que lutaram pelo retorno da filosofia ao ensino secundário, tinha-se consciência de que esta conquista não foi completa, pois, como ela voltava em caráter optativo, não havia garantias efetivas de que seria incluída no currículo. É por isso que, mesmo após essa lei, o movimento pelo retorno da disciplina continuou com suas atividades, objetivando torná-la obrigatória no currículo, entendendo que a condição de optativa permitia, na verdade, que muitas escolas não a inserissem em suas grades curriculares, ao contrário do que se alegava (ALVES, 2002, p. 46).

Não somente nos intriga o fato de que a filosofia tenha voltado de forma optativa e podendo ser ministrada por outro profissional que não o de filosofia, mas especificamente passar a ser bem quista pelo ESN que fazia questão das escolas inserirem nos seus currículos. Fica subtendido uma estratégia política que segundo Silveira (1991, p. 419), tinha como intento legitimar e referenciar o discurso oficial de redemocratização da sociedade, e junto a ele o próprio ESN. Vejamos na fala que segue:

A reintegração efetiva da disciplina nos moldes em que desejavam os defensores de seu retorno, mas apenas uma presença mínima, suficiente para lhe assegurar o efeito pretendido de legitimidade. Daí o cuidado do ESN em controlar de perto, através de seus organismos educacionais, o processo de reimplantação da disciplina, e a precaução de não lhe conferir caráter obrigatório, evitando com isso que ela se alastrasse por todo o país, escapando sua influência dos limites tolerados.

[...] o retorno da filosofia ao 2º grau foi, ao mesmo, conquista dos setores progressistas verdadeiramente comprometidos em fazer de seu ensino um instrumento de democratização da sociedade e da cultura, e produto da necessidade de recomposição da hegemonia do ESN, que utilizou como avalista de sua legitimidade perante o setor de elite da oposição (SILVEIRA, 1991, p. 420).

O Estado autoritário continuava no comando, agora de maneira um tanto mais sutil no que se referia à filosofia se utilizando de discurso retórico e demagógico de maneira que permanecesse no controle político da transição para a democracia ou pseudodemocracia, assegurando o modelo de economia vigente. Todos esses requisitos tanto enfraqueceram quanto desarticularam o movimento em favor do retorno da filosofia.

Outro momento ímpar na trajetória da filosofia foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que foi decretada pelo congresso nacional e sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996. O texto

aprovado pelo Congresso foi bastante alterado da sua forma original, e não tem definido claramente a obrigatoriedade da inclusão do ensino de filosofia no currículo do Ensino Médio. No artigo 36, §1º, inciso III, “os educandos devem ter acesso aos conhecimentos de filosofia e de sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Podemos perceber que essa afirmação da lei não esclarece de que maneira será estruturado o acesso às disciplinas filosofia e sociologia.

Primeiramente, a lei é muito genérica, vaga e imprecisa quanto à presença da filosofia nesse nível de ensino. Fala-se que os educandos devem demonstrar “domínios dos conhecimentos de filosofia”, mas não está claro como isto ocorrerá concretamente. Em nenhum momento se diz que a filosofia deve ser uma disciplina do currículo, por exemplo. O importante, parece, é trabalhar o “filosofar”. Se para isto temos ou não a *disciplina* filosofia no currículo parece não importar muito. A julgar pela “letra” e o “espírito” da lei, além da filosofia continuar como *disciplina optativa* no ensino médio, o que em si já é motivo para muitas discussões, abriu-se o precedente, inédito, de que a presença da filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma disciplina (ALVES, 2002, p. 69).

Dessa maneira, a filosofia se apresenta no campo educacional das escolas de maneira muito vaga e sem o devido compromisso com o ensino não se sabendo a quem caberia definir a questão curricular, se com a secretaria municipal ou estadual ou ainda pelos diretores das escolas. E a história se repete quando mais uma vez a presença da filosofia de maneira efetiva na grade curricular, fica indefinida.

No ano de 2006 surge o Parecer do CNE/CEB 38/2006, dando força às discussões para a obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio. Discussões essas intensificadas no ano de 2008 e concretizadas com o retorno da filosofia como disciplina obrigatória ao ensino médio.

Assim, as mudanças foram concretizadas quanto à estrutura curricular da escola, que promove a inclusão legal da Filosofia e da Sociologia nas três séries do ensino médio. A mudança ocorreu através da autoria de lei do Deputado Ribamar Alves (PSB-MA) e se efetivou no dia 02 de junho de 2008 quando foi sancionada, pelo então vice-presidente da República, José de Alencar, a Lei Federal nº 11.684/08, alterando o art. 36 da Lei 9.394/96 a famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Alguns anos um tanto mais calmo para então surgir novas perseguições.

Eis que surge em tempos de crise uma nova ameaça à filosofia: uma proposta de reforma do ensino médio, em que as ciências humanas são novamente ameaçadas, isso posto na LEI 13.415 de 2017, REFORMA DO ENSINO MÉDIO, e na MEDIDA PROVISÓRIA 746 DE 2016. A capacidade crítica do sujeito pode ser vetada na tentativa de tornar a Filosofia desnecessária ao processo de ensino nas escolas brasileiras. Somado a tudo isso temos o fato de

que fazem parte desta realidade os desafios que os profissionais de filosofia enfrentam na realidade da sala de aula e não apenas aos desafios das estruturas, mas das perseguições sofridas por seguimentos da sociedade que se refletem dando voz às mais diversas interpretações. Claro, que este reflexo resulta da tentativa de sufocar a Filosofia enquanto práxis.

Segue nessa rota a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, documento que define o conjunto de aprendizagens que são essenciais a serem desenvolvidos por todo aluno nas etapas da Educação Básica, e que em sua constituição também afeta de maneira drástica o ensino de filosofia. E essa história não se finda aqui, segue em marcha, portanto, ainda em movimento.

Até aqui tratamos do que podemos chamar de ausência presença da filosofia na Educação Escolar Brasileira. Nosso intento foi demonstrar que o desenrolar histórico da filosofia no currículo escolar nunca foi linear, tampouco harmônico. Ocorre que paralelo a essa itinerância, ora dentro, ora fora do currículo da Educação Escolar Brasileira, a Filosofia, também enfrenta sérios problemas quanto da reflexão sobre sua conceituação e prática.

Como dito, para além desse movimento da inserção da filosofia, muitos são os questionamentos ao longo da história da filosofia sobre a conceituação da mesma. O que é a filosofia? Por que filosofar? Com quais instrumentos filosofar? Qual a utilidade da filosofia? São perguntas que ecoam historicamente refletidas por muitos filósofos e mostram a impossibilidade de chegar a uma resposta unívoca, disto não decorre deficiência, contrário a isso, demonstra a riqueza de um saber que se constitui de pluralidades e, ainda se permite ser problematizada.

Este caminho que aponta para o sempre em movimento, nos permite identificar na filosofia uma recusa, bem como não ser confundida a uma definição universalmente válida de um determinado filósofo ou mesmo a uma escola e seus sistemas filosóficos. “Não se trata de consumir as palavras dos filósofos como se consome uma fórmula matemática. Deve-se ler filosofia como se lê poesia, revivendo-a: ressuscitando-a, encarnando-a, emocionando-se com ela, reinventando-a” (ASPIS, 2004, p. 308).

A filosofia busca em seus próprios conceitos sua problematização, seu desdobrar em si mesmo na sua interioridade para então determinar-se. Essa característica da filosofia evidencia sua capacidade de buscar a própria identidade na pluralidade.

Ainda sobre o indagar “o que é a filosofia”, Jean-François Lyotard em sua obra *Por que filosofar?* reflete sobre o valor interrogativo do advérbio que questiona. Assim, ele nos diz que:

Esse valor dota a coisa questionada de uma posição assustadora: ela poderia não ser o que é, ou simplesmente não ser. “Por que” carrega em si o aniquilamento daquilo que ele questiona. Nessa pergunta, são admitidas conjuntamente a presença real da coisa interrogada (tomamos a filosofia como

um fato, uma realidade) e sua ausência possível, tem-se, ao mesmo tempo, a vida e a morte da filosofia, nós a temos e não a temos (LYOTARD, 2013, p. 24).

Lyotard aponta o segredo da existência da filosofia, no que talvez nos seja inusitado, ou seja, na própria contradição e contraste da mesma. Afirma ainda, que para melhor compreender o ato de filosofar e essa contradição numa estrutura que chama de presença-ausência, faz-se necessário uma análise sobre o desejo<sup>4</sup>. Sabemos que é próprio da filosofia, a *philein*, o amar, ser amoroso, desejar. É nesse sentido, que os amantes do saber quando filosofam, desejam.

Dessa forma, a resposta para o “por que filosofar?” está na pergunta que é inelutável: “Por que desejar?”. O desejo que é a filosofia não é menos incoercível que qualquer outro desejo, mas ele se desdobra e se interroga em seu próprio movimento. Aliás, é a partir da realidade que a filosofia lança suas perguntas rumo às coisas. Parece-me que a imanência do filosofar ao desejar surge desde a origem da palavra, se prestarmos atenção a raiz do termo *sophia*: a raiz *soph-* é a mesma que a raiz do latim *sap-*, *sapere*, e do português “saber” e “saborear”. O *sophon* é aquele que sabe saborear (LYOTARD, 2013, p. 42).

O movimento de desdobrar-se no processo do filosofar é um constante desejar, que ora está mesclado saboreando, ora está tomando distância, para então, poder julgar o que saboreia. Assim, Lyotard afirma que “filosofar é obedecer plenamente ao movimento do desejo, estar compreendido nele e, ao mesmo tempo, tentar entendê-lo sem sair de seu curso” (LYOTARD, 2013, p. 42).

A coragem do filosofar pela busca da verdade, parte dos amantes do saber, dos *philos Sophos* que não se enclausuram nos dogmas e falsas verdades. Essa coragem se faz emergir no mundo com o espanto desse amante, pois o filósofo surge como aquele que manifesta um olhar sensível ao mundo, predisposto a uma abertura e sensibilidade às coisas do mundo e o que circunda esse mundo.

Essa capacidade de se espantar com as coisas e desejar, o insere e ao mesmo tempo o inquieta num interrogar tão próprio do filósofo, transformando esse questionar em reflexão e criticidade. Esse filósofo, carrega ainda a coragem da verdade, mesmo que isso seja perigoso à sua existência, nesse sentido citamos o exemplo de Sócrates. Vejamos:

A verdadeira coragem, ou coragem da verdade, é a do filósofo, a de Sócrates que, condenado à morte, prefere cumprir a pena a evadir-se, pois, como diz em sua defesa, na *Apologia* de Platão, um homem de valor não deve “calcular

---

<sup>4</sup> O autor aborda dois temas sobre o desejo: o primeiro como analisando um problema pelo ângulo do sujeito que deseja e do objeto desejado, ou seja, da dualidade entre o que deseja e o que é desejado; o segundo, numa estrutura que combina presença-ausência daquilo que se deseja. “Filosofar não é desejar a sabedoria, é desejar o desejo...” (LYOTARD, 2013, p. 39).

suas chances de vida e de morte”, mas ao agir, deve “considerar unicamente se o que faz é justo ou não, e se sua conduta é de um homem de coragem ou a de um covarde”. Porque, o verdadeiro princípio é o seguinte: “quem ocupa um posto deve nele permanecer firme, seja qual for o risco sem levar em conta a morte possível, ou qualquer perigo, de preferência a sacrificar a honra”. E, ainda: “Enquanto eu tiver um sopro de vida, enquanto for capaz, podeis estar certos, não deixarei de filosofar” (CORBISIER, 1983, p. 94).

Decorre disso, um estar no mundo como presença que se descreve, existência que se posiciona e se reflete refletindo o mundo em que atua, eis a tarefa da Filosofia. E aqueles que dela fazem uso revelam em si mesmo uma refinada criticidade que desemboca no filosofar. Sócrates fora corajoso e enfrentou seu tempo e suas problemáticas mesmo que para isso tenha colocado a própria vida em risco. Para uns, grande coragem, para outros, insensatez.

Vejamos, a partir de agora essa problemática do filosofar à luz do filósofo Maurice Merleau-Ponty que afirma o homem como um “ser-no-mundo”. A consciência desse homem, ao coexistir com o mundo vivido, o envolve e atua atado ao corpo que o liga nesse mundo realizando assim a consciência. Se o homem tem desperto essa consciência com o mundo e no mundo, ele tem compromisso com o filosofar. E ao tratar do compromisso com o filosofar, nos diz que “se filosofar é descobrir o sentido primeiro do ser, não é possível filosofar abandonando a situação humana: é, pelo contrário preciso assumi-las” (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 24).

Nesse cenário, o filosofar encontra a oposição, a contradição, a divergência, o paradoxo e as aporias e desse encontro, a sutileza é a não desautorização da busca pelo consenso, ou seja, a investigação filosófica prescinde do diálogo, mas também da experiência.

O não esfacelamento da filosofia, viabiliza aceitar o confronto, as diferenças, o pluralismo e a busca pela verdade. Sobre esse cenário de complexidade, tendo em vista que se constitui de ambiguidades, Merleau-Ponty nos diz que:

O filósofo se reconhece por ter *inseparavelmente* o gosto da evidência e o senso de ambiguidade. Quando ele se limita a ser afetado pela ambiguidade, ela se chama equívoco. Para os mais notáveis ela se torna tema, contribuindo para fundar as certezas em vez de ameaçá-las. Dever-se-ia, pois, distinguir uma má ambiguidade de uma boa ambiguidade (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 10).

Temos na filosofia de Merleau-Ponty um homem que encarna enquanto corpo-consciência no mundo em que vive e experiência. Se inquieta enquanto existência, ser e estar no mundo. Seu instrumento é a filosofia, seu pulsar é o ato de filosofar, e nesse contexto estão todos aqueles que se comprometem com a maestria do filosofar junto ao outro, compartilhando experiências vivificadas.

Para Merleau-Ponty o homem precisa assumir a situação humana e isto significa encontrar o *logos* para a própria vida, possibilitando perceber a necessidade do que ele chama de experiência pré-reflexiva que vai preceder e fundamentar todo o conhecimento. Assim, consciência e mundo se fundem permitindo seu acesso pela percepção onde esse homem encontra o sentido da realidade e da própria existência. Assim,

Da percepção brota (...) a significação fundamental, a verdade implícita na própria existência e só ela nos permitirá encontrar o sentido da realidade e do mundo, ainda que este se revele sempre imperfeito, inacabado e em contínua realização. É um sentido dialético e ambíguo que manifesta o homem e o mundo como contingentes e revela a mutabilidade e o devir como características fundamentais do saber filosófico. E, por isso, a filosofia surge em Merleau-Ponty como «uma investigação livre», de verdades não adquiridas, num «movimento que leva incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo repouso neste movimento (CANTISTA, 1894, p. 13).

De acordo com a citação acima, o sentido da realidade e do mundo a ser encontrado pela existência está em contínua realização. Decorre que esse processo é um movimento dialético e ambíguo. Daí a necessidade de fazermos das dúvidas algo criativo e propulsor do ato de filosofar, o que se torna cada vez mais escasso em nossa sociedade, uma vez que vivemos num mundo onde todas as respostas foram dadas e os problemas passam a ser pré-resolvidos sem qualquer levantamento de dúvida, menos ainda confrontamento de ideias. Onde foi parar a perplexidade com as coisas? Estamos satisfeitos com tudo a ponto de não nos sentirmos seduzidos pelo filosofar, ou estamos no deleite da comodidade que nos levará ao abismo profundo?

Nos últimos tempos parece que vivemos numa grande nuvem de lembranças que nos fez adormecer sem a esperança de acordar para transformar a realidade que se apresenta. Dessa forma: “É oportuno acreditar que nosso tempo, também, repele o filósofo em si mesmo e que, mais uma vez, a filosofia não passa de pó. Pois filosofar é buscar, e supõe que há coisas para ver e para dizer. Ora, hoje em dia quase não se busca” (MERLEAU-PONTY, 1998, p. 56). Dessa maneira segue uma onda que se agiganta cada vez mais, tornando ainda mais difícil vencer os obstáculos que ora se apresentam, pois cada vez mais os jovens ignoram, e os mais experientes quase sempre desistem, constatação esta que nos reporta ao filósofo Epicuro que fez o apelo citado abaixo bastante oportuno para os dias atuais.

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 (sic) à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como

se dissesse que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz. Desse modo a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho [...] (EPICURO, 2002, p. 21).

Ocorre que o desejo do filosofar ainda não fora preenchido, saciado, ou sequer sentido por humanos que ainda não conseguiram acordar e compreender a busca por esse amor tão esvaziado de si. Não estão buscando essa felicidade, tão simplesmente, por ela ser árdua, trabalhosa, reveladora e muito passageira. Alguns acreditam não ter utilidade prática e não valer a jornada. Sendo assim, para que filosofar? Eis que surge outro pensamento que não podemos afirmar se surge intencionalmente, mas é no mínimo estranho, que se apresente agora: Se não é pelo amor, que seja na dor... um dia a filosofia, o filosofar e a força do filósofo se tornarão luz para os que ainda não despertaram da demência.

A filosofia resiste, o ensino de filosofia resiste, os filósofos resistem. E o filosofar, também resiste. A esse questionamento Lyotard nos responde da seguinte maneira:

Eis, portanto, por que filosofar: porque há o desejo, porque há a ausência na presença, o morto no vivo; e também porque existe nosso poder que ainda não é; e também porque existem a alienação, a perda daquilo que se acreditava conquistado e a distância entre o feito e o fazer, entre o dito e o dizer; e finalmente porque nós não podemos escapar a isso: dar atenção à presença da falta mediante nossa fala. Falando sério, como não filosofar? (LYOTARD, 2013, p. 107).

Precisamos filosofar sempre! Como não filosofar em tempos que nos põe à prova e ainda temos que defender o óbvio? É preciso continuarmos nossa trajetória enfrentando as batalhas de tempos árdios, buscando transformar nossa realidade, e para tal, necessitamos parar e ver os sinais, escutar os ruídos e sentir esse velho e grande mundo que se revela diante de nossos olhos.

E dando continuidade ao que nos propomos inicialmente que é a trajetória da ausência e presença do ensino da filosofia, seguiremos nosso percurso agora refletindo acerca da trajetória da LIBRAS pelo viés de um breve histórico da educação dos surdos.

## **2.2 Correntes filosóficas e abordagem do ensino dos surdos**

Seguindo nosso estudo que trata de um dos desafios, como é o ensino de Filosofia na educação de surdos, com o diferencial de ter como primeira língua a LIBRAS e, que mesmo com toda legislação que existe prevendo a acessibilidade à educação de qualidade, infelizmente ainda não é tratada como deveria. Material didático-pedagógico de cunho filosófico abordado em LIBRAS ainda é muito escasso para o ensino do surdo, o que dificulta a aprendizagem desse



aluno, bem como sua comunicação com o professor, o qual na maioria das vezes não tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

A contextualização dos conhecimentos filosóficos com o intérprete de Libras, que é o profissional que faz a mediação entre o professor e o aluno surdo, precisa acontecer de forma a proporcionar melhor aprendizagem. Esta, ainda não é suficiente dada a não utilização de materiais pedagógicos que façam com que esse intérprete tenha o conhecimento mínimo necessário da disciplina, pois somente ao transmitir ao aluno o conhecimento filosófico adquirido (organizando e contextualizando aos sinais com o aluno) possibilita melhor apreensão e reflexão por parte desse aluno. Lembrando que essa contextualização existe entre intérprete e surdo uma vez que ambos ao se comunicarem falam a mesma língua.

A Declaração de Salamanca de 1994, que se constitui uma resolução das Nações Unidas, que trata dos princípios da política e da prática em Educação Especial, afirma em seu parágrafo 19 que:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (SALAMANCA, 1994, p. 19).

Na compreensão do fenômeno linguístico, o papel da oralidade sempre foi de grande destaque e confiabilidade em relação a outras linguagens. O preconceito com a não oralização era de tal forma que no século XVI, por exemplo, o pensamento abstrato era associado ao domínio da oralidade. Ainda nos dias de hoje temos alguns resquícios dessa desinformação.

Para falar da LIBRAS requer compreender a história da educação dos surdos, que sempre foi traçada por uma trajetória cheia de controvérsias e discontinuidades ou ainda à raiz dessa questão buscar compreender como sempre se deu a exclusão daquelas pessoas, que por serem diferentes do que era tido como normal acontecia em diferentes épocas. A história do surdo é a história também dos excluídos, pois o surdo era tido como inútil, e a história dos excluídos, em verdade, surgiu juntamente com a civilização humana. Compreende-se por surdez a ausência total ou parcial de sons, causados por problemas auditivos. Essa limitação poderia ser muito prejudicial aos surdos, pois variava de acordo com a época, a sociedade e a cultura de determinado povo, desses fatores dependiam como seriam vistos e tratados. Nesse sentido, nos diz Strobel (2008b, p. 80):

A história dos surdos teve seu início caracterizado por dois ‘olhares’: o clínico e o religioso; com relação à visão clínica, os sujeitos surdos eram representados como deficientes relacionados a anormalidades nos ouvidos, nas cordas vocais e até mesmo no cérebro, despertando dedicação e empenho por parte de médicos nesta área de conhecimento, pois na época da evolução destes estudos a anatomia era importante para o papel da medicina, então passaram a pesquisar a fala dos sujeitos surdos assim como as suas probabilidades de aprendizagem. Quanto à visão religiosa, as atitudes de caridade e assistência aos sujeitos surdos faziam parte das regras e missões de origem religiosa, pois se mostram evidentes nos registros o empenho dos abades pioneiros, padres ou outros em se tornarem pioneiros e se responsabilizarem pelo cuidado e educação dos sujeitos surdos.

A primeira referência da existência dos surdos se deu na Lei Hebraica com o povo Hebreu que tinham na deficiência a visão de impureza de forma tão arraigada que aqueles que nascessem com alguma deficiência, representariam o pecado praticado pela pessoa ou mesmo por seus genitores. E nos trechos bíblicos os exemplos são bastante presentes, como este:

E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspiendo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou e disse: Efatá; isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lhe proibia, tanto mais o divulgavam. E admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos (Marcos, 7: 31-37).

A cura para o que era considerado castigo se dava através do milagre, ou seja, somente pela intervenção divina o surdo escutaria e o mudo falaria. No Egito, por exemplo, os surdos eram temidos e respeitados pelo povo, pois tinham a incumbência de serem mediadores entre os deuses e os faraós, portanto, adorados e idolatrados como deuses. Já os chineses os lançavam ao mar, seguido dos espartanos que os lançavam do alto dos rochedos e enquanto os gauleses os sacrificavam ao deus Teutates considerado como um protetor tribal.

Na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados (STROBEL, 2008b, p. 95).

As questões culturais eram tão fortes que se naturalizou a indiferença, como o povo grego, perpetuando que os surdos não tinham competência para executar nenhuma atividade. Se naquele período a maneira de tratar a diferença fosse outra muito se teria contribuído para a educação dos surdos. Segundo Marcílio (1998, p. 23), os bebês nascidos disformes eram expostos à sociedade para então serem sentenciados à morte e/ou abandono. Lembrando que eram crianças que se encontravam completamente indefesas e quem poderia interferir

acreditava normal esse tipo de sentença, salientando ainda, que na antiguidade clássica as crianças eram vistas como pequenos adultos.

Filósofos como Platão (428-347 a.C.), afirmavam como única virtude creditada às crianças o fato delas poderem ser moldadas para se tornarem adultas. Ainda que pensasse desta forma, Platão foi bastante inovador em sua defesa quanto à educação que seria de caráter público e igualitário para meninos e meninas, contudo no que se referia às crianças consideradas disformes, o pensamento coadunava com os demais gregos, o que era comum para a época em que vivia. Dessa forma, propõe na obra *República*, morte às crianças nascidas com deformações no corpo e cuidados aos corpos sãos e formosos.

Por outro lado, Aristóteles (384-322 a.C.), ao tratar sobre a educação dos surdos, considerava que eles eram completamente inaptos a quaisquer coisas e como não tinham linguagem não eram capazes de raciocinar, pois “o pensamento é impossível sem palavras”, e que o Estado não deveria fazer qualquer investimento com os surdos, chegando a sugerir em sua obra *Política*, a proibição de alimentos para crianças que fossem disformes. Existe também a defesa por parte de alguns estudiosos de que Aristóteles não tenha feito essa reflexão sobre os surdos e tenha ocorrido erros de tradução e interpretação que muito prejudicou o que de fato o filósofo afirmou.

Chegou ao extremo dos surdos serem considerados criaturas endemoniadas. Quão triste era a sorte daqueles que nasciam surdos, com deficiência mental ou mesmo doentes, pois já nasciam fadados à condenação de não receber educação, heranças, quaisquer direitos e vivendo literalmente à margem da sociedade, o que já era um prêmio tendo em vista que poderiam até ser condenados à morte, pois eram em muitos casos, considerados animais, ou seja, “não humanas”. Em Atenas, geralmente eram abandonados nas praças públicas e nos montes.

Foi Sócrates (470-469 a.C.) o primeiro a declarar que se os surdos conseguissem se comunicar através dos gestos, deveriam ser aceitos e que os mesmos tinham sim, algum tipo de raciocínio. Suas reflexões sobre a língua de sinais foram feitas no diálogo Crátilo de Platão.

Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros não deveríamos, como as pessoas que são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo? (SACKS, 1990, p. 31).

Contudo a visão de Sócrates não era unanimidade entre os gregos. A influência do que os povos gregos pensavam acerca dos surdos foi definitiva para os romanos também se utilizarem dos mesmos argumentos. De maneira cruel quando ainda bebês eram rejeitados,

queimados ou afogados quando atirados ao mar, se não, eram desprezados e excluídos da vida social.

Essa tragicidade nos é relatada pelo filósofo Sêneca em um de seus ensaios intitulados *Sobre a Ira* (4 a. C.- 65 d. C) onde nos apresenta como os considerados disformes eram tratados:

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 cães quando 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 e monstruosos, afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA, 4 a.C.-65 d.C., p. 46).

Uma vez que os deficientes sobrevivessem a toda crueldade que lhes era imposta, teriam que conviver com uma dose ainda mais forte de discriminação, precisando provar que seriam úteis pra algo e, no que diz respeito à educação era ainda pior, pois a educação grega também passava pelo treinamento físico. A discriminação aconteceu no início das civilizações e acontece ainda em nossos dias atuais, ela não passa tão somente por leis e direitos, caso fosse os surdos ao conquistarem sua própria língua teriam seus direitos garantidos e respeitados, não sofreriam mais nenhuma discriminação, que por mais bizarro que pareça ainda sofrem. Contudo, depois de árduas lutas e conquistas não se assemelham ao que ocorria em outras épocas.

Como já destacamos, durante muito tempo os surdos não eram considerados humanos, não tinham direito a heranças, não podiam contrair matrimônio e, sequer frequentar meio social, dessa forma eram vítimas de completa exclusão. Isto não foi diferente na Idade Média, mesmo quando no feudalismo os surdos começaram a ter uma atenção diferenciada pelo clero (igreja) que se dizia preocupado com a razão pela qual essas pessoas não iam se confessar. Ocorre que elas não tinham uma língua que estruturasse seus pensamentos e tornasse possível se confessarem e, ainda tinha o fato de que a igreja sabia que tinha muitos filhos de nobres que nasciam surdos devido a ligação de casamentos consanguíneos que eram realizados entre tios, primos, irmãos e/ou sobrinhos. Tudo isso para que a nobreza não dividisse sua herança com outras famílias. Nos mosteiros da igreja haviam alguns padres, frades e monges que já se utilizavam, devido ao voto do silêncio de algum tipo de língua considerada rústica, mas que vinha sendo estudada por eles, então, eles se dirigiam aos castelos para educar os filhos dos nobres que nasceram com surdez e cobravam grandes fortunas para isso, apesar de considerarem que os surdos não eram capazes de serem educados. Os métodos que utilizavam

não foram registrados, mas subentende-se que alguns teóricos utilizavam da língua falada, outros da língua de sinais e outros pelo método combinado. Dessa maneira,

(...) os surdos-mudos foram, por diversas legislações, impedidos de herdar, de casar e de possuir quaisquer propriedades, qualquer que fosse a forma de sua aquisição. Esse impedimento se dava apenas se o indivíduo não pudesse falar, o que demonstra que o problema era realmente relativo à expressão oral, e não ao discernimento ou à surdez propriamente dita (BARBOZA e MELLO, 1995, p. 45).

Da Idade Média até o século XVIII as questões ligadas a deficiência não tinham nenhum amparo científico, eram consideradas em alguns casos como demoníacas e estavam ligadas ao ocultismo, misticismo e a religiosidade, fato este que fazia os familiares isolarem seus parentes que sofriam de alguma deficiência. A própria igreja era um fator contribuinte, pois ao colocar o homem como imagem e semelhança divina, trazia impregnado que esse homem também tivesse que ser perfeito, portanto se esse homem sofria de qualquer deficiência física ou mental, então não era divino, mas sofria de influência de maus espíritos.

No término da Idade Média para o início do Renascimento a visão que se tinha das pessoas com deficiências começa a ser alterada, contudo ainda com muita discriminação e exclusão social. Saindo de uma perspectiva religiosa para uma perspectiva da razão, ou seja da Idade Média para o Renascimento, dá-se o início da autoridade científica e médica, mas ainda assim, muito se utilizava da prerrogativa da caridade seguida de verdadeiras torturas, pois em muitos casos as doenças eram tratadas com traços de crueldade que de acordo com a condição do paciente, pior ainda seria, pois quem tinha condições seria tratado em hospitais com acolhimento e atenção, quem não, seria destinado a lugares tratados até como loucos.

Durante muito tempo a indiferença era o que se tinha, principalmente quando se tratava de ser ainda “um pequeno adulto” ou uma criança. Tempos depois, numa época em que muitos teóricos opinavam sobre uma literatura voltada para a infância, e os cuidados médicos já eram também despertados para a infância, o filósofo Rousseau (1712-1778), escreve sua obra *Emílio ou da Educação* (1762), que muito contribuiu com a educação pois situou a criança no centro do processo educacional. Contudo, o que mais uma vez nos desperta atenção é exatamente como as crianças que nasciam com alguma deformidade eram tratadas, pois não se constituíam como a “criança ideal”. Segundo o filósofo sobre a criança ideal: “O contrato estabelecido de antemão supõe um parto feliz, uma criança bem formada, vigorosa, sadia” (ROUSSEAU, 1992, p. 30). E claro, essa criança ideal de um corpo saudável teria uma alma controlada e também saudável, logo, uma criança deficiente que não tivesse o corpo vigoroso não conseguiria educar sua alma e, conseqüentemente seria uma criança excluída.

Assim, sobre a educação dessas crianças, Rousseau afirma: “Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma” (ROUSSEAU, 1992, p. 31). Isso nos demonstra como a sociedade ainda discriminava essas pessoas, apesar de toda a desenvoltura científica para a época. O aluno para Rousseau deveria ser saudável e apto em suas locomoções motoras, pois teria independência e desenvoltura educacional, ao professor caberia a tarefa de educar o aluno e não cuidar de um doente, uma vez que não era enfermeiro.

Neste período, o filósofo Denis Diderot (1713-1781), com um olhar voltado para as línguas, teve como ponto de partida para seus estudos sobre a formação e o aperfeiçoamento de todas as línguas, a língua de sinais praticada pelos “surdos e mudos”, termos comumente usados nessa época. Escreve Diderot obra intitulada *Carta sobre os surdos-mudos: para uso dos que ouvem e falam* (1751). Segundo Magnólia Costa Santos, que faz a tradução, apresentação e notas da referida obra, o filósofo trata:

[...] sobre a origem das línguas, a linguagem gestual dos surdos-mudos, a unidade (ou simultaneidade) de pensamento e percepção na formação do juízo e as relações entre a harmonia e estilo e a musical. A trilha do “labirinto” da Carta atravessa, como se vê, campos que hoje se chamam Linguística, Epistemologia e Estética (SANTOS, 1993, p. 11).

O filósofo iluminista ao percorrer os caminhos da Retórica, da Poesia, da Pintura e da Música tinha como intento investigar como o intelecto faz o processamento dos dados que recebe através dos sentidos e como esse intelecto elabora e exprime as ideias. Onde nos afirma que:

Um pouco de estudo da linguagem por meio de gestos fez-me pensar que a boa construção é a que exige que se apresente primeiramente a ideia principal, porque esta, depois de manifesta, esclarece as demais, indicando a que gestos devem ser relacionadas. Quando o tema de uma proposição oratória ou gesticulada não é anunciado, a aplicação dos outros signos permanece suspensa. É isso que sucede a todo momento nas frases gregas e latinas, mas nunca nas frases gesticuladas, quando são bem construídas (DIDEROT, 1993, p. 29).

Notadamente os estudos de Denis Diderot tiveram grande contribuição no universo das línguas, mas segundo alguns teóricos, foi na passagem<sup>5</sup> do campo epistemológico ao estético que a obra do iluminista se destaca de maneira grandiosa e com muita atualidade.

---

<sup>5</sup>A *Carta sobre os surdos-mudos* de Denis Diderot (1713-1781), tem como ponto de partida, a língua de sinais praticada pelos surdos e mudos objetivando um estudo sobre a formação e aperfeiçoamento de todas as línguas. É hoje considerada uma obra que interessa tanto aos leitores do filósofo quanto aos que lidam com poesia e estética. Obra que foi lançada pela primeira vez em 1971 permanecendo confinada às edições das obras completas ou das obras escolhidas do autor, sendo reeditada separadamente no ano de 1965, através de Paul Hugo Meyer. Esta obra

Com o advento da Idade Moderna e construção de novos conhecimentos deu-se também o avanço da medicina e, conseqüentemente, novos estudos sobre a deficiência que passa a ser tratada como doença e tida como incurável, fato este que propicia o surgimento de novas práticas sociais em relação aos assistidos como deficientes, assim como várias leis passaram a ser promulgadas resguardando seus direitos. Para nossos estudos e pesquisa, nos ateremos especificamente ressaltando sobre a surdez.

### 2.2.1 Surdez não é mudez: um outro olhar

Certo alívio ocorreu aos surdos quando na Idade Moderna se distinguiu, pela primeira vez, surdez de mudez, a expressão surdo-mudo não designaria mais o surdo. Muito embora até hoje ainda recebam por parte de muitas pessoas esse tratamento, o fato é que esta foi uma grande conquista até para a medicina que agora sabia que o surdo, tinha problemas somente na audição e não necessariamente nas cordas vocais, como é o caso do mudo.

Desde os tempos antigos até hoje a anatomia da orelha e cordas vocais são disciplinas em constante estudo e durante a época do renascimento as descrições se aprofundaram graças à dissecação dos cadáveres. Os médicos procuravam os nervos relacionados ao ouvido e a língua, porque na época estabeleciam a ideia de que era o defeito destes nervos da orelha que causavam a surdez e os da língua a mudez (STROBEL, 2008b, p. 97).

Essas experiências médicas desde a antiguidade foram também causas de muitos erros e dores dilacerantes às pessoas surdas e provocado pela forma como se dava esses estudos, que na maioria das vezes eram exercidos com prática desumana.

Muitos foram os estudiosos defensores de uma comunicação entre os surdos, bem como ter o direito de instruções. Um deles foi o médico italiano Girolano Cardano (1501-1576), que teve como experiência a surdez de seu primeiro filho, fato que muito o fez contribuir em relação à linguagem e à instrução dos surdos, pois dedicou-se aos estudos dos ouvidos, da boca e do cérebro. O médico apontava a idade que a criança ficou surda, o tempo de surdez adquirida buscando conciliar com a aprendizagem e concluiu que a surdez não afetava a capacidade

---

está entre os textos tidos como mais originais de Diderot. Tem-se como questão filosófica central da obra resolver em termos materialistas a questão da unidade do espírito que serve de transição entre o momento epistemológico e o momento estético da “Carta”. Uma passagem estética devido o último momento a ser discutido e colocado em análise ser a poesia. Muitos são os questionamentos, entre eles: o que é a poesia, qual seu parentesco, sua diferença em relação às outras artes? Dessa maneira, nesta obra constam os fundamentos de uma estética que orientará o filósofo na criação da obra *Os salões que* corresponde a um conjunto de escritos que inauguram a moderna crítica de arte.

cognitiva e, ressaltando que o incentivo educacional para o surdo deveria ser na leitura e na escrita.

Outro, foi o médico inglês John Bulwer (1606-1656), que além de dar destaque a língua gestual depois de muito observar conversações entre surdos, foi também quem criou o primeiro método de comunicação entre ouvintes e surdos realçando os gestos. John Bulwer tentou ainda fundar uma academia só para surdos, não obtendo êxito. Dentre suas obras sobre a temática destaca-se *Chirologia ou Linguagem Natural da Mão*, em 1644 e *Philocopus, ou o Amigo do Homem Surdo e Mudo*, em 1648, esta última destacou-se por ser o primeiro livro em inglês que buscou relacionar a surdez com a problemática da linguagem. Assim:

A situação de pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver fala e, portanto, mudos, incapazes de comunicarem-se livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares isolados. (...) privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos. Muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis (SACKS, 1990, p. 15).

O início de uma longa caminhada se fez mais forte à medida que estudiosos se identificavam com a causa e com a realidade dos surdos, como fez o médico Johan Conrad Amman (1669-1724), que segundo Soares (1999) abdicou dos recursos da medicina, se dedicando à questão educacional do surdo. Seus estudos tinham preocupação com a oralização e a leitura labial. Com a utilização de espelhos e da escrita tinha como estratégia fazer o surdo conciliar o som das palavras que captava e eram apreendidas com a imagem escrita desse objeto.

Alguns teóricos apontam Pedro Ponce de León (1520-1584) e Juan Pablo Bonet (1579-1629), como pioneiros da instrução dos surdos no século XVI, iniciando um período de muitas conquistas.

O espanhol Pedro Ponce de Leon, como dissemos acima, foi um dos pioneiros na instrução dos surdos, era um monge beneditino que ensinava a dois irmãos surdos filhos de importante família de aristocratas, disciplinas como latim, grego e italiano, bem como física e astronomia. Os alunos Francisco e Pedro foram ensinados por Ponce de Leon com a metodologia do alfabeto manual, a língua espanhola oral e escrita. Esse método costumava ser utilizado nos mosteiros pelos monges e não era divulgado, pois era uma prática forçada. A preocupação que os monges tinham era com o voto de silêncio entre eles, ficando evidente que esse método não foi criado inicialmente para atender às necessidades dos surdos. Ocorre que os filhos dos nobres que nasciam surdos e possuíam heranças precisavam falar para que pudessem



provar que eram úteis à sociedade e, para tal, tinham os monges como seus mentores educacionais. Pedro Ponce de Leon ganhou prestígio e muito dinheiro para o enriquecimento de sua Ordem.

Até 1760 apenas surdos provenientes de famílias abastadas tinham acesso à educação. Cada tutor desenvolvia sua própria práxis pedagógica e a guardava em absoluto segredo. Um segredo que, quando convertido em sucesso, conferia fama e muito dinheiro a quem o dominasse. Sucesso, por sua vez, que se traduzia em conseguir que o surdo escrevesse e lesse mais do que fazê-lo falar (SOUSA, 1998, p. 130).

O também espanhol, Juan Pablo Bonet era militar e homem do serviço secreto do rei Felipe IV, mas também muito culto e voltado para os livros e a vida política, fato que o fez ter contato com a instrução dos surdos e como tal, foi mentor de D. Luís, membro da família Velasco. Seus métodos com uso da língua de sinais, treinamento de fala e o alfabeto manual possibilitaram grande êxito e culminando com a publicação do primeiro livro sobre a educação dos surdos através do alfabeto manual em 1620, intitulado: *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*.

No que tange a Língua de Sinais (LS), destacamos o abade francês Charles-Michael de L'Epée (1712-1789), um educador filantropo que por volta de 1750 resolvera lutar junto aos surdos por mais dignidade, pois apesar dos avanços, ainda tinha casos em que eles eram tratados de forma desumana. Buscou aprender e sistematizar a língua de sinais, numa atitude pioneira e que possibilitou aos surdos ter acesso à educação formal, uma vez que estes eram privados de educação. Considerado o pai da linguagem e educação para os surdos, consta que ele conheceu duas irmãs gêmeas que eram surdas e que se comunicavam em língua de sinais, isto possibilitou seu contato com muitos outros surdos que viviam à margem da sociedade parisiense. Com eles, aprendeu e estudou a língua de sinais aperfeiçoando-a para então criar os “sinais metódicos”, uma combinação de língua de sinais com gramática francesa.

Suas aulas eram ministradas na sala de sua casa que posteriormente foi transformada em uma escola pública para surdos que se intitulou *Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris*.

Devemos recordar que a escola para surdos de abade de L'Epée foi a primeira a ser criada no mundo e por isto, talvez se viu obrigado a aceitar todos tipos de crianças para se realizar em um tipo de instrução rápida que permita a estes surdos transformarem-se em elementos úteis para trabalhos manuais na sociedade (QUIRÓS, 1966, p. 292).

O conde francês na atualidade é conhecido como o “pai dos surdos” e sua atitude rendeu para a época grande avanço para a Língua de Sinais, dado o ingresso nas instituições de ensino,

e a difusão na Europa, e mais tarde, nos EUA. Infelizmente, ainda carregava o peso de não confiabilidade e era considerada por muitos como mímicas, primitivas e limitadas (SACKS, 2010). Por essa razão muitos teóricos o criticavam e tentavam impedir seus métodos, uma vez que tinham como método defendido o oralismo total, entre eles, Thomas Braidwood (1715-1806) na Inglaterra e o Samuel Heinicke (1727-1790), na Alemanha. A luta de L'Epée perdura até sua morte quando então é substituído na direção de sua escola e em seu método por Roch-Ambroise Sicard (1742-1822).

Nesse período, em virtude do grande êxito dos “sinais metódicos” utilizado como método para a educação de surdos, chega na Europa advindo dos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) em busca do método de ensino para surdo e, onde se encanta com o trabalho de Roch-Ambroise Sicard na escola de L'Epée na França. Como resultado de sua itinerância Gallaudet faz amizade com o professor Laurent Clerc que era surdo e ensinava no Instituto de surdos-mudos, propõe a ele fundar a primeira escola para surdos em Hartford nos Estados Unidos o que foi aceito e executado com sucesso, assim fundaram a *American School for the Deaf*, outras quatro escolas foram posteriormente fundadas com treinamento de professores e ampliação do método junto aos surdos que falavam língua comum e que mais tarde passou a ser conhecida como American Sign Language (ASL) ou língua de sinais americana que teve forte e decidida influência da *langue des signes française* (LSF) ou língua de sinais francesa. Depois da morte de Thomas Hopkins Gaullaudet, seu filho Edward Miner Gallaudet ajuda, em homenagem a seu pai, fundar a primeira escola universitária para surdos, *Gallaudet School* fundada em 1857 dando origem a Universidade Gallaudet que foi fundada em 1864 e, sendo nos dias atuais a única instituição de ensino superior para surdos no mundo, localizada em Washington. Decorre que:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos, testemunhou a rápida criação de escolas para surdos em todo o mundo civilizado; a saída dos surdos da negligência e da obscuridade; sua emancipação e cidadania; a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais surdos, antes inconciliáveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1989, p. 37).

O que antes era motivo de indiferença, agora era motivo de disputa em se tratando de melhor método para o ensino dos surdos, e isto ocorria não somente na Europa quanto nos Estados Unidos como em diversos países. De um lado o oralismo e do outro a língua de sinais como métodos disputados e defendidos por teóricos que se dedicavam à educação de surdos.

Temos casos interessantes em relação a essa disputa, um deles é o do maior rival de Gallaudet, um fervoroso estudioso e defensor do oralismo puro, estamos falando de Alexandre Graham Bell (1847-1922) que tinha mãe e esposa surdas além da experiência herdada de anos de estudos junto ao pai como treinador de audição e de fala com surdos, o que lhe encaminhou ao mesmo ofício. Graham Bell tornou-se famoso pela invenção do telefone que curiosamente tinha como primeiro objetivo auxiliar nos treinamentos auditivos com os surdos, e também tinha doutorado em Medicina que muito contribuiu em seus estudos. Crítico ferrenho da comunidade surda e da língua de sinais, que segundo ele, em nada contribuía para o intelecto das pessoas surdas, e que a língua oral era totalmente superior em todos os aspectos. Seu repúdio chegava ao extremo de condenar a relação de sujeitos surdos com outro que também fosse surdo alegando ser no mínimo trágico uma relação matrimonial entre ambos. Disso decore uma difícil trajetória até os surdos conquistarem uma vida social como todo e qualquer ser humano tem direito demarcando presença garantida, respeitada e socializada como cidadão. Vejamos como ocorre o percurso da LIBRAS até as salas de aulas no Brasil.

### 2.2.2 Uma LS (língua de sinais) chamada LIBRAS

A LIBRAS, assim como a Filosofia, até chegar às escolas do ensino médio aqui no Brasil, enfrentou muitos obstáculos, porém tudo iniciou no ano de 1855 quando chega ao Brasil, a convite do imperador Dom Pedro II, o padre e professor francês, Ernest Huet (1822-1882), que trabalhava com a educação de surdos na França utilizando a língua de sinais, era surdo e partidário de L'Épée, que veio ao Brasil com intento de fundar uma escola para surdos no Rio de Janeiro. Em 26 de setembro de 1857, deu-se a inauguração da primeira escola de surdos com o apoio de Dom Pedro II, denominada “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, depois Instituto Nacional de Surdos, e mais tarde passando a ser chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

A realidade de uma escola de surdos aqui no Brasil, e ainda ministrada por um professor surdo, causou certo estardalhaço por partes dos familiares que não concebiam a ideia de confiar seus filhos surdos a outro surdo e ainda sendo um estrangeiro. A grande verdade é que a discriminação com os surdos no Brasil ainda persistia e, nesse caso pelo fato de o professor ser surdo, assim “...um estabelecimento escolar para educandos surdos, numa organização social que sequer os reconhecia como cidadãos e com o agravante do responsável ser também uma pessoa surda, dificultou o aparecimento de alunos – candidatos” (ROCHA, 1997, p. 5). O fato é que apesar dos obstáculos, Ernest Huet não desistiu e iniciou apenas com dois alunos para

mais tarde ocupar todo o prédio do Colégio Vassimon que devido a procura seria transferido para o Instituto que até então era um asilo e só receberia alunos do sexo masculino. Tempos depois se tornou Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1862, exatos cinco anos depois, Ernest Huet se retira da direção do Instituto e desde então muitos foram os diretores ouvintes que comandaram o Instituto. Não se sabe ao certo o motivo do afastamento de Ernest Huet, se por questões pessoais, discriminação, imposições políticas ou desentendimentos com o imperador Dom Pedro II.

O Instituto deu formação para inúmeros professores que estavam iniciando e buscando aperfeiçoamento na língua de sinais. Pelo INES foi possível a mesclagem da língua de sinais francesa (LSF) com os sinais utilizados pelos surdos no Brasil, o que originou a LIBRAS ou Língua Brasileira de Sinais. Segundo Soares (1999), o INES em 1911 seguindo uma tendência mundial teve que alterar seu método de educação com os surdos, passando a adotar uma filosofia oralista, perdurando por bastante tempo. A filosofia da comunicação total chega ao Brasil somente em 1970 e sendo substituída dez anos depois pelo bilinguismo.

A proibição da língua de sinais se deu em 1880, no Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão e foi discutido qual seria o melhor método para a educação dos surdos, o método oral puro passou a ser determinante na educação da comunidade surda, e proibido terminantemente o uso da língua de sinais. Desde então, diversos profissionais do mundo inteiro, bem como pais e os surdos intensificaram a luta em defesa de seus direitos, buscando a respeitabilidade da diferença linguística de sua língua. O movimento oposto entre a língua de sinais e o oralismo puro que sempre existiu ao longo de muitos períodos se fez emergir com mais força no Congresso Internacional de Educadores de Surdos.

A discussão dos profissionais da educação se dava especificamente sobre os métodos da língua de sinais, da língua oral e da língua mista que contemplaria a língua de sinais e oral, hoje chamada de bilinguismo.

No dia 11 de setembro de 1880 houve uma votação e por 160 votos contra quatro, ganhou o método oral na educação dos surdos e a partir daí a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a habilidade da oralização dos sujeitos surdos. Este congresso foi organizado patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro, num total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos. Havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Os países que resistiram à proibição da língua de sinais foram a Grã Bretanha e os Estados Unidos. Alguns sujeitos surdos, representantes do povo surdo, queriam participar do congresso, mas foram excluídos na votação e tiveram seus discursos negados (STROBEL, 2008, p. 90).

Parece notório que a articulação para que vencesse o método que se adequaria aos ouvintes já estava vitoriosa mesmo antes da votação. A partir de então, crianças surdas voltaram a sofrer as mais diversas punições para que não utilizassem a língua de sinais, elas teriam que aprender a oralizar. Em alguns casos as crianças tinham suas mãos amarradas para trás sendo obrigadas a sentarem sobre as mãos quando assistissem as aulas, isto para que não usassem a língua de sinais. Estas barbáries duraram por mais de um século e as consequências e sequelas foram muito negativas tanto no setor social quanto no educacional. Nesse sentido, Strobel (2008, p. 91), afirma que: “A partir daí, durante mais ou menos cem anos, os surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas tendo que abandonar sua língua de sinais, a cultura e a sua identidade surda, se submetendo a uma ‘etnocêntrica ouvintista’ como predominante”<sup>6</sup>. Ao longo desse período a educação dos surdos que não foi adequada à sua cultura e sua língua, era obrigada a se adequar à cultura ouvintista, e este fato fez com que houvesse grande fracasso na educação dos surdos devido ser forçado ao oralismo puro. Sobre isso Skliar (2005) é enfático em suas críticas, vejamos:

A questão do ouvintismo e do oralismo, enquanto ideologia dominante, excede largamente o espaço da instituição escolar. Então, seria uma ingenuidade pensar que sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu, não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (SKLIAR, 2005a, p. 16).

De forma clara e contundente estava estabelecida a queda de braço ideológica da filosofia ouvintista da época. O Congresso de Milão conseguiu lançar sobre as línguas sinalizadas uma tenebrosa e nefasta sombra que a levaria ao silêncio, não fosse os árduos defensores de seus direitos que ainda resistiam bravamente.

Era preciso compreender a cultura e identidade dos surdos, não somente se tratava de uma língua, mais que isso, era uma teia de relações que clamava ser entendida, e reconhecida. Nesse aspecto muitos estudiosos deram grandes contribuições, entre eles o linguista William Stokoe (1919 - 2000) quando no ano de 1960 publicou *Language Structure: na Outline of the*

---

<sup>6</sup> O termo “etnocêntrica ouvintista” se refere a ideia de sujeitos ouvintes que não aceitam as diferenças culturais dos sujeitos surdos e, que estes devem se moldar aos costumes dos ouvintes, isto implica imitar os ouvintes desde os costumes até a oralização. Ao longo dos tempos, os ouvintes cristalizaram a ideia de que eram superiores aos surdos, ou seja, sua identidade era superior à identidade do surdo, estabelecendo assim uma relação opressora.

*Visual Communication System of the American Deaf*, obra fundamental para a mudança da percepção sobre a língua de sinais, pois apresentou uma análise descritiva e bem detalhada da língua de sinais e sucesso em toda Europa, Estados Unidos e Brasil. Nesta obra, Stokoe afirmava que a língua de sinais tem as mesmas características da língua oral, portanto poderia sim ser utilizada na educação dos surdos.

Outra grande referência, foi a linguista brasileira Lucinda Ferreira Brito que desenvolveu um estudo da Língua de Sinais Ka'apor Brasileira ou Língua de Sinais Urubu-Ka'apor, uma língua de sinais desenvolvida e utilizada pelos índios Ka'apor. A linguista conviveu durante um período com os índios Ka'apor que vivem em cinco aldeias distribuídas pela região do Alto Turiaçu e se localiza no sul do estado do Maranhão, portanto, viventes da selva amazônica. Esta descoberta foi documentada e relatada pelo etnólogo Darcy Ribeiro nos anos de 1949 a 1951 que constatou a presença de muitos índios surdos na população das aldeias e falando sua própria língua de sinais. Chegou a considerar que para cada um surdo havia 75 ouvintes, mas que a língua de sinais era contemplada por surdos e ouvintes, uma vez que eles incluíam e não excluíam os surdos, ou seja, mesmo os não surdos sabiam a língua de sinais criada pelos índios surdos e se comunicavam numa interação recíproca.

Com Lucinda Ferreira Brito foi constatado entre 7 e 10 surdos para 500 ouvintes, a pesquisadora chegou a comparar a língua Ka'apor com a Língua de Sinais oficial do Brasil e ainda apontar a diferença na aceitabilidade e avanço quando respeitadas as diferenças. Infelizmente a língua Ka'apor está classificada como possível extinção pelo Atlas of the World's Languages in danger (Atlas das línguas do mundo em perigo) da UNESCO, e esta língua, diferente de outras, é utilizada somente dentro das aldeias. Dessa experiência nasce então seu livro *Integração Social e Educação de Surdos* em 1993 onde a autora trata da LSKB (Língua de Sinais Brasileira Kaapor) e também da LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos), sendo esta última a primeira sigla para o que mais tarde por meio de votação foi mudado para LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Esta mudança ocorreu numa reunião em outubro de 1993 na sede da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) no estado do Rio de Janeiro. A pesquisadora foi uma das grandes defensoras e responsáveis pelo bilinguismo no Brasil.

Ao perfazer a trajetória da LIBRAS vimos que ao longo dos séculos muitas foram as abordagens e propostas metodológicas desenvolvidas para a educação do aluno com surdez, os diferentes interesses e propósitos foram os obstáculos ao avanço e ao êxito de estudos que poderiam ter grande progresso não fosse os movimentos contrários existentes. Quase todos os

métodos insistiam em substituir a audição perdida por outro órgão sensorial, que suprisse o que era considerado falho. As diferentes abordagens demonstraram diferentes possibilidades de encarar a surdez e suas consequências, e para tal, seria necessário compreender o sujeito surdo e respeitar suas relações familiares, sociais e humanas para que este pudesse desenvolver suas potencialidades enquanto aluno e cidadão.

Para melhor compreensão, evidenciaremos de forma mais direta os métodos e as principais abordagens que produziram formas de se trabalhar com o aluno surdo, ressaltando ainda que esses métodos foram abordados ao longo do texto e com seus principais representantes, a saber: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

## **2.3 Compartilhando conhecimento sobre a epistemologia surda**

### **2.3.1 Oralismo**

O termo Oralismo<sup>7</sup> ou filosofia oralista que já foi bastante mencionado em nosso texto trata-se de um dos métodos mais defendidos para o ensino de pessoas surdas, e não por acaso fruto de muitos conflitos. Segundo Goldfield (1997), a filosofia oralista tem como principal intento incorporar a pessoa surda ao universo do ouvinte criando condições para que o surdo desenvolva a língua oralizada. Esta maneira de pensar foi sendo desenvolvida desde os primórdios, pois muitos defensores desse método acreditavam que para o surdo obter qualquer conhecimento e se comunicar seria necessário aprender a oralizar, ocorre que assim acontecendo, o surdo desenvolve e adequa sua personalidade à maneira de ser do ouvinte. Dessa forma:

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30).

Importante ressaltar que havia a necessidade de padronizar a pessoa surda à comunidade ouvinte, pois o surdo teria que ouvir, sendo treinado com técnicas e aparelhos auditivos seguidos de técnicas de leitura labial.

---

<sup>7</sup> Na educação dos surdos, muitos métodos foram criados e alguns causavam divergências, seja por questões ideológicas, seja pela execução de suas práticas. O oralismo, tem como foco central fazer o surdo falar e, dessa forma se utiliza de recursos que utiliza o treinamento de fala, leitura labial e muitos outros. Esses recursos são usados dentro de uma metodologia, que podem ser 'verbotonal', oral modelo, perdoncini, materno reflexivo entre outros. Todos esses recursos tinham o surdo como alguém que precisava sanar uma deficiência e, para tal, tinha que falar.

O surdo é visto nesse método como aquela pessoa que tem uma deficiência e precisa amenizar ao máximo buscando trazer à normalidade ou reabilitando-o de maneira que consiga se integrar ao convívio e comunicação com os ouvintes. O envolvimento e esforço dos pais, escola, professores e alunos precisa ser bastante intensa tendo em vista que no método oral muitos são os recursos utilizados, contudo não deve ser oferecido qualquer meio de comunicação que não seja oral, assim a língua de sinais é terminantemente proibida, pois o uso dessa língua, segundo alguns autores torna inviável o desenvolvimento de hábitos orais corretos, pois induz ao erro. Assim, a criança recebe a linguagem oral por intermédio de uma leitura orofacial<sup>8</sup>, existe também uma amplificação do som para quando a criança falar ter o som da sua fala intensificado. Este modelo educacional se fortalece exatamente a partir do Congresso de Milão em 1880 na Itália.

### 2.3.2 Comunicação Total

Com a Comunicação Total temos uma filosofia de integração dos surdos com o auxílio de recursos diversos, seja por via oral, auditiva ou manual, o intento é possibilitar ao surdo o êxito de uma boa comunicação com outros surdos, assim como a comunicação dos surdos com os ouvintes. Nesse método a linguagem oral é importante, assim como as questões sociais e cognitivas também são, possibilitando a implantação de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação entre os surdos. O relacionamento socioafetivo e cognitivo do surdo passa a ser importante para os defensores desse método, pois eles percebem que a surdez interfere nesses setores diretamente. O fato de uma criança ou pessoa adulta surda aprender a língua oral não significa que ela terá pleno desenvolvimento, mesmo que tenha aprendido até os três anos como propõe o Oralismo, ainda assim não é definitivo para que essa pessoa desenvolva bem seu lado emocional, cognitivo e social.

Nesse sentido seria fundamental que eles tivessem contato com o a datilologia ou alfabeto manual, com língua de sinais, com o português sinalizado, a amplificação sonora; entre outros. Contudo a proposta da Comunicação Total ainda não é de uma completa adequação à língua de sinais dos surdos, mas à língua portuguesa, pois o surdo aprenderá a escrever segundo as regras gramaticais da língua oral e não da língua de sinais. Acreditam ainda, que dessa forma

---

<sup>8</sup> A **leitura orofacial** (LOF) é feita de maneira inconsciente quando pessoas se comunicam, se dá quando se visualiza a face de quem fala e, atualmente tem sido bastante utilizada como recurso em avaliações de pessoas com problemas auditivos. Este método consiste em buscar pistas visuais para compreender uma mensagem a partir do movimento dos lábios e da expressão facial de pessoas que estão se comunicando, só ressaltando que uma das pessoas se utiliza da oralidade para que a outra com problema de audição busque compreender a mensagem.



não acontecerá um isolamento e isto possibilitará uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes. Muitos países são adeptos desse método, inclusive o Brasil, e muitas também são as críticas em virtude da constatação de que muitos alunos acabam por não desenvolver bem a escrita e a leitura, não atingindo, portanto, o desempenho educacional esperado.

### 2.3.3 Bilinguismo

As questões da educação do surdo depois de muitas batalhas para vencer o preconceito e o descaso, ganhou força nas últimas décadas com a filosofia do bilinguismo, que surge como alternativa que substituísse a Comunicação Total e se desenvolvendo em vários países como a Suécia, que foi o primeiro a assegurar ao surdo o direito político à uma educação que fosse em sua língua natural, assim como a Dinamarca, que adotou um projeto de pesquisa pioneiro com crianças surdas, seguido por países como Uruguai, Venezuela, França, Brasil e muitos outros. Os linguistas e especialistas definem por bilinguismo, a capacidade de se comunicar com clareza em duas línguas. Trataremos do Bilinguismo voltado para a língua de sinais que é a primeira língua do surdo.

A filosofia educacional abordada pelo Bilinguismo visa capacitar o surdo para utilização das duas línguas, possibilitando uma melhor interação e comunicação na vida escolar e social. É levado em consideração que o surdo e a comunidade surda têm cultura, identidade e língua própria e, como tal, deve ser respeitada em sua forma de ser, pensar e agir.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se apropriar do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como único objetivo educacional do surdo, nem como possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 1997, p. 42-43).

Para o Bilinguismo, o surdo deve ter como língua materna a LIBRAS e, como segunda língua, a língua da comunidade ouvinte, ou língua oral, no caso do Brasil, o português. Assim, a L1 ou língua de sinais, deve ser aprendida de preferência ainda quando criança e, a L2 ou língua portuguesa, deve ser introduzida na modalidade escrita e depois na modalidade oral. Outra alternativa sugerida, seria o surdo ser alfabetizado primeiro com a língua de sinais para depois ser alfabetizado com a língua escrita, não sendo preciso a língua oral. Como nos diz

Quadros: “Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil” (2000, p. 54). Contudo é muito importante que seja reconhecido que a:

A libras não pode ser estudada tendo como base a língua portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual espacial da realidade (BRITTO, 1995, p. 21).

Dessa maneira, quando as duas línguas estão alinhadas propiciam à pessoa surda um melhor desenvolvimento educacional, social e humano, não havendo nesse caso, a supremacia da língua oral sobre a língua de sinais como ocorre na Comunicação Total. Trata-se de um método mais adequado por receber a língua de sinais como língua natural da pessoa surda, o que propicia melhor adaptação com a língua escrita e conseqüentemente a oral. Uma vez sendo respeitada a autonomia da língua natural, melhor é o desenvolvimento educacional do surdo e, quando o professor ouvinte tem conhecimento da língua de sinais ele consegue desenvolver uma boa comunicação com seu aluno. Outra questão é que a proposta educacional bilíngue permite ao leitor surdo fazer uso das duas línguas, tudo dependerá da situação e adequação linguística que ele necessitar.

Contribuindo para uma análise crítica do uso das línguas temos na fala de Skliar (1997), que uma vez adquirida a língua de sinais, esta tem papel essencial na leitura e na escrita do surdo, pois será porta aberta para o universo do conhecimento e compreensão daquilo que ler, rompendo com o estigma de que a língua de sinais ajuda apenas a decodificar a escrita. Portanto, se faz necessário:

Um modelo no qual o *déficit* auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o *déficit*, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar (SKLIAR, 1997, p. 140).

Desse modo, Skliar propõe que a língua de sinais permita a identificação sociocultural da pessoa surda e sua autonomia. É importante reiterar que o bilinguismo inaugurou um importante debate no campo da surdez, principalmente por ter surgido a partir das reivindicações dos próprios surdos pelo direito à língua de sinais, bem como a reivindicação, sobre as pesquisas linguísticas da própria língua.

Nesse sentido, Gladis Perlim que tem a experiência de ter um corpo com surdez é bastante enfática ao defender que a escola precisa propiciar ao aluno surdo a identificação de si na busca de sua identidade, pois segundo a autora:

Nenhum de seus professores entendia que, na prática, ele [o surdo] precisava de um método que lhe permitisse a identificação de si. E o que é isto? Um método que lhe permitisse ler. Não um método de ler ao jeito que o ouvinte precisa, misturado com a audição, mas um método que lhe permitisse ler de forma a usar apenas a visão. Ele não precisava ler palavras. Ele precisava apenas saber “ler” em sua alteridade. Ele somente precisaria de um professor surdo que lhe dissesse: “Você é surdo e eu também. Venha, olhe este jogo, ele está dizendo o que você deve aprender” (PERLIN, 2014, p. 227-228).

E sobre isso diz ainda que:

O método bilíngue deve apresentar aquilo que o identifica, o uso da língua de sinais e de uma didática que não a deixe longe daquilo que sabemos: o constitutivo do sujeito surdo, em seu operador totêmico, é o uso da visão e, com isto, a língua criada para este fim, a língua de sinais. Precisa ser, portanto, uma didática que leve à aprendizagem com o uso da visão, e não com a interpretação sinalizada de um sujeito que lhe é diferente, que tem prevalência com os espaços de poder da outra cultura e que não oferece livre acesso a seus saberes, valorizados e completados pelo uso da língua em suas origens (Ibidem).

Disso decore a importância de a comunidade surda possuir como representatividade a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que tem reconhecimento internacional devido ser um polo de divulgação da cultura e língua dos surdos no Brasil. Aqui no Estado do Maranhão temos como referência o Centro de Ensino e Apoio à Pessoa com Surdez Prof<sup>a</sup>. Maria da Glória Costa Arcangeli<sup>9</sup> - CAS instituição que corresponde ao nosso campo de estudo.

Em 2002, com a Lei federal 10.436, a LIBRAS se torna oficial como Língua Brasileira de Sinais. “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 1).

E ainda define no parágrafo único:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão

---

<sup>9</sup> Maria da Glória Costa Arcangeli, foi uma professora que muito cooperou para a educação de Surdos no Estado do Maranhão, o nome da instituição se dá como reconhecimento de seu trabalho e empenho. O Centro de Ensino e Apoio à Pessoa com Surdez - CAS fez uma homenagem a ela, colocando seu nome integrado ao Centro.

de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

E ainda:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Ibidem).

Outra conquista a ser destacada é o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, e em seu artigo 3º faz a inserção da LIBRAS como a língua da população surda brasileira estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento. Assim:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 1).

Como dito acima, a LIBRAS se torna obrigatória, porém ressaltamos que apesar de todo esse avanço ainda não foi suficiente para eliminar a exclusão dos surdos, uma vez que a sociedade brasileira continua de certa forma ainda muito excludente e oralista. Contudo a língua de sinais é “um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados” (SKLIAR, 2004, p. 72).

Tanto a Filosofia quanto a LIBRAS, continuam buscando seus espaços. Dessa forma, percebemos a necessidade de inserção do professor de Filosofia junto aos profissionais da LIBRAS na construção de conhecimentos filosóficos para uma melhor aprendizagem do surdo, tornando-o um cidadão ainda mais atuante na realidade que o cerca.

A Língua Brasileira de Sinais é espaço visual, fato que a difere de outras línguas de maneira muito particular. Fazer uma tradução de conteúdos filosóficos não se constitui tarefa fácil. Enquanto nas línguas orais, o canal de transmissão para a comunicação se dá pelo aparelho fonador, na LIBRAS se dá no meio gestual visual.

O pensar do surdo, bem como sua linguagem, ocorre dentro desse espaço visual e frente ao corpo, e é nesse sentido que se dá a dificuldade de expressar em sinais os conceitos filosóficos, especialmente se não tiver a interação entre as áreas. Muitos a consideram limitada

por acreditar que se trate apenas de uma representação mimética com as mãos, apesar de ser uma língua com muita iconicidade<sup>10</sup> com aspecto visual-gestual e, se articular pelas mãos, não é limitada. É uma língua que dispõe de toda uma complexidade enquanto língua e, mesmo com a grande contribuição da linguística em suas mais diversas análises, ainda carece de estudos mais aprofundados.

Exatamente por se expressar pelas mãos, é que o surdo revela toda sua experiência e corporeidade. O outro não é o ser em questão nem o ser em questão da pergunta sobre o outro. O outro é aquele que (nos) coloca, que nos entrega, que nos oferece a primeira pergunta, como nos diz Skliar (2004).

O universo da LIBRAS e do surdo nos remete a uma reflexão do corpo próprio e por conseguinte da própria existência que falaremos mais à frente, para este próximo tópico trataremos sobre a corporificação presente nos sinais da LIBRAS.

#### **2.4 A corporificação/corporeidade presente nos sinais da LIBRAS**

Das muitas habilidades do ser humano, uma delas é a de se expressar e, nas mais variadas formas de expressão, nos deparamos com outra habilidade humana que a de interpretar aquilo que se experiencia. Quando experienciamos algo tendemos a nos expressar de alguma maneira, as vezes sequer nos damos conta que estamos enviando alguma mensagem, e que esta mensagem pode estar sendo interpretada corretamente. A questão é: como está chegando e sendo interpretado o que expressamos, estou sendo entendido? Se expressamos algo, mesmo que involuntariamente, nem sempre somos interpretados e entendidos naquilo que comunicamos e a interação com o outro fica prejudicada. Isso em toda e qualquer língua. Na língua de sinais, os sentimentos podem ser expressos pelas expressões faciais e corporais através dos sinais, que se dão de forma visuais e espaciais, numa comunicação capaz de demonstrar as reações e sentimentos do sujeito surdo, tornando a mensagem mais eficaz.

Depois de nossa abordagem sobre as itinerâncias sofridas ao longo do processo histórico pela comunidade surda, percebemos que a língua de sinais, não é tão somente um sistema linguístico utilizado pelos surdos como forma de se comunicar, é também uma porta de inclusão do surdo e, para além disso, uma possibilidade de se ressignificar numa experiência de ser surdo, ou melhor de ter um corpo surdo. Abordaremos a questão do corpo surdo com mais

---

<sup>10</sup> Por iconicidade define-se a semelhança entre a forma de um signo e o que ele representa como realidade. A grande maioria dos sinais da LIBRAS são arbitrários, pois não apresentam semelhança entre forma e representação, ou seja, não apresentam semelhança com os dados da realidade que estão representando. Contudo existe um grande leque de sinais icônicos na LIBRAS, com por exemplo o sinal de carro, telefone e casa.

ênfase, por se tratar de extrema importância para a língua em questão e essencialmente ao nosso trabalho. O corpo como um todo e, não apenas parte dele, é para a LIBRAS, o instrumento que comunica, é por ele que o surdo fala, se tornando um requisito essencial para a transmissão da mensagem.

Muito importante entendermos como funciona esse processo de corporificação dos sinais nas línguas de sinais, pois assim teremos a dimensão do que é o corpo para essa língua, que é gestual e espaço visual em sua estrutura de corporificação de sinais. Importante ressaltar que o termo corporeidade também utilizado quando do embasamento conceitual a que Merleau-Ponty trata o corpo, se coaduna com o termo corporificação, dessa forma utilizaremos ambos os termos. O processo de corporificação e/ou de corporeidade que estrutura a língua de sinais acontece através de uma consciência que é dimensionada pelo corpo via portas da percepção e, se compreendendo como motricidade, pois o conhecimento perceptivo desse corpo se reconhece como realidade corporal que se movimenta.

Em todo o mundo as variações das línguas de sinais são independentes das línguas oralizadas, pois foram construídas dentro de comunidades surdas e, se diferem entre si em diferentes áreas geográficas. Estudiosos apontam a existência de mais de 200 línguas de sinais diferentes pelo mundo. As línguas de sinais, são, portanto, regionais e não universais. Isso torna compreensível porque são diferentes entre os países, assim, a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), é diferente da Língua de Sinais Francesa (LSF), mesmo que originária desta, que é diferente da Língua de Sinais Americana (ASL), que também é diferente da Língua de Sinais Britânica (BSL). Podem ainda variar seus sinais numa mesma região, de acordo com sua comunidade surda, ou seja, em diferentes municípios de um estado podem ter variações de sinais em dialetos regionais, isto só fortalece seu caráter de uma língua natural. Essas variações, ilustram que as línguas de sinais são uma construção cultural e de identidade, além de uma experiência corporal única que cabe exclusivamente ao surdo construir.

Em suas variações linguísticas, a libras tem a variação regional, que se difere de uma região para outra. Num mesmo país, a variação social se dá quando ocorrem variações nos movimentos ou configurações de mãos e não modifica o sentido do sinal; outra variação linguística é a mudança histórica, aquela que com o passar dos tempos muda em decorrência dos costumes das gerações surdas que utilizam desses sinais, nesse caso, são eles que adequam o que deve ou não ser mudado.

A língua de sinais tem modalidade gestual-visual-espacial na construção de seus sinais e, em alguns casos, as pessoas não compreendendo e/ou conhecendo, pensam que são apenas

desenhos feitos com as mãos e, soltos no ar fazendo referência à realidade que quer indicar. Isso ocorre, pois os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato e lugar também determinado, que pode ser em qualquer parte do corpo em algum ponto no espaço em frente ao corpo.

Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente direita para destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 51).

É uma língua com muito movimento corporal, especificamente configurada pelo manuseio das mãos e auxiliado pelas expressões faciais. Por exemplo, o sinal TRABALHAR é feito em um espaço neutro vertical sem tocar no corpo, enquanto o sinal PENSAR é realizado tocando na testa. Existem sinais que fazem referência a realidade a ser indicada, contudo não se trata de uma regra, são os sinais que são icônicos, e sinais arbitrários, aqueles que não têm referência direta com o que quer indicar. Uma fotografia é icônica pois reproduz a coisa fotografada, espelha diretamente seu referente.

Na LIBRAS, os sinais icônicos, assim com o exemplo da fotografia, são aqueles que fazem alusão diretamente a imagem do seu referente, como ocorre com os sinais de BORBOLETA, TELEFONE e CASA. Importante relatar que os sinais icônicos não são necessariamente iguais em todas as línguas, pois, depende de como o referente é captado em suas mais variadas facetas, o que varia de sociedade para sociedade. Vejamos os exemplos em diferentes línguas de sinais para o sinal ÁRVORE: na LIBRAS- representa o tronco da árvore posicionando o antebraço na vertical e as mãos abertas, as folhas em movimento (são as mãos se movimentando); já na LSC (Língua de Sinais Chinesa) - representa somente o tronco da árvore com as duas mãos (os dedos indicador e polegar ficam abertos e curvos). Trazendo o pensamento de Merleau-Ponty para nossas análises, podemos identificar que os sinais são efetivados e representados através do corpo que é movimento e se constitui de sensibilidade e expressão criadora. Numa unidade de corpo-mente temos o corpo-sujeito experienciando sua corporeidade em movimentos e, conseqüentemente expressando também sua própria linguagem numa espécie de esquema corporal. Assim, a experiência do corpo tem na motricidade sua referência quando ao se revelar, se percebe revelando também o mundo.

Quantos aos sinais arbitrários, estes não apresentam nenhuma semelhança correspondente aos dados da realidade que representam. O processo de aceitabilidade das línguas de sinais por parte de alguns teóricos durou um longo período, pois afirmavam não ser uma língua dado sua iconicidade. Para eles, sendo icônicas não representavam conceitos abstratos, fato que foi desmistificado quando comprovada a estrutura das línguas de sinais. A língua de sinais, como toda língua, também tem como propriedade básica a arbitrariedade entre significante e referente e isso se aplica em seus sinais arbitrários.

A estrutura gramatical da LIBRAS é organizada a partir de parâmetros que estruturam sua formação e, construção de seus diferentes níveis linguísticos. As articulações das mãos nas línguas de sinais podem ser comparadas aos fonemas e, em alguns casos, aos morfemas. São parâmetros que se combinam para formarem um signo linguístico ou item lexical dado os aspectos morfológicos existentes na língua de sinais. Dessa forma, estudiosos da língua de sinais como Lucinda Brito (1995), Ronice Muller Quadros (2004) e Lodenir Karnoop (2004), demonstram os seguintes parâmetros da língua de sinais: Configuração de mãos (**CM**); Ponto de articulação (**PA**); Movimento (**M**); Orientação/direcionalidade (**OD**) e Expressão facial e/ou corporal (**EF/EC**). Vejamos mais detalhadamente:

1. **Configuração de mãos (CM):** constitui-se como a forma que as mãos se apresentam ao elaborar o sinal, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas com a mão predominante (mão direita para os destros), como ainda pode ser feito com as duas mãos, tanto do emissor quanto do sinalizador. Sinais como AMOR e APRENDER têm a mesma configuração de mãos, no entanto, um é feito no lado esquerdo do peito e o outro na testa respectivamente;
2. **Ponto de articulação (PA):** é o lugar no corpo ou no espaço onde a mão predominante configurada articula o sinal podendo ser feito em uma parte do corpo ou em espaço neutro na vertical (do meio do corpo até à cabeça) ou horizontal. Sinais como TRABALHAR e CONSERTAR são feitos em pontos neutros, já os sinais MENTE e INTELIGENTE são feitos na testa;
3. **Movimento (M):** É o deslocamento das mãos no espaço durante a realização dos sinais. Os sinais podem ter movimento ou não e, quando têm podem ser em várias direcionalidades como direcional, bidirecional, multidirecional, retilíneo e, ainda com movimentos retilíneos, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso e angular;



4. **Orientação / direcionalidade (OD):** os sinais têm uma direção em relação aos parâmetros. Os verbos IR e VIR se opõem em relação à direcionalidade, assim como outros, a exemplos os verbos ACENDER e APAGAR, SUBIR e DESCER.
5. **Expressão facial e/ou corporal (EF/FC):** muitos sinais, além dos parâmetros citados acima, têm também expressões que tanto podem expressar emoções como os sinais como nas línguas faladas quanto marcar estrutura gramaticais específicas. Sinais como ALEGRE e TRISTE são exemplos de expressões de sentimento, como existem sinais que têm traços manuais e com expressões faciais e, ainda seguido de sons.

Da combinação desses parâmetros temos a construção dos sinais que formam as palavras e estas conseqüentemente formam as frases, possibilitando assim, uma comunicação que se realiza com o corpo e, falada principalmente, com as mãos, portanto, cheia de corporalidade que se expressa dentro de todo um contexto e complexidade próprios da língua. E é exatamente nesse cenário que nossa pesquisa versa, uma vez que é a experiência do corpo-sujeito do surdo que emerge toda sua potência quando em movimento, e esse esquema corporal perceptivo, tanto expressa as coisas concretas quanto abstratas para uma reflexão filosófica. A língua dos surdos é experienciada e expressa através de sua corporeidade. Dessa maneira, no contexto das línguas de sinais, notabiliza-se que o elemento corporal é um requisito imprescindível e decisivo para uma comunicação eficiente tanto na mensagem emitida, quanto na clareza da transmissão de mensagens, ocorrendo quando os sinais estão em coerência e sintonia com a corporalidade. Disto decorre, que:

Devido à corporificação, de forma metafórica e/ou metonímica partes do corpo são selecionadas para a produção de sinais que caracterizam determinados significados. Para exemplificar, em sinais da Libras para ações como comer, falar, gritar e beijar a sinalização é feita próximo à boca e em ações como pensar, lembrar, aprender e esquecer, próximo à testa (NUNES, 2019, p. 80).

Vejamos a identificação da corporificação de alguns sinais na LIBRAS para que possamos melhor compreender. A começar pelo sinal da LIBRAS que faz uso das duas mãos abertas em um ponto neutro frente ao corpo com as palmas de frente uma para a outra e movimentando-se em sentidos contrários.

O sinal BONITO, se realiza com a mão aberta passando suavemente em frente ao rosto. Com a parte interna ou palma da mão virada para o lado do rosto, os dedos vão deslizando um de cada vez em frente ao rosto e fechando na altura do queixo. O sinal é feito no rosto como parte do corpo que primeiro se observa em uma pessoa. É um sinal que mesmo partindo de uma

corporificação que se efetiva do espaço do corpo também pode adjetivar beleza e representar em conceito não somente quando se tratar de pessoas.

CHORAR é mais um dos muitos sinais que demonstra como nossas experiências corporais estão ligadas a língua, este sinal é feito próximo aos olhos, órgãos responsáveis pela visão e quando com lágrimas demarcam o ato de chorar; assim como o sinal FOME, que tem a mão apontada tocando a barriga, localização dos órgãos responsáveis pela alimentação, com leve expressão facial de quem sente dor.

Outro sinal que podemos identificar corporificação é o sinal APRENDER, a mão em configuração para o sinal se posiciona frente a testa e faz movimento de fechar e abrir. A corporificação do sinal se apresenta na região do cérebro, como se este se abrisse e fechasse quando em contato com o conhecimento e identificando-o como local onde se coleta e armazena informações.

Existem sinais que representam conceitos abstratos e expressam sentimentos, como o sinal AMOR, ele é feito na região do coração, órgão que representa o lugar onde guardamos nossos sentimentos e emoções, onde recebemos e doamos sentimentos. Com a mão direita tocando o colo é feito um movimento girando a mão para a esquerda no espaço esquerdo até fecharem todos os dedos. Esse sinal carrega em si a intensidade do sentimento ao passar por todo o peito espalmando e demonstrando sua extensão.

Podemos destacar que tanto a expressão corporal como a expressão facial são utilizadas pelas línguas de sinais determinando quais os tipos de frases estão sendo utilizadas; se afirmativas, exclamativas, interrogativas, negativas ou outro sentido. É de fundamental importância que no momento da comunicação se tenha total atenção em ambas as expressões. Ocorre ainda casos de mesmo sinal com expressões faciais diferentes, o que muda completamente o sentido do sinal.

Segundo Brito (1995), as expressões faciais podem ser classificadas pelo manuseio do movimento de cabeça (afirmativo ou negativo) ou sua inclinação, pelo franzimento de testa, pelo olhar, boca, sobrancelha em suspensão, nariz e até movimento com a língua. Elas integram o conceito de alguns sinais que expressam sentimentos e emoções humanas e que são categorizados em classes gramaticais de acordo com o contexto em que é usado, a exemplo, o sinal ALEGRE (adjetivo) e ALEGRIA (substantivo). Todas essas expressões têm base sintática. No exemplo abaixo, podemos perceber os valores linguísticos expressados na comparação com elementos diferentes:

Pensem em um par de sinais como SÁBADO e APRENDER. Do ponto de vista da fonologia das línguas de sinais, eu posso definir SÁBADO por oposição a APRENDER, pelo ponto de articulação dos dois sinais: SÁBADO é realizado diante da boca do sinalizador, e APRENDER é sinalizado diante da testa do sinalizador. Pensem agora em sinais como SEMANA, DUAS-SEMANAS, TRÊS-SEMANAS, QUATRO-SEMANAS. Como é que podemos definir esses sinais? Do ponto de vista morfológico, esses sinais são compostos de dois morfemas: o número, que é representado pela configuração de mão, e o sinal SEMANA, que é representado pelo movimento retilíneo diagonal, realizado no espaço de sinalização, na altura do tronco do sinalizador. Na realização desses sinais, o morfema correspondente a SEMANA se mantém igual, mas as configurações de mãos vão mudando, para expressar os morfemas que significam os diferentes números. Cada um desses morfemas se define pela oposição que faz em relação aos outros morfemas da mesma natureza (VIOTTI, 2008, p. 19).

Outro fator, é que muitos linguistas cognitivos como Ferrari (2011) apontam pra uma estrutura e organização conceptual na mente, assim, a LIBRAS como uma língua natural apresenta processo de categorização gramatical voltado para processos mentais. Em suas pesquisas são descritas como a linguagem cria hipóteses para representar de maneira concreta ou abstrata a representação da mente. Outra teoria voltada para os processos cognitivos é a Teoria da Corporificação e a Teoria da Metonímia Conceitual (LAKOFF; JHONSON, 1980) que estamos citando aqui apenas como partes de teorias linguísticas que estudam a complexidade de gramáticas cognitivas como as línguas de sinais e, que se fazem necessário como estudos recentes que contribuem para seu desenvolvimento.

De modo geral, as línguas têm variações nas suas construções gramaticais e, levando em consideração o que é próprio de toda língua, a capacidade cognitiva de perceber uma mesma realidade objetiva de diferentes maneiras, viabiliza distinguir categorias lexicais diferentes. Isso também ocorre nas línguas de sinais quando ao tratar dos substantivos e adjetivos formando classe específica com marca para gênero masculino e feminino que se elucidam com o sinal HOMEM e MULHER. Os classificadores e adjetivos descritivos podem ser representados no corpo do emissor cabendo diferenciar quando se trata de cada caso. Como nos esclarece Brito:

Não se deve confundir os classificadores, que são algumas configurações de mãos incorporadas ao movimento de certos tipos de verbos, com os adjetivos descritivos que, nas línguas de sinais, por estas serem espaço-visuais, representam iconicamente qualidades de objetos. Por exemplo, para dizer nestas línguas que “uma pessoa está vestindo uma blusa de bolinhas, quadriculada ou listrada”, estas expressões adjetivas serão desenhadas no peito do emissor, mas esta descrição não é um classificador, e sim um adjetivo que, embora classifique, estabelece apenas uma relação de qualidade do objeto e não relação de concordância de gênero: PESSOA, ANIMAL, COISA, que é

a característica dos classificadores na LIBRAS, como também em outras línguas orais e de sinais (BRITO, 1995, p. 46).

Percebemos que a entonação dos sinais da LIBRAS é feita pelas expressões faciais e que há casos específicos para os usos de sinais e da soletração manual ou datilologia. Assim como a constatação de que alguns desses sinais apresentam traços de uma linguagem corporificada<sup>11</sup>. Nosso intento em efetivar uma enunciação do ensino de filosofia pela LIBRAS, mais compromissada em compreender a corporeidade do sujeito surdo nos leva a uma troca de experiências que não somente nos propiciará conhecimento, mas nos possibilitará uma práxis enriquecedora.

Destacamos a contribuição sobre a linguagem corporificada de Lakoff e Johnson nas obras *Methafors we live by* (1980) e *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought* (1999). Os autores pontuam para uma filosofia encarnada ou corporificada, pois segundo eles, a mente é corporificada e vai se estruturando de acordo com nossas experiências corporais. Defendem que a própria razão é corporificada, pois se origina de nosso cérebro, das experiências com nosso corpo e com o mundo em que vivemos (LAKOFF & JOHNSON, 1980 apud FERREIRA, 2010). A experiência direta com o mundo é propiciada pelo próprio corpo onde mente e corpo não são independentes. Muitos são os teóricos que apontam no pensamento desses dois autores a forte influência de uma leitura harmônica ao pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty, ainda que este reconhecimento tenha sido limitado a poucas notas de agradecimento.

Nesse sentido, as línguas de sinais têm influência direta de uma linguagem corporificada, ou seja, repleta de corporeidade. Uma língua que é espaço-visual e gestual que tem nas mãos propósitos linguísticos determinantes tanto para a construção dos sinais, quanto para o alfabeto manual (datilologia), ou tão somente apontar e/ou representar os objetos na comunicação, onde todas as partes do corpo se expressam manualmente ou por expressões faciais. Tendo claro que o corpo é presença condicionante e essencial à fala que se expressa em língua gestual, aprofundaremos nossos estudos com os recursos de uma reflexão filosófica sobre a temática, no capítulo que se segue, à luz do pensamento de Maurice Merleau-Ponty.

---

<sup>11</sup> Corporificação/ Embodiment compreende a relação que a linguagem possui com o nosso corpo no mundo e a realidade que o cerca, disso decorre que nossas habilidades motoras, nossos sentidos e percepções estão vinculados à nossa linguagem e a maneira como construímos os conceitos em nossa mente, sejam eles, concretos ou abstratos. Importa-nos elucidar que a referência a este termo aponta para o termo corporalidade, que é sinônimo de corporeidade e tem em seu significado a particularidade ou característica do que é corpóreo.

### **3 PERCEPÇÃO, CORPO PRÓPRIO, EXPRESSÃO, LINGUAGEM E FALA NO PENSAMENTO DE MAURICE MERLEAU-PONTY**

#### **3.1 O papel da percepção na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty**

Quando pensamos em percepção, muitas são as questões que nos intrigam e, entre elas, o que diz respeito a seu papel ao longo do processo histórico. Parece-nos claro que a relação entre Filosofia e percepção sempre existiu, contudo, não permanecera da mesma forma, tendo em vista que variava o modo pelo qual a contribuição da percepção a todo e qualquer conhecimento era considerada em diferentes épocas.

Tradicionalmente, e no sentido mais clássico, seja na filosofia antiga ou na moderna, os teóricos consideravam como operar a percepção, dessa maneira, a tinham como um auxílio precário do conhecimento ou ainda algo que só viria atrapalhar e conturbar o processo cognitivo. Outro fato que sempre fora enfatizado e experienciado, em alguns casos de maneira muito intensa, é o de que a percepção tende a nos enganar dada a maneira como nós percebemos as coisas. Isto causava não segurança no que diz respeito às nossas experiências. Sobre isso nos antecipamos a Merleau-Ponty que nos diz:

Construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é evidentemente acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um nem outro. Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda consciência é consciência de algo. Este “algo” aliás não é necessariamente um objeto identificável. Existem duas maneiras de se enganar sobre a qualidade: uma é fazer dela um elemento da consciência, quando ela é objeto para a consciência, tratá-la como uma impressão muda quando ela tem sempre um sentido; a outra é acreditar que este sentido e esse objeto, no plano da qualidade, sejam plenos e determinados. E o segundo erro, assim como o primeiro, provém do prejuízo do mundo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 26).

Segundo Merleau-Ponty o sujeito da experiência perceptiva por acreditar que sabe “ver, “ouvir” e “sentir” tende a se enganar pelo que lhe parece evidente, pois nem sempre a impressão que temos do objeto é a experiência perceptiva desse objeto. Nossos sentidos como a audição e a visão, por exemplo, nos levam a dados que, dependendo se estão longe e/ou se estão perto, estão sujeitos a uma série de circunstâncias que muitas das vezes detectamos que precisam ser corrigidos. É fato que cotidianamente nos utilizamos com maior frequência de nossa razão, da inteligência e do entendimento que da percepção das coisas. Contudo, no que tange ao ponto

de vista da ciência, nos aproximamos mais dos aparelhos teóricos, dos cálculos matemáticos do que de nossa experiência perceptiva.

Podemos afirmar que essa situação foi burilada e revista no século XX, principalmente pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty, que de forma contundente acusou haver durante toda a história da filosofia, um privilégio ao conhecimento intelectual e que sequer era justificado. A este privilégio ele intitulou de intelectualismo.<sup>12</sup>

Contudo, é importante salientar os questionamentos feitos por Merleau-Ponty no que se refere à temática da percepção, pois são estes questionamentos que impulsionaram uma nova forma de tratar a percepção. Entre eles, questionava se quando nós estamos no mundo ainda sem nenhuma ideia preconcebida o que nos influi mais, é a percepção que temos das coisas via nossa sensibilidade ou é o nosso pensamento já elaborado acerca das coisas?

Observa que desde as primeiras relações com o mundo, da infância à vida adulta, se olhamos tudo que nos cerca sem ideias pré-estabelecidas e sem preconceitos, temos um contato primeiro que é anterior a uma construção ordenada das ideias, e conclui que este contato se dá pela percepção. Assim, a percepção é nosso primeiro contato com o mundo e as coisas, seja no ponto de vista cultural, psicológico, ou do ponto de vista das nossas relações com as coisas e com os outros. Disto decorre que o Eu, o Outro e o Mundo são partes essenciais dessa experiência perceptiva que se relacionam entre si, e esta relação passa muito mais pela sensibilidade antes de se transformar num pensamento elaborado, organizado teoricamente ou como utilização prática da percepção.

---

<sup>12</sup> Segundo Durrasoi e Roussel (1993) o termo intelectualismo como sinônimo de entendimento é especialmente com referência a escolástica por sua ambição metafísica ou gnosiológica. Atribui ao intelecto a faculdade superior de conhecer as coisas opondo-se a razão discursiva, termo este correspondente ao que autores gregos como Anaxágoras e Platão chamavam de *Nous* (atividade do intelecto ou da razão, em oposição à atividade dos sentidos). Disso perdeu-se ao longo do tempo que o intelectualismo é qualquer doutrina que sustenta proeminentemente o intelecto na vida do espírito. Podemos verificar numa doutrina psicológica quando reduz todos os fatos do espírito a fenômenos intelectuais, e para tal usaremos o exemplo de Herbart (1776-1841), que negligenciou a especificidade da afetividade, trazendo a vida afetiva a um mero jogo de representações. Temos ainda o intelectualismo como doutrina metafísica onde o entendimento tem valor superior a afetividade (Platão e Descartes). Poderíamos elencar aqui muitos teóricos e/ou conceitos que caracterizam sempre a superioridade do intelecto ao sensível. O que nos importa esclarecer no que se refere ao termo intelectualismo neste momento diz respeito ao papel da percepção na afirmação de que sempre pode nos levar ao engano dado a maneira como nós percebemos as coisas. Para o conhecimento clássico a percepção sempre esteve em segundo plano. Foi exatamente pela percepção não ser segura ao conhecimento clássico, que a tradição incorreu nos “prejuízos clássicos” caracterizados por Merleau-Ponty no Prefácio da *Fenomenologia da percepção*. Para ele a exaltação do intelectualismo subjogou a percepção e toda crítica se volta contra o intelectualismo das filosofias da consciência, de maneira mais enfática as filosofias do idealismo transcendental, que não só absorveu como levou ao extremo a separação cartesiana entre corpo e alma, colocando a subjetividade como aquela que constitui a realidade ou mundo a partir de si mesma. O empirismo assim como o intelectualismo segundo autor tem como limite o pensamento abstrato, onde a percepção se dá pelo juízo interno ou pela sensação externa. Ambas filosofias advindas de pensamento dogmático onde o sujeito é passivo e apenas toma a experiência de empréstimo.

Segundo o filósofo, temos a tendência a ter como verdade as coisas ligadas ao pensamento, à mente e ao intelecto. Dessa forma, “[...] a reflexão arrebatava-se a si mesma e se recoloca em uma subjetividade invulnerável, para alguém do ser e do tempo [...] o real deve ser descrito, não construído ou constituído” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 5). Parece que fugimos dos contatos primários, das coisas primárias ou pré-originárias como nos afirma Merleau-Ponty o que ele chama de uma espécie de pré-reflexão, e buscamos tentar refazê-la do ponto de vista intelectual. Afirma ainda que isso é fruto histórico de uma herança cultural, tendo em vista que verdade sempre foi vista como coisa de pensamento, que diz respeito ao nosso intelecto, e dificilmente estaria presente de forma direta e sensível com as coisas.

Nossa forma de estar no mundo, antes de sofrermos elaboração intelectual, é primariamente alguma coisa que sentimos e vivenciamos. Dessa maneira, sentimos o mundo de forma mais imediata e direta, e para tal, devemos voltar às coisas mesmas pela percepção, pois é esta que nos revela diretamente essas coisas antes de serem elaboradas de maneira intelectual.

Em outras palavras, seria necessário retornar à origem das coisas recuperando a percepção, e a vida pré-reflexiva como vida originária, aquilo que nos é dado diretamente e que pode ter algo de verdade efetiva e originária, que em muito difere das coisas que representamos e elaboramos. Dessa maneira, a percepção é um modo de sentir o mundo. E nesse aspecto o filósofo partiu de sua forma de sentir o mundo para tentar compreender o que acreditava ainda não ter sido compreendido por toda uma tradição e sua construção intelectual.

Merleau-Ponty deixa sua marca no exato momento em que a sociedade requisita as questões por ele despertadas, abordadas e problematizadas, são próprias de um legítimo filho de seu tempo e de suas inquietações. E como filho de seu tempo, de maneira discreta e atenciosa aos detalhes das problemáticas vigentes, exerce grande e intensa influência que perdura até nossos dias. Se a realidade o confrontou e à luz de célebres filósofos por ele estudado, o impulsionou a questionar o que estava posto, assim também sua obra segue os princípios filosóficos que não tão somente retomam antigas questões sob o jugo de uma nova ótica, mas nos impulsiona também a investigar ou simplesmente “reaprender a ver o mundo”, como ele bem enfatiza. E para tal é na fenomenologia que ele se credencia e, nos afirma:

Ela está a caminho desde muito tempo; seus discípulos a reencontram em todas as partes, em Hegel e em Kierkegaard, seguramente, mas também em Marx, em Nietzsche, em Freud. Um comentário filológico dos textos não produziria nada; só encontramos nos textos aquilo que nós colocamos ali, e, se alguma vez a história exigiu nossa interpretação, é exatamente a história da filosofia. É em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido. A questão não é tanto a de enumerar citações quanto

a de fixar e objetivar esta fenomenologia para nós que faz com que, lendo Husserl ou Heidegger, vários de nossos contemporâneos tenham tido o sentimento muito menos de encontrar uma filosofia nova do que reconhecer aquilo que esperavam. A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico. Tentemos, portanto, ligar deliberadamente os famosos temas fenomenológicos assim como eles se ligaram espontaneamente na vida. Talvez compreendamos então por que a fenomenologia permaneceu por tanto tempo em estado de começo, de problema e de promessa (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 2).

Parece-nos claro que o filósofo queria verdadeiramente trazer a filosofia para a vida real e fenomênica, fato este que não é dissociado da própria experiência de vida. Buscando entender um pouco do trajeto de Maurice Merleau-Ponty e sua experiência existencial fenomenológica quando teve as portas da percepção abertas à sua frente e a desafiá-lo, inclusive pelas novas descobertas da psicologia, para entender a razão pela qual sua obra está centrada na percepção, vejamos um pouco de sua trajetória.

### 3.1.1 Sobre Merleau-Ponty

Nascido em 14 de março de 1908 numa cidade da França chamada Rochefort Sur Mer, onde passou a infância junto a uma irmã e um irmão, todos criados apenas pela mãe em virtude da morte do pai que era oficial da marinha e morreu durante a Primeira Guerra Mundial. Quando colegial frequentou os Liceus Janson-de-Sailly e Louis-le-Grand e em 1926 iniciou seus estudos em Filosofia na École Normale Supérieure onde conheceu Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, se formando em 1931. Prestou serviço militar por um ano e atuou como colaborador da revista *Espirit* (Espírito), revista fundada pelo filósofo Emmanuel Mounier, e ainda passou a lecionar como professor de Filosofia em diversas instituições selando seu compromisso e rigor filosófico com a profissão de professor. Regressa ao École Normale Supérieure como tutor em 1935, assume cadeira de filosofia em 1952 no Collège de France.

De 1945 a 1952 foi coeditor junto à Sartre na revista *Les Temps Modernes*, revista que o filósofo ajudou a fundar com os amigos Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, se afastando tempos depois devido um desentendimento por divergências políticas com Sartre, agravando-se ainda mais pelo fato de o filósofo ter registrado essas divergências num dos capítulos de sua obra *As aventuras da dialética, uma crítica à ortodoxia marxista* (1955) havendo então uma ruptura na amizade, que fora reconciliada com certo efeito autobiográfico também sob registro nas notas de prefácio de sua coletânea de ensaios intitulada *Signos* (1960). Nos parece que este fato não prejudicou a imagem da parceria que os filósofos tiveram e tão pouco ofuscou o reconhecimento de ambos como importantes filósofos franceses contemporâneos. De uma



existência curta, teve seus projetos interrompidos quando morreu aos 53 anos, ainda muito jovem, em Paris na França, no dia 03 de maio de 1961. Consta que em sua mesa de trabalho desfalece em momento de criação de sua obra *O visível e o invisível*, obra esta, que somente mais tarde, foi publicada por Claude Lefort (1924-2010).<sup>13</sup>

Em sua trajetória, o filósofo sempre se interessou pela filosofia alemã, nesse percurso integrou-se a uma corrente de pensamento chamada *fenomenologia* e tinha como principal representante o também filósofo Edmund Husserl (1859-1938), que até então era desconhecido na França. O que seria tão interessante nessa corrente de pensamento que causava tanta ebulição aos jovens dessa época e que também desperta Merleau-Ponty a rever o que estava posto como verdade buscando um novo olhar, uma outra maneira de perceber as coisas? Compreendamos um pouco, apenas para situar nosso autor, qual o impacto trazido pela fenomenologia. Fenomenologia vem da palavra grega *phainomai*, ou seja, o que aparece, o fenômeno. É importante ressaltar que tanto a preocupação com a percepção quanto com o fenômeno não se constitui privilégio da contemporaneidade, haja visto que os primeiros pensadores gregos já se interessavam por essas questões. Contudo a palavra fenomenologia teve origem na filosofia de Kant, foi utilizada primeiro por Hegel e perpetuada como corrente filosófica em Husserl, que a instaura com ar de autonomia, rediscutindo as concepções filosóficas positivistas realizadas por mais de duas décadas na cultura alemã. Período em que filósofos como Marx, Nietzsche e Freud tinham suas ideias totalmente ignoradas pelos professores universitários. Mal sabiam eles que esses filósofos marcariam a cultura de gerações posteriores, e ousando rasgar a cortina do tempo, influenciam até nossos dias atuais. Ocorre que Husserl estava em contato exatamente com aqueles que eram ignorados pela intelectualidade, e ainda atento às ciências positivas, da matéria e das ciências histórico-sociais, passos que o levou a construir seu projeto filosófico.

A concepção fenomenológica é considerada uma das grandes correntes filosóficas da contemporaneidade. Teve significativa influência na Europa e na América. Para alguns era interpretada como um instrumento ou método de construção do conhecimento, que surgiu para confrontar o momento de crise cultural e espiritual que vivia a Europa nos fins do século XIX e início do século XX. Crítica do cientificismo dominante naquele momento, era preciso superar as concepções empiristas e racionalistas, estes entendiam o sujeito como sendo distinto da realidade e separado do mundo

---

<sup>13</sup> Historiador da filosofia e filósofo francês que também escreveu por um tempo para a revista *Les Temps Moderns* e tinha como tutor o fenomenólogo Maurice Merleau-Ponty de quem exercia fortes influências em sua militância política em meados de 1942.

A fenomenologia se posiciona claramente como crítica do positivismo, e ainda se apresenta com pensamento receoso em relação a todo apriorismo idealista. Para ela, as coisas, o sujeito e o mundo estão intimamente relacionados. Na fenomenologia existe o princípio de que não existe realidade sem sujeito, tampouco sujeito sem realidade, a essência não está fora do fenômeno, ela faz parte dele, está dentro dele, disto decorre que a apreensão da realidade ocorre pela sua essência, pelos seu sentido.

Merleau-Ponty se interessou pelo estudo da fenomenologia de Husserl em 1929 através do seu professor na École Normale Supérieure, George Gurvitch, que lecionava a Filosofia Alemã Contemporânea. Essa corrente de pensamento encantava a juventude estudantil francesa em meados de 1930 quando estava saindo da faculdade, pois questionava a filosofia ensinada nos liceus e universidades tradicionais da época, com críticas aos cursos tidos como limitados, pois seus estudos chegavam apenas até o filósofo Kant (1729-1804).

Mesmo considerado por muitos aquele que não só herdou como sucedeu a fenomenologia de Edmund Husserl, ainda que tecendo críticas e dando uma nova roupagem ao pensamento do mesmo, Merleau-Ponty também se destaca por sua ênfase na tradição filosófica e científica.

Queria Merleau-Ponty compreender, no que tange à tradição, quais os percursos que foram percorridos pelos teóricos ligados às correntes idealistas e intelectualistas, especialmente aos que remetem diretamente aos filósofos Descartes e Kant, estes foram alvos de suas maiores críticas. Outra questão seria a concepção da relação existente entre consciência-mundo. Qual razão de ser tão distorcida da realidade enquanto experiência vivificada? Disto decorre um estudo no âmbito da ciência e sua relação com o mundo? Foi exatamente esse o rumo tomado pelo filósofo, principalmente no que se refere às correntes realistas. Era preciso entender quais dicotomias nos separava da percepção.

Podemos afirmar que tanto Husserl quanto Merleau-Ponty tinham como intento contribuir de maneira significativa com as questões de seu tempo, entre elas o lugar da filosofia. Husserl via a crise instaurada no campo da ciência, crise esta que afetava de maneira central a filosofia, e seu principal objetivo era resgatar o lugar que a mesma havia perdido no que se refere ao conhecimento e às produções humanas. Este intento do filósofo, de certa forma, pode ter sido o que impulsionou a decisão de Merleau-Ponty em seguir a mesma rota, e posteriormente assumir o leme, uma vez que seus incômodos eram semelhantes.

O projeto de Husserl, porém, permanecera inacabado. Merleau-Ponty segue de forma destemida e determinada em busca de concluir seu projeto filosófico. Defendia que a filosofia precisava de um lugar com bases sólidas rumo ao conhecimento. Ficando cada vez mais evidente que ocorria um desvínculo da Filosofia com a ciência.

Disso decorre que a filosofia devia se preocupar com a volta “às próprias coisas”, buscando compreender como as coisas se apresentam a nós no mundo. A grande questão, era que, já não satisfazia apenas falar das coisas, a reivindicação era falar das coisas do mesmo modo como elas nos tocam, nos cercam e que a filosofia tratasse do cotidiano e dos problemas de sua época incorporando as preocupações da contemporaneidade e principalmente das ciências humanas. Em outras palavras, a filosofia precisava voltar ao mundo que vivemos, se tornar mais concreta e menos reflexiva, e ter como intento descer de suas alturas de ideias abstratas para planar no mundo ou como diz o filósofo, encarnar no mundo. Esse lema “a volta às coisas mesmas” tão usado na década de 30 pelos filósofos franceses era uma tentativa de trazer a filosofia para o cotidiano concreto numa época onde a França era imersa e dominada por um certo “espiritualismo” nas universidades.

Dessa maneira, o filósofo pertencia ao que alguns teóricos chamam de “geração dos descontentes” ou dos “3H” (fazendo referência aos filósofos alemães Hegel, Husserl e Heidegger) filósofos estes que foram ignorados pela academia francesa até os anos 30, mas que representavam para filósofos como Sartre e Merleau-Ponty a modernidade filosófica de suas gerações. Essa geração não desmerecia filósofos como Kant, mas reivindicava principalmente que a filosofia tratasse e vivenciasse seu tempo nas lutas de classe, nas questões da psicologia, da psicanálise entre tantos outros problemas de sua época.

Ao longo desse percurso Maurice Merleau-Ponty reconhecidamente é o filósofo que atribuiu papel fundamental à atividade perceptiva buscando desvelar como se dá a relação entre o sujeito e o mundo. Fez isso numa incessante investigação da experiência perceptiva que tem como base estas relações. Poderíamos dizer, que talvez tenha sido sua maior dedicação e tarefa, tendo em vista as mais diversas obras evidenciando que o ser humano crê estar em contato com o mundo tal como ele é, por meio de uma *fenomenologia da percepção*, não por acaso, título de sua segunda obra.

Logo no prefácio da *Fenomenologia da percepção* onde o autor inicia sua reflexão sobre a fenomenologia, o filósofo recorre ainda da necessidade de questionamento sobre o que seria a fenomenologia, afirmando que mesmo com toda contribuição dos estudos de Edmund Husserl

de quem de certa forma tornara-se herdeiro, ainda assim, muito se tinha a investigar no campo da fenomenologia.

Nesse sentido, seria necessária uma ampliação do campo de investigação da fenomenologia de Husserl, e para tal, estudar os modos como a consciência constitui seus objetos no conhecimento, como nos relacionamos com o mundo que nos constitui e é constituído por nós, examinando a experiência efetiva do sujeito inserido no mundo e sua relação com esse mundo, seria essencial para Merleau-Ponty.

Dessa maneira, define a fenomenologia como o estudo das essências, identificando-a também como uma filosofia que busca repor essas “essências na existência”, pois acredita ser impossível compreender o homem e o mundo sem compreender o que ele chama de “facticidade”<sup>14</sup>, ou seja, mundanidade. E como o homem tá posto no mundo desvelando sua própria existência, e conforme o autor acentua, a filosofia tem “[...] a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivos’” (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 01). A essa fenomenologia como filosofia ele atribui a tarefa de descrever nossas experiências tais como elas são.

Ocorre, que o mundo já está posto e sempre ali, anterior a qualquer reflexão dessa filosofia, desse suposto reencontro com o mundo, dessa descrição direta de nossa experiência tentando dar-lhe suporte. Esse esforço em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, é o que permite um estatuto filosófico, contudo o que não foi possível ser explicado pela filosofia e seus diversos sistemas conceituais, foi exatamente, essa relação concreta da experiência humana com os dados do mundo. Podemos exemplificar isso melhor, quando analisamos a fenomenologia como corrente filosófica que não destaca o objeto da consciência que o conhece, pois o objeto é um fenômeno.

Merleau-Ponty diverge da perspectiva do racionalismo onde a distinção do papel atuante do sujeito que conhece é presente. No empirismo é a influência do objeto conhecido que determina. Dessa maneira, a consciência para o filósofo é sempre consciência de alguma coisa, assim como o objeto é sempre objeto para uma consciência, não existindo ruptura nessa relação.

---

<sup>14</sup> Facticidade é um termo que propiciou a inúmeros teóricos as mais diversas análises sendo Fichte o teórico que primeiro se utilizou do termo “para designar o caráter contingente do que é e a impossibilidade em que estamos de justificar por intermédio de uma dedução racional a realidade do mundo” (DUROZOL, ROUSSEL, 1993, p. 183). Com a fenomenologia contemporânea novos estudos são introduzidos com o termo, especificamente por Heidegger e Sartre, só que agora constatando a ideia de existência como fato, porém, como algo sem fundamento. Sartre por sua vez conclui o homem como livre desde que renegue qualquer obediência que organize sua vida. Nesse sentido e ainda com a fenomenologia contemporânea em referência a nosso autor, nos afirma Dupond: “A noção de facticidade reúne em Merleau-Ponty uma tripla herança: a de Kant, que distingue a questão de fato da questão de direito..., a de Husserl, que distingue o fato e a essência..., e a de Heidegger, que pensa a facticidade como uma estrutura existencial do Dasein, e depois de Sartre” (DUPOND, 2010, p. 30).

A análise filosófica ao explorar o campo da existência tem como exigência estar livre de todo e qualquer pressuposto que a contagie ao tratar com a experiência, o sujeito e o mundo. Como já afirmamos anteriormente o que fora dito por Merleau-Ponty, aquilo que é real deve ser descrito ao invés de ser constituído e/ou construído, pois nossas percepções são recheadas de impressões que referenciamos diante do mundo.

Segundo Merleau-Ponty na *Fenomenologia da percepção*, a concepção clássica ainda é de um mundo constituído por relações objetivas, e isto independe se o sujeito perceptivo é dado como constituído pelo mundo que se faz ver e se apresenta aos nossos olhos ou de um mundo constituído pelo sujeito que tem consciência desse mundo. De um lado o empirismo e do outro o idealismo. De uma experiência de ver o mundo para um pensar o mundo, de uma objetividade para uma subjetividade.

A fenomenologia torna-se acessível através de um método fenomenológico, ou mesmo só é acessível por meio dele, segundo o autor, ela é um desmentido da ciência e acentua haver uma descrição, um perceber pela experiência, não uma explicação da percepção ou busca de categorias da ciência.

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu “psiquismo”, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 03).

Ao criticar o objetivismo e o subjetivismo, o filósofo busca justificar que não há uma dissociação de um eu que pensa e um eu corporal no mundo, busca retornar aos fenômenos numa experiência perceptiva, onde a experiência do mundo é vivificada numa análise da percepção e do corpo próprio. A consciência e o corpo presentificados como existência são muito fortes em sua fenomenologia.

Merleau-Ponty busca investigar de maneira atenta as experiências de mundo questionando as pressuposições cotidianas, fato este, que o incluiu na tradição da fenomenologia, abordagem iniciada por Edmund Husserl no século XX. Ocorre que Merleau-Ponty mesmo adotando essa abordagem, diz que Husserl ignorou que a experiência consiste não somente numa experiência mental, mas também corporal.

O filósofo explora essa ideia desenvolvendo o conceito de corpo próprio e concluindo que a mente e o corpo não são entes separados, afirmação esta que critica e contradiz a tradição filosófica defendida por Descartes<sup>15</sup> (1596-1650) filósofo que deu origem à filosofia moderna. Para Merleau-Ponty o pensamento e a percepção são incorporados e que o mundo, a consciência e o corpo são partes de um único sistema. Saindo assim de uma extensão cartesiana para a extensão fenomenológica, de um retorno às coisas mesmas e voltando ao mundo. Nos fala de um esquema corporal<sup>16</sup>, uma corporeidade única e geral. É uma crítica ao pensamento do sobrevoo, ao que ele chama de prejuízos clássicos.

Toda essa tessitura de crítica que Merleau-Ponty faz a Descartes e ao pensamento, não o fazem abandonar o pensamento e a experiência. Este critica o empirismo e o racionalismo, mas busca um viés em Kant e seu criticismo construindo o que seria uma práxis de pensamento, ou seja, a experiência (empirismo) do pensamento (racionalismo), pois esta práxis é vivida. É fato que vivemos, e este viver é no mundo que percebemos.

Vivemos no mundo, e somos um corpo em meio às coisas, e por isso nós as percebemos. No ato da percepção, descobrimos a nós mesmos, nossa própria existência, sabemos que existimos porque somos um corpo no mundo, que percebe e pensa, e pensando atuamos no mundo.

Segundo ele, nosso acesso ao mundo se dá por uma percepção real e uma lógica vivida. A percepção se instaura como uma verdade da existência, o sujeito é um ser corporal no mundo, o sujeito da percepção é o corpo próprio, ele é que sente, percebe, vivifica as coisas do mundo.

Como fonte de sentido, o corpo dá significação à relação que o sujeito tem com o mundo, e aquilo que é percebido pelo sujeito não é somente interior a ele, faz parte dele, tanto de

---

<sup>15</sup> “A filosofia de Descartes inaugura de forma mais acabada o *pensamento moderno* propriamente dito, juntamente com a dos empiristas ingleses. [...] Entender as linhas mestras do pensamento de Descartes é, portanto, entender o sentido mesmo dessa *modernidade*, que ele tão bem caracteriza e da qual somos herdeiros até hoje, ainda que sob muitos aspectos vivamos precisamente a sua crise” (MARCONDES, 2005, p. 159).

<sup>16</sup> A noção de esquema corporal consta na obra *Fenomenologia da percepção* como parte dos estudos iniciais da filosofia de Merleau-Ponty sobre o tema e, que vai se desenvolvendo num crescente amadurecimento teórico em todo seu percurso. Podemos observar logo no primeiro momento quando o filósofo desvincula o corpo-próprio do domínio do pensamento objetivo e atribui a este uma intencionalidade pertencente ao próprio corpo; em seguida ele desvela a esse corpo-próprio o mundo percebido por ele como sendo um pertencente ao outro, portanto da mesma unidade; e por conseguinte esse corpo-próprio imerso nesse mundo percebido também percebe o outro no mundo, existe uma presença de experiência humana que se comunica com esse corpo-próprio. O corpo-próprio que o filósofo pautava seu esquema corporal, não é um corpo limitado a uma função simbólica, mas um corpo com intencionalidade motora. “O contorno de meu corpo é uma fronteira que as relações de espaços ordinários não transpõem. Isso ocorre porque suas partes se relacionam umas às outras de uma maneira original; elas não estão desdobradas umas ao lado das outras, mas envolvidas umas nas outras (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 143). Ao tratar do caráter intencional do corpo próprio o filósofo nos demonstra que não tinha como intento apenas falar da experiência do corpo, contudo da necessidade de compreender a experiência de nosso corpo no mundo.

maneira interna quanto externa. O sujeito ao se relacionar com as coisas ao seu redor, ou seja, com os fenômenos que o circundam, tende a expor sua totalidade enquanto corpo-sujeito inserido no mundo. De acordo com Merleau-Ponty o corpo próprio desse sujeito é toda a fonte de conhecimento.

Disso decorre uma relação consciência-mundo, e se dá pela percepção, uma vez que o sujeito compreende as coisas pelos acontecimentos e é pela consciência que esse sujeito à sua maneira apreende um sentido para as coisas numa experiência perceptiva corporal.

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 06).

As coisas estão postas no mundo, assim como o sujeito está posto, e as mensagens chegam para este sujeito através de acontecimentos. Ocorre que para apreender e compreender esse acontecimento, o sujeito se afasta de maneira natural para que possa se apropriar das mensagens recebidas, dando a elas sentido e significado de acordo com suas realidades, uma vez que tudo que está posto e se apresenta, são o que são em suas realidades.

A isto, Merleau-Ponty chama de consciência intencional, e de acordo com ele, é preciso reconhecer a consciência como projeto do mundo, pois é ela que faz com que este exista. Assim, “não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 13).

Dessa maneira, este mundo é pensado e repensado pelo sujeito através de uma consciência significante. Vivemos no mundo, e somos um corpo em meio às coisas, e por isso nós as percebemos.

Para Merleau-Ponty a existência é ser-no-mundo, e estando o homem no mundo, é no mundo que ele se conhece, cria seus pontos de vista sobre o mesmo. O corpo, então, é uma forma de ter um mundo e pela percepção é inserido neste mundo. E nesse propósito “[...] considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo. A consciência que eu tinha de me olhar como meio de conhecer, recalco-a e trato meus olhos como fragmentos da matéria” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 108).

O homem não se revela como “ser desinteressado”, mas, como presença ativa pela experiência. Por ser ativo no mundo, esse homem ao agir expressa sua intencionalidade, ele ao mesmo tempo que percebe, é também percebido pelo mundo. Nessa perspectiva o sujeito busca reaprender a ler este mundo através das experiências que o desafiam, no que nos interessa para nossa pesquisa, isso nos remete à corporeidade dos sujeitos surdos quando desafiados e chamados a mudar sua história de percepção com sua realidade. Assim, o sentido e o significado das coisas em relação ao mundo permanecem em aberto, pois nossas experiências são cheias de enigmas e contradições, nossas suposições cotidianas nos impossibilitam de ver esses enigmas e contradições, devemos então, deixar de lado nossas suposições cotidianas e reaprender a examinar nossas experiências, ou seja, “reaprender a ver o mundo”. E nesse reaprender, a Filosofia é o suporte essencial para essa leitura e vivência de mundo, carregando de certa forma o dom de fazer a experiência sair do seu silêncio. “A relação ao mundo, tal como infatigavelmente se pronuncia em nós, não é nada que possa ser tornado mais claro por uma análise: a filosofia só pode recolocá-la sob nosso olhar, oferecê-la à nossa constatação” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 16).

Esse homem que é constituído de corpo e consciência, que experiencia o mundo, é o mesmo homem que investiga filosoficamente. Nesse sentido, na investigação filosófica deve perdurar o questionamento que viabiliza o diálogo, pois sua ausência esfacela a Filosofia naquilo que ela tem de mais essencial em seu impulso pelo pensamento crítico. Como dito, o homem é constituído de corpo e consciência e este corpo, por sua vez, não se dissocia de sua consciência ao experienciar o mundo em que vive, se constituindo também como um objeto no mundo. O homem é a própria existência em seu movimento e tem a potência de se juntar às coisas fazendo uma sincronia com elas. Assim nos fala o autor:

[...] trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 108).

Disto decorre que a Filosofia, precisa ser também a descrição do fenômeno que está encarnado no mundo e experienciado pelo homem como parte desse mundo, atuante e concreta nas relações que se estabelecem. O filósofo afirma ainda, que não se explica um fenômeno, se descreve um fenômeno ou este se deixa revelar, pois a fenomenologia revela o mistério do mundo. Assim:



Se a fenomenologia foi um movimento antes de ser uma doutrina ou um sistema, isso não é nem acaso nem impostura. Ela é laboriosa como obra de Balzac, de Proust, de Valéry ou de Cézanne – pelo mesmo gênero de atenção e de admiração, pela mesma exigência de consciência, pela mesma vontade de apreender o sentido do mundo ou da história em estado nascente. Ela se confunde, sob esse aspecto, com o esforço do pensamento moderno (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 20).

Parece-nos claro que a percepção é para o filósofo, a porta de entrada e de saída para o mundo exterior e que diferente do pensamento clássico que se empenhou em valorizar excessivamente o pensamento inteligível, seria necessário compreender que no pensamento da modernidade somente a reflexão pura e simples não dá conta de elucidar uma parte decisiva da realidade, e que o sensível é imprescindível para essa compreensão.

De acordo com Merleau-Ponty, seria uma grande falha relegar o sensível a um segundo plano, e isso se dava devido todo esse preciosismo com o intelecto, o que acreditava ser uma espécie de projeto de domínio intelectual. Justificando assim seu intento em desfazer essas concepções consideradas errôneas advindas do pensamento clássico, que nos legou uma valorização excessiva do inteligível; principalmente a de que o sensível se caracterizava como um entrave para o conhecimento, como se estivesse criando obstáculos e ambiguidades na construção do próprio conhecimento.

Era preciso elucidar essas questões retendo, o que para o filósofo era um projeto de posse intelectual do mundo, para então, tornar possível à percepção revelar o mundo que está posto numa interação entre sentir e entender, uma vez que todo conhecimento presente em nossa consciência passa primeiro pela percepção. Disto decorre que vivemos no mundo da percepção, a ultrapassamos pelo pensamento e a naturalizamos de tal forma que esquecemos que primeiro ela nos atravessa os sentidos.

Na *Fenomenologia da percepção*, a expressão está diretamente vinculada à percepção, o corpo percebe o mundo conforme sua atitude perceptiva, e se expressa conforme sua realidade perceptiva. Veremos de agora em diante como se dá esse movimento referente à experiência corpórea.

### **3.2 O silêncio do corpo e sua expressão**

O corpo é nossa presença concreta no mundo e se faz presente de diferentes formas, ele comporta em si a riqueza de veicular gestos, expressões, comportamentos, emoções e até o silêncio. Pelo corpo habitamos no mundo e somos parte de um todo, que até pode viver isolado, mas é fato que precisa se comunicar de alguma forma com alguém ou algo, afinal estamos

sempre emitindo mensagens, mesmo que silenciosas. O corpo em silêncio tem um aquietar para sentir, e ainda assim grita o próprio silêncio uma vez que se expressa, pois o silêncio nem sempre está vazio, tanto pode estar cheio de respostas quanto de questionamentos, cheio de vida que pulsa de maneira tal que as vezes grita, mesmo quando não fala.

Quando nos comunicamos e tentamos passar uma mensagem convincente sobre nós mesmos e queremos que os sujeitos entendam nossa mensagem, utilizamos de expressões que muitas vezes não são seguidas de pronunciamento de fala. No intuito de sermos entendidos e persuadirmos as pessoas que nos rodeiam, quase sempre utilizamos primeiro a expressão corporal como principal veículo, seja com um sorriso, um olhar, um aceno de mão, um beijo lançado ao vento etc... ou em muitos casos achamos que estamos completamente à sombra da leitura de nossas expressões, mas estamos falando muito mais que poderíamos imaginar, afinal nosso corpo transmite mensagens, ou seja, nosso corpo fala até mesmo quando pensamos não ter intencionalidade.

A dança, por exemplo, é uma expressão artística baseada em movimentos corporais que podem nos transmitir sentimentos e sensações inimagináveis. Se de forma teatral livre ou social, ela tanto expressa quanto causa expressão das mais diversas. Em seus movimentos e bailados tanto a motricidade quanto a afetividade são lançadas e apresentadas por um corpo que se expressa. Importante ressaltar que a dança contemporânea surge em meados de 1960 como uma forma de protesto e rompimento com a cultura clássica, atravessou longos períodos de experimentações e inovações, algumas vezes chegando ao ápice da desconstrução da arte. Sua linguagem própria surge na década de 1980 mesmo que ainda faça referência à dança clássica quando necessário.

O que podemos perceber é que a especificidade da dança contemporânea não a qualifica tão somente como técnica, para além disso, se constitui como sendo um método amplo que engloba dança moderna e dança pós moderna onde seus intérpretes, bailarinos e coreógrafos ganham liberdade e autonomia nas suas expressões, ou seja, podem literalmente bailar pelos mais variados temas. O corpo na dança contemporânea se utiliza de técnicas que desenvolvem um trabalho de conscientização do corpo e do movimento.

Um dos nomes responsáveis por essa revolução na dança moderna, foi a dançarina e coreógrafa estadunidense, Martha Graham (1894-1991). Seu legado não somente revolucionou como revitalizou e difundiu a dança moderna para o mundo, fundou uma das mais conceituadas e respeitadas companhias estadunidense, a *Martha Graham Dance Company*. Seu grande intento era que o corpo vivenciasse uma expressão mais honesta e livre na arte de dançar.

Criando uma nova linguagem de movimento corporal que buscasse revelar sentimentos comuns à experiência humana, como a raiva, a angústia e muitos outros sentimentos, pois tinha a convicção de que o corpo possuía a capacidade de expressar suas sensações e seus sentimentos quando em movimento. Os movimentos que executava ao dançar eram fortes e marcados evidenciando a expressividade das formas do corpo, pois segundo a dançarina, “os movimentos nunca mentem” (GRAHAN,1993, p.24).

Martha Graham se dedicou à dança por 70 anos, sua inovação e talento a tornou conhecida como a mãe da dança moderna e, como professora não só treinou como serviu de inspiração para grandes artistas, bailarinos e coreógrafos; como a bailarina e coreógrafa norte-americana Agnes George De Mille (1905-1993) que também fez a dança imprescindível ao teatro musical produzindo espetáculos como *Oklahoma!* em 1943, reunindo balé, dança folclórica e dança moderna em seu espetáculo. Em uma de suas entrevistas De Mille fala que a música e a dança são as verdadeiras expressões de um povo, pois “os corpos nunca mentem.” Podemos então pensar o corpo como uma potência motora que se expressa no mundo das mais diferentes formas, seja politicamente, culturalmente, socialmente ou mesmo em sua fisiologia e anatomia própria. Infelizmente quando não compreendida a capacidade de superação do corpo em relação a alguma deficiência, fica a ideia de que esse corpo-sujeito não consegue se superar de algum trauma, contrário a essa ideia de não superação, Merleau-Ponty é contundente em afirmar que esse corpo, é um corpo que pulsa movimento e expressão.

Ainda sobre a expressão da dança, a bailarina taiwanesa surda Lin Ching Lan sofreu muito preconceito até conseguir provar que era capaz de dançar. Lin não ouvia a música, mas era capaz de sentir as vibrações no solo de madeira, e isto foi o suficiente para que ela reagisse às suas limitações treinando anos a fio e aperfeiçoando seu senso de toque e, conseqüentemente seu bailado, fato que não só lhe rendeu o reconhecimento de seu talento, quanto a premiação nos jogos Surdolimpíadas de Taipei; organizou a primeira companhia de dança de Taiwan para dançarinos surdos e ainda conquistou participação com papel principal em um filme.

Inicialmente chamaremos de expressão corporal os movimentos involuntários que nosso corpo manifesta, essa espécie de interlocução não verbal que se utiliza de posturas, comportamentos, gestos e movimentos faciais e demais informações sem palavras, até mesmo a proximidade dos interlocutores entra em questão. Não é de hoje que a expressão corporal suscita as mais diversas especulações e criações humanas, desde as civilizações mais primitivas que as utilizavam antes mesmo da fala até as civilizações contemporâneas em suas múltiplas manifestações.

Curiosamente foi Charles Darwin a realizar os primeiros estudos científicos sobre linguagem corporal publicando o livro *A expressão das emoções em homens e animais* (1872), na referida obra o autor defendia que os mamíferos demonstravam suas emoções pelas expressões faciais.

Estamos falando então de corpo que se expressa e se comunica de diferentes maneiras. De acordo com Durozol e Roussel (1993, p. 107), por corpo podemos chamar “qualquer objeto material que se oferece à percepção e cujas propriedades essenciais são a extensão, a impenetrabilidade (para os físicos) e a massa.” Sabemos que enquanto organismo, o corpo é constituído de conjunto de órgãos responsáveis pelas funções necessárias à vida tanto dos animais quanto dos humanos. Em se tratando do corpo humano temos vasto campo de estudos desde os primórdios até os dias atuais, nem sempre com a mesma perspectiva.

Foi com a tradição filosófica a partir de Pitágoras e reforçada pelo pensamento cristão que surgiu uma sólida oposição entre corpo humano e espírito; oposição que também ocorre no pensamento de Descartes. A fenomenologia começa tecendo fortes críticas a essa oposição do corpo humano ao espírito e para isso distingue, por um lado, o corpo-objeto, submetido à exterioridade e ao mecanismo; e, por outro, o corpo-próprio. Tentaremos, a partir de então, à luz do pensamento de Merleau-Ponty compreender como ele trata a temática do corpo.

A obra *Fenomenologia da percepção*, como já citado, fora escrita em 1945 e tem como suporte a discussão de aspectos referentes à filosofia e à psicologia no que tange à percepção. A referida obra é vasta e passeia por diversos temas, entre eles, o “corpo próprio”, ou em outras palavras, a mudança de percepção de um corpo-objeto para um corpo-sujeito.

Em suas análises, o autor descreve diversas experiências registradas pela psicologia sobre as manifestações do corpo e a forma como esse corpo supera suas próprias limitações. Os exemplos de manifestações corporais superando suas limitações são mais diversas possíveis, como as doenças, os transtornos, as fadigas, entre outras.

Mais uma vez o intento de Merleau-Ponty era demonstrar uma base empírica de contestação ao dualismo cartesiano corpo-alma, pois em um organismo integrado essa dualidade que separa as identidades não cabe. O corpo produz percepção de que o próprio pensamento se serve, ele não é uma barreira que bloqueia e separa o espírito do mundo exterior, e que simplesmente capta o pensamento e o introduz, ou mesmo tão somente aquele que recebe as mensagens externas.

Ver-se-á que o corpo próprio se furta, na própria ciência, ao tratamento que a ele se quer impor. E, como gênese do corpo objetivo é apenas um momento na constituição do objeto, o corpo, retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 110).

A consciência não é mais senhora e dona do corpo, contrário a isso, o corpo é o mediador que nos põe em contato com o mundo, marcando a presença do mundo em nós. Ainda sobre a psicologia, numa passagem da *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (2018, p. 133) acentua essa análise quando afirma:

Quando descrevia o corpo próprio, a psicologia clássica já lhe atribuía “caracteres” incompatíveis com o estatuto de objeto. Ela dizia em primeiro lugar, que meu corpo se distingue da mesa ou da lâmpada porque ele é percebido constantemente, enquanto posso me afastar daquelas. Portanto, ele é um objeto que não me deixa. Mas então ele ainda seria um objeto?

Para o filósofo, somos submetidos às leis da mecânica natural, pois somos corpóreos como todo e qualquer outro objeto, mas também somos corpo sujeito, e não somos dissociados com dois corpos distintos. Somos corpo e estamos, segundo Merleau-Ponty, atados ao mundo. Dessa forma, o corpo sujeito é um corpo que se questiona, não se separando de seu corpo objeto. E ainda:

[...] se é verdade que tenho consciência do meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e nesse sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 122).

O corpo está no mundo como as demais coisas que estão em seu entorno, contudo, corpo e consciência estão imbrincados, assim, percebe a realidade desse mundo como fazendo parte também da sua própria realidade, pois a consciência que tem do mundo se dá pelo seu corpo-próprio. Assim, o corpo é o que temos de verdadeiro, e como já dito, “ser corpo... é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 205). Podemos dizer, à luz do pensamento de Merleau-Ponty, que corpo e consciência estão imbrincados, pois o sujeito pensa ao mesmo tempo em que sua percepção penetra nas coisas. Então: “Constatamos pela primeira vez, a propósito do corpo próprio, aquilo que é verdadeiro de todas as coisas percebidas: que a percepção do espaço e a percepção da coisa, a espacialidade da coisa e seu ser de coisa não constituem dois problemas distintos” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 205).

A oposição tão presente em toda história ocidental entre ideia e fato, sujeito e objeto, espírito e corpo, ciência e filosofia (que por conseguinte eram separadas no que era considerado inevitável) era uma convicção de clareza no que tange ao conhecimento, e esta convicção fora evitada por Merleau-Ponty, onde ou tudo era consciência ou tudo era matéria, fato este que permite ao filósofo superar assim o dualismo entre sentir e entender.

Numa relação de conhecimento, o que era inevitável para Merleau Ponty era o mergulho no sensível conectando o sujeito que conhece ao objeto que é conhecido pelo sujeito, pois, segundo ele, todo o conhecimento presente em nossa consciência passa primeiramente por nossa percepção, ou melhor, pelas portas da percepção.

E falando em portas da percepção, ele pontua como exemplo o fenômeno artístico, afirmando que uma reflexão pura e simples não dá conta de esclarecer sua realidade, uma vez que este depende também do sensível. Analisa as expressões artísticas demonstrando seu pensamento, em especial em relação à pintura, que segundo ele, a atividade do pintor reforça a ideia de que a execução de suas tarefas e suas criações, bem como o resultado de suas obras, se assemelham às suas reflexões filosóficas. O autor nos diz em *O olho e o espírito*:

Ora, a arte, e notadamente a pintura, nutrem-se nesse lençol de sentido bruto do qual o ativismo nada quer saber. Elas são mesmo as únicas a fazê-lo com toda inocência. O pintor é o único que tem o direito de olhar para todas as coisas sem nenhum dever de apreciações (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 13).

A dedicação e preferência que dá à pintura visa em verdade elucidar a questão da percepção. O poder expressivo da pintura nos apresenta uma expressão muda, de coisas cotidianas, que, em geral, não as percebemos por não as olharmos mais atentamente, e talvez por essa razão, não damos nenhum sentido, porém com a mesma intensidade podemos ser surpreendidos a partir de um outro olhar.

Enfatiza que o pintor constrói sua pintura com o corpo, pois, ao construir sua arte, pensa sobre o objeto ao manejar o pincel, e nessa atividade nos revela uma manifestação do silêncio originário, que, segundo o filósofo, é completamente anterior ao que chama de elaboração reflexiva. Das muitas expressões de pintura, Merleau-Ponty tem preferência pelas obras de Cézanne. Para ele, o artista “pensa com a pintura” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 60), e, ao olhar para as coisas do mundo, as torna visíveis pelas atividades de suas mãos. Uma afirmação feita na mesma obra *O olho e o espírito*, evidencia isso quando deixa claro na fala que segue: “o pintor pinta com o corpo” e ainda quando afirma que “seria impossível um espírito pintar”

(MERLEAU-PONTY, 1980, p. 16). Assim, “é oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura” (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 16).

Existe, por parte do autor, uma atenção especial na forma de conceber os sentidos, que não são mais rechaçados como errôneos ou ilusórios, como a tradição colocara, reforçando que nosso primeiro elo com o mundo é ser sensível a ele e que por intermédio do corpo nossas intenções se evidenciam. Dessa maneira, Cézanne ao executar sua obra não separa o sensível do inteligível quando exprime sua arte ao mundo, ou seja, o artista necessita da percepção, caso contrário, não realizaria sua obra.

O que reúne as “sensações táteis” de minha mão e as liga às percepções visuais da mesma mão, assim como às percepções dos outros segmentos do corpo, é um certo estilo dos gestos de minhas mãos, que implica um certo estilo dos movimentos dos meus dedos e contribui, por outro lado, para uma certa configuração de meu corpo. Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte. Em um quadro, ou em uma peça musical, a ideia só pode comunicar-se pelo desdobramento das cores e dos sons. A análise da obra de Cézanne, se não vi seus quadros, deixa-me a escolha entre vários Cézannes possíveis, e é a percepção dos quadros que me dá o único Cézanne existente, é nela que as análises adquirem seu sentido pleno (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 208).

Segundo Merleau-Ponty, há uma espontaneidade no corpo que antecede qualquer reflexão, qualquer pensamento seguido de uma ordem. Se seguíssemos uma ordem, seria impossível executar os gestos, atos, palavras e até a sequência de movimentos, pois teríamos que pensar antecipadamente cada ato. Essa espontaneidade se relaciona a outras esferas existenciais e isso reforça sua teoria de pensar com a pintura. O que a visão ingênua acreditava invisível<sup>17</sup>, achando que a visibilidade seja negativa, ao contrário, para Merleau-Ponty a invisibilidade vem de dentro. O invisível é poder ver o outro lado do poder vivente — a pintura expressa como visível, é o irrefletido revelando a expressão criadora pelo silêncio da percepção. Como afirma, Plínio Fontenelle em sua tese de doutorado, intitulada *Da percepção à visão radical do mundo: a condição de abertura do plano das imagens no percurso de Merleau-*

---

<sup>17</sup> No que se refere ao invisível “Merleau-Ponty denomina invisível uma ‘armadura interior’ do sensível, que o sensível a um só tempo ‘mostra e esconde’ (VI195) e cuja presença conta no sensível como a de uma cavidade ou de uma ausência: ‘o sensível não são somente as coisas, é também tudo o que ali se desenha, ainda que em negativo, tudo que ali deixa marca, tudo o que ali figura, ainda que a título de distância e com uma certa ausência’ (S217). Por exemplo, a experiência de um corpo que percebe é a de uma outra consciência, no sentido de que o corpo que percebe deixa transparecer uma significação - decerto ‘invisível’, no sentido de ‘uma certa ausência que seu comportamento escava e dispõe atrás dele’ (id), mas sem a qual o corpo visível não se apresentaria como ‘corpo animado’. Logo, o invisível é essa armação do visível que dá ao visível sua presença significativa, sua ‘essência ativa’ (Wesen). Merleau-Ponty propõe-se pensar o invisível antes como profundidade do nível do que como objeto ou noema de uma subjetividade” (DUPOND, 2010, p. 49).

*Ponty*: “a espontaneidade é oriunda dos gestos e ações simples do pintor que apanha nas coisas a possibilidade do seu poder vidente, ou seja, podemos chamar de *gênese espontânea* essa instauração da visibilidade que põe em evidência cada ser percebido” (FONTENELLE, 2014, p. 127).

Temos no corpo, então, o veículo de comunicação com o mundo. Assinalamos dessa forma outro exemplo, que em verdade é o foco de nossos estudos, que seria o corpo surdo como o corpo próprio a que se refere Merleau-Ponty: “Se ainda se pode falar, na percepção do corpo próprio, de uma interpretação, seria preciso dizer que ele interpreta a si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 208).

Aqui nos interessa a observação de que em muitos casos de surdez a pessoa nasce surda, bem como em outras circunstâncias perdera gradativamente ou ainda de maneira abrupta a audição. Em qualquer desses casos, essa pessoa enquanto ser no mundo terá que reaprender a examinar sua experiência e leituras de mundo. Foi o que ocorreu no processo de identidade dos surdos. Agora era preciso se comunicar e se fazerem ser entendidos, não se trata de gestos numa expressão mimética, mas sim da expressão de um corpo que vibra em si o sentido e o significado de sua existência. Quer esse corpo surdo fazer parte de forma ressignificada num mundo que sempre fora seu também, e numa língua que o represente como parte de um corpo fenomenal. Podemos então dizer que uma vez inserido no mundo e consciente disso, o “corpo é um veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 122).

E é nesse sentido que a experiência da surdez também apresenta o corpo como veículo de comunicação com o mundo, não como mera representação desse significado, mas como experiência que se reconhece e se revela. Assim “[...] só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 114).

O corpo surdo tem como expressão o silêncio dos sinais, que se fazem ouvir, rompendo esse mesmo silêncio numa comunicação linguística própria e sem a supremacia da fala. Surdo e ouvinte numa relação de vivências próprias rompem as barreiras do silêncio com diferentes formas de se fazer ouvir, sentir e entender.

Tomemos como exemplo o caso de Emanuelle Laborit atriz francesa do filme *Os filhos do silêncio*, que faz um relato pessoal e subjetivo de sua experiência de quando era criança e, até os sete anos de idade, não tinha qualquer comunicação que possibilitasse compreender a



razão de seu mundo ser tão diferente daqueles com o qual ela convivia. De uma surdez profunda, a atriz citada é neta do cientista Henri Laborit (1914-1995), filha do psicanalista e psiquiatra Jacques Laborit, tornou-se consagrada com o prêmio Molière, rompeu o silêncio com um grito de comunicação ao buscar a “língua gestual” ou a LS (língua de sinais) francesa que a fez compreender a si mesma e ainda resultando na obra *O grito da gaivota* (2000).

Vivi no silêncio porque não comunicava. Será isso o verdadeiro silêncio? A escuridão completa da incomunicabilidade? Para mim, toda a gente representava um negro silêncio, a não ser os meus pais, sobretudo a minha mãe. O silêncio tem, pois, um significado que a meu ver não é senão a ausência da comunicação. Embora eu nunca tenha vivido num completo silêncio. Tenho os meus próprios ruídos, inexplicáveis para quem ouve. Tenho a minha imaginação e ela tem os seus ruídos em imagens. Imagino sons a cores (sic). O silêncio que eu vivo é a cores (sic), nunca é a preto e branco. Os ruídos daqueles que ouvem são também em imagens, para mim, feitos de sensações. A onda que rola na praia, calma e suave, dá uma sensação de serenidade, de tranquilidade. A que se ergue e galopa encapelada representa a ira. O vento são os meus cabelos soltos no ar, a frescura, uma doce sensação na minha pele (LABORITI, 2000, p. 14).

Os surdos nos apresentam essas diferentes formas de se fazerem ouvir, assim como as diferentes formas de se fazer ouvir também se expressam na linguagem do poeta, uma linguagem silenciosa que tão somente quer ser ouvida.

No geral, os estudos feitos sobre os surdos são tratados por um prisma dos ouvintes, e quase sempre classificando como deficiência, fugindo por completo da experiência vivificada do ser surdo. Desfazendo essa concepção, Laboriti (2000) relata em seu livro que foi essencial e determinante se identificar como sendo dona de um corpo surdo. Diz ela:

Sou surda, não quer dizer: "Não ouço". Quer dizer: "Compreendi que sou surda." É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo. Compreendo que os meus pais têm a sua própria língua, a sua maneira de comunicar e que eu tenho a minha. Pertencço a uma comunidade, tenho uma verdadeira identidade (LABORITI, 2000, p. 48).

Percebemos que a autora do relato acima, ao se compreender como sendo dona de um corpo surdo, portanto, surda e tendo uma língua própria, se sente instaurada num mundo que a entende, pois fala sua língua. Nesse sentido, a experiência de Rodrigo Marques Rosso, que também é surdo, nos fala de uma atitude natural do fenômeno, onde é preciso buscar compreender a experiência de ser uma pessoa surda (oralizada ou sinalizada). Ele reflete sua própria experiência de surdez no método fenomenológico: “a atitude natural não permite que vejamos o outro tal como ele se apresenta ao mundo, suprime-o” (MARQUES, 2008, p. 86).

Importa ressaltar que refletir sobre si mesmo enquanto experiência de um corpo surdo também é chamar a atenção para uma percepção de vida que quase sempre é invisível à sociedade ou completamente desconhecida de muitos, e que os tratam quase sempre como deficientes, termo que os afeta negativamente, pois ignoram completamente a capacidade de superação do que sequer sabemos se será uma limitação. Em sua análise explorando o corpo surdo, o autor nos fala de algumas experiências vivificadas cotidianamente.

Muitas são as experiências que poderiam ser relatadas a partir da vivência de um corpo surdo, como, por exemplo, as experiências visuais. Nos diz Marques:

Por exemplo, poderia descrever nessa mesma experiência visual de modos distintos, de um lado, a rapidez de reflexo com que as pessoas surdas olham os movimentos, como uma pessoa passando por trás é identificada pela sua sombra ou pelo reflexo no vidro de uma janela, ou mesmo pela observação da direção do olhar de outra pessoa. De outro modo, poderíamos identificar numa conversa em língua de sinais, diversos aspectos ao mesmo tempo, como a indagação do movimento da cabeça, a mão que faz o sinal, a direção do olhar que define a pessoa. Aqui se admira a abrangência do olhar fixo a um ponto, que, simultaneamente, “junta” todas essas partes e produz um entendimento. Ainda outro exemplo é o inquietante movimento quando estamos concentrados, uma árvore oscilando do lado de fora, um ventilador de teto entre nós e a lâmpada intriga-nos e fere nossa tranquilidade (MARQUES, 2008, p. 65).

As questões ligadas ao espaço visual dos surdos são amplas, o que também multiplica as experiências visuais deles que são recheadas de detalhes, reflexos e movimentos, uma vez que pelo olhar eles captam ao mesmo tempo muitas partes de muitos aspectos que se apresentam a eles num espaço. Ocorre que mesmo captando uma parte, esta é apenas uma entre tantas outras partes, ou seja, “a ‘experiência visual’ passa a ser um entre vários outros aspectos” como nos diz Marques (2008, p. 65).

Merleau-Ponty nos diz que:

Na realidade os próprios reflexos nunca são processos cegos: eles se ajustam a um “sentido” da situação, exprimem nossa orientação para um “meio de comportamento” tanto quanto a ação do meio “geográfico” sobre nós. Eles desenham à distância, a estrutura do objeto, sem esperar suas estimulações pontuais. É essa presença global da situação que dá um sentido aos estímulos parciais e que os faz contar valer, ou existir para o organismo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 118).

Buscando outra experiência corporal da essência do corpo surdo, abordaremos segundo Marques (2008) as questões referentes ao tato como fonte tradutora dos sons.

[...] temos o tátil como fonte tradutora dos sons, podemos sentir o motor do carro em funcionamento, sua constância que o diferencia do seu estado de repouso, igualmente este mesmo tátil que me diz o “ligado/desligado” do motor também me acusa de uma “irregularidade” quando sua vibração “altera” por uma descarga avariada, de outro modo, posso sentir a aceleração pelo contínuo e crescente vibrar através de minhas mãos, pernas e pés. Este tátil ainda pode nos surpreender quando vemos uma pessoa surda num clube e percebemos em seus movimentos o acompanhar da diferenciação dos sons como a continuidade de uma música lenta, que denota um tom com leves, altos e baixos movimentos contínuos, ou numa música ritmada cujos passos acompanham perfeitamente as batidas dos movimentos levando todo o corpo a ritmar com movimentos próprios de cada dança. Para os incrédulos, tal destreza seria impossível sem a habilidade de ouvir e reconhecer os sons, porém compreende-se que outras “partes” que se subentende estão presentes e permitem acontecer tal evento (MARQUES, 2008, p. 67).

Vimos nas citações acima a riqueza de detalhes sensoriais que o corpo surdo transborda na relação com o que o circunda. Toda essa forma de se expressar no mundo é ainda mais transformadora quando vivencia sua comunicação pela LIBRAS.

Abordaremos o corpo surdo como o corpo próprio a que se refere Merleau-Ponty quando buscamos trazer à Filosofia para o enunciado da LIBRAS e tentamos explicitar essa experiência pelas mãos que falam através da LIBRAS. No pensamento do filósofo, o tema da expressão e da percepção estão diretamente vinculados, segundo ele, na medida em que o corpo se situa e percebe o mundo, ele também se expressa no mundo, e isto se dá conforme o movimento perceptivo que realiza no mundo. A esse sentido, em seu *Vocabulário de Merleau-Ponty*, Pascal Dupond, cita que na obra de 1945 “a expressão depende de uma estrutura metafísica do corpo humano que é uma potência aberta e indefinida de significar” (DUPOND, 2010, p. 29).

Aquilo que o corpo comunica antes das palavras é dado como a percepção do mundo. Dessa maneira, a percepção do mundo ao nos tocar os sentidos é revelada pelo corpo numa comunicação antes mesmo de serem proferidas quaisquer palavras, onde a expressão é o gesto, uma atitude perceptiva manifesta de maneira intersubjetiva<sup>18</sup> de ser e se comunicar no mundo.

Vejam na citação que se segue:

O que reúne as ‘sensações táteis’ de minha mão e as liga às percepções visuais da mesma mão, assim como às percepções dos outros segmentos do corpo, é um certo estilo dos gestos de minha mão, que implica um certo estilo dos movimentos de meus dedos e contribui, por outro lado, para uma certa

<sup>18</sup> “A intersubjetividade é uma estrutura da vida intencional, que, na *Fenomenologia da percepção*, é relacionada com o cogito na medida em que me revela ‘em situação’ (PPVII) e como ‘portador concreto’ de um duplo anonimato: o da ‘individualidade absoluta’ e o da ‘generalidade absoluta’ (PP512). Em seguida, depois da virada na direção da intraontologia, ela se torna, aquém da percepção de outrem ou do diálogo, a articulação invisível da experiência que, para começar, se torna a experiência possível (VI234), o ‘Ineinander {envolvimento} dos outros em nós e de nós neles’ (id.), que está sempre já implicado na abertura de um mundo” (DUPOND, 2010, p. 46).

configuração de meu corpo. Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 208).

Tentemos agora ler novamente a citação buscando uma visualização mental de um gesto qualquer que nos venha à mente. Percebemos que essa tentativa nos causa um estímulo aos sentidos, principalmente ao que corresponde ao campo visual e ao tátil, primeiro para visualizar mentalmente, segundo nessa visualização imaginar as sensações táteis, segue que aos termos a ideia do todo, percebemos que nossos movimentos se expressam, mesmo que nosso corpo esteja em silêncio.

[...] e ainda encontramos a expressividade de nosso semblante quando detalhamos informações linguísticas, seja por um movimento da cabeça como negação ou afirmação, o inflar das bochechas como intensidade, o movimento das sobrancelhas como indagação, os lábios imitando movimentos de motor, poderia se tratar apenas de um campo da linguística no qual podem ser meros aspectos gramaticais, mas sem o qual não teriam sentido se por outro lado esse corpo atuante não tivesse uma predisponibilidade para tal, desenvolvida e diferenciada a partir de algo que nos exige uma resposta e cujo mundo costumeiro suscita intenções habituais (MARQUES, 2008, p. 68).

Ora, se a percepção envolve uma gestualidade, uma sutileza de movimento um tanto silencioso para se comunicar, temos a percepção como a expressão do movimento. Nesse sentido, a motricidade do corpo tem papel essencial na gestualidade expressiva, pois o corpo se expressa pelo movimento, assim, “[...] o ‘esquema corporal’ é finalmente uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo [...] o corpo-próprio é o terceiro termo, sempre subtendido, da estrutura figura e fundo, e toda figura se perfila sob o duplo horizonte no espaço exterior e do espaço corporal” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 147).

Disso decorre que o corpo vive e se entrelaça em meio às coisas do mundo, se submete e faz parte do tecido desse mundo. É, portanto, natureza. Ocorre que o corpo também é simbólico, transforma, cria, recria culturas ultrapassando a própria animalidade. Disso subtende haver no corpo um entrelaçamento entre natureza e cultura, prova viva são as manifestações de afetividades quando somos tocados emocionalmente, as expressões estéticas quando vivenciamos a arte nas suas mais variadas expressões como música, poesia, literatura; ou naquele sorriso que ofertamos, ou seja, toda expressão corporal é tanto natural quanto cultural.

Merleau-Ponty resgata o corpo da letargia a que os clássicos o impuseram e atribui a esse corpo lugar de ressignificação e fundamentação para o conhecimento. A ele foi dado a responsabilidade de sair da inércia ir de encontro ao outro e ao mundo experienciando sua vivência. A relação homem-mundo faz do corpo existência instaurada no mundo.

Podemos dizer que o corpo surdo também é um corpo que se busca resgatar da maneira como historicamente fora tratado, evidenciando esse corpo apenas como corpo-objeto, da representação de sua identidade e/ou de sua cultura. O corpo surdo é, antes de tudo, existência e se apresenta ao mundo como corpo que se expressa e tem autonomia, ou seja, um corpo sujeito. Na expressão "... eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo" (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 208), Merleau-Ponty bem sintetiza e evidencia o encontro desse corpo com sua subjetividade.

Carmo (2003) enfatiza a notória e expressa importância dada ao estudo do corpo com lugar de destaque e profunda ênfase na *Fenomenologia da percepção*, isto se revela à medida em que vamos lendo a obra. O autor esquematiza por uma análise que se inicia pela sensação, em seguida percorre o mundo percebido destacando a sexualidade, a motricidade e a linguagem para desembocar na questão da consciência, da temporalidade e da liberdade. Reforçado na fala de Marilena Chauí (2008, p. 44) quando nos diz que "Graças ao corpo, espaço, tempo, motricidade, sexualidade, linguagem, visão, emoção, pensamento e liberdade surgem na trama dos acontecimentos corporais e destituem a consciência reflexiva de seu papel constituinte soberano ou do insensato 'projeto de posse intelectual do mundo'".

Notadamente o filósofo realiza suas concepções sobre o corpo não mecanicamente e por partes, mas como um todo, o que viabiliza e credencia nossos estudos com a pessoa surda para além de uma identidade cultural, mas como um ser que se expressa, tem autonomia, se relaciona política e socialmente como sujeito de seu corpo. Disso decorre que: "os que ouvem têm tudo a aprender com aqueles que falam com o corpo. A riqueza da sua língua gestual é um dos tesouros da humanidade" (LAROTI, 2000, p. 147).

Acreditando nessa assertiva seguiremos dando continuidade ao que nos propomos na referida pesquisa e, embora em todo percurso da obra de Merleau-Ponty esteja presente a questão da linguagem, daremos continuidade aos nossos estudos dando prioridade ao capítulo da *Fenomenologia da percepção* que se dedica a estudar especificamente a fala. Dessa forma no tópico seguinte, abordaremos a questão da linguagem onde o autor reflete sobre o corpo como expressão e fala.

### **3.3 Investigações sobre a linguagem: o corpo como expressão e fala**

Percorrer o trajeto do pensamento referente às temáticas do corpo e da linguagem em Merleau-Ponty, requer compreender a fala como modalidade expressiva do corpo, e não como

mera operação do pensamento. Uma vez reconhecido como distinto do objeto científico, o corpo é revelado pelo autor como dono de uma intencionalidade e de um poder de significação em sua expressão corpórea. A fala emerge enquanto gesto do corpo que está encarnado no mundo e como tal repleto de sentido e significado com o mundo em que vive, ou seja, sua comunicação não é expressa de maneira mecânica e aleatória. O sujeito que se expressa está vinculado às suas vivências sociais, dotado de liberdade e escolhas. É um corpo-sujeito que se expressa e se apresenta ao mundo.

Necessário se faz buscarmos entender como esse corpo se expressa e fala, e quando fala, como expressa essa intencionalidade e significação desse ato expresso. Merleau-Ponty se propôs seguir essa empreitada buscando compreender o universo da linguagem.

A posse da linguagem é compreendida em primeiro lugar como a simples existência efetiva de “imagens verbais” [...] de traços deixados em nós pelas palavras pronunciadas ou ouvidas. Quer esses traços sejam corporais, quer eles se depositem em um “psiquismo inconsciente”, isso não importa muito e, nos dois casos, a concepção da linguagem coincide em que não há “sujeito falante” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 237).

Ele acentua na citação acima que ao longo de nossa existência temos impregnados em nossos sentidos traços que foram deixados em nós pelas palavras que nos foram pronunciadas e que ouvimos a ao que chamou de “imagens verbais”. Assim parece-nos claro que não existe um pensamento puro que seja anterior ao que expressamos como linguagem. A linguagem não é instrumentalização mecânica do pensamento, consiste sim, na fonte originária que dá sentido ao próprio pensamento.

Se há distúrbios eletivos que afetam a linguagem falada excluindo a linguagem escrita, ou a escrita excluindo a fala se a linguagem pode desagregar-se em fragmentos, é porque que ela se constitui por uma série de contribuições independentes e porque a fala, no sentido geral, é um ser de razão (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 238).

Importa ressaltar que em seu intento de compreender a problemática da linguagem, o filósofo se depara com a necessidade de retornar à origem da linguagem pré-reflexiva e ao mesmo tempo recuperar o que nela tem de movimento expressivo primário. Desta feita, ele não somente explora quanto recupera o que considera o verdadeiro sentido da percepção. Vimos que a percepção se configura como as portas de entrada para o mundo, aquela que inaugura o ser se projetando para fora, se permitindo ser e estar no mundo. Ora, este ser ao se lançar no mundo, vai ao encontro de si mesmo e ao se projetar, se expressa enquanto ser de linguagem, desta forma a linguagem também o liberta e o transporta nesta abertura para o mundo.

Projetar-se ao mundo requer comunicar-se, então em sua análise o autor faz a distinção entre o que ele chama uma “fala falante” e uma “fala falada”. A “fala falante” é uma fala que tem intenção significativa ainda em estado nascente, tem o ato em constituição de criatividade e que vai em busca de ultrapassar essas significações externando um certo silêncio que a envolve em palavras, ou seja, a linguagem em estado nascente. Por “fala falada” ele aplica uma sedimentação própria da vida social ou da instituição, são os sentidos inventados do mundo cultural como expressão, ou seja, a linguagem sedimentada. Então:

Fala falante e fala falada distinguem-se, pois, por sua relação com o silêncio. A fala falada obtura o silêncio do Ser bruto que ela substitui por sua volubilidade, ao passo que a fala falante cresce na proximidade do silêncio e reconduz a fala ao silêncio: “são as próprias coisas, do fundo de seu silêncio, que ela quer conduzir à expressão” (DUPOND, 2010, p. 33).

Temos de certa forma bem explícita que a linguagem vive uma constante tensão entre as duas falas: a falada e a falante; ao analisar o sentido do gesto corporal aproximando-o da fala fica a evidência de que Merleau-Ponty busca no corpo o que considera a origem do sentido da linguagem. A forma como apreendo o sentido da fala constitui-se o mesmo do gesto corporal. E para que possamos atingir a compreensão do que ele chama de linguagem, necessário se faz não só refletir, mas elucidar o movimento originário da percepção, do corpo, da fala e da expressão nesse referido autor. Na fala de Merleau-Ponty: “É essa função que adivinhamos através da linguagem, que se reitera, apoia-se em si mesma ou que, assim como uma onda, ajunta-se e retoma-se para projetar-se para além de si mesma” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 267).

Nosso intento é trazer para uma reflexão o corpo surdo e sua linguagem, sua vivência corporal no universo da língua de sinais. Dessa maneira, a presente experiência aqui proposta será uma troca de vivências, buscando intensificar o conhecimento da Filosofia e da Libras em práticas diferentes que se entrelaçam num movimento de pensar, estudar, pesquisar num toque delicado de vidas. Nesse sentido, o experienciar de Jorge Larrosa Bondía na fala abaixo nos instiga a pensar mais atentamente nossas experiências e nelas, nossas construções em sala de aula, de quem são nossos alunos, nossas falas, gestos e comunicações.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

O surdo, ao se comunicar, não apenas se expressa enquanto fala pelas mãos, pois em seu veículo de comunicação, ele diz: eu sou vivência. E essa vivência se efetiva no corpo próprio desse surdo numa linguagem própria que tem como intento desvelar sua realidade; em outras palavras, ele afirma que é vivência e tem um corpo como expressão e fala. Merleau-Ponty nos acentua a posse da linguagem como existência efetiva de “imagens verbais”, que são traços deixados em nós pelas palavras que nos foram ditas e ouvidas por nós em algum momento.

No caso do surdo, ele pode ou não ter tido plena audição um dia, bem como pode ter nascido surdo, e o diferencial foi a construção de identidade e cultural deste que o possibilitou lutar por sua cultura e espaço na sociedade. Trataremos de fala do surdo sempre na categoria de fala como comunicação, tendo em vista que a fala do surdo não é oral, mas sim visual-gestual na efetivação de sua comunicação.

Merleau-Ponty, em seus estudos, tomou a linguagem como uma de suas dedicações, e como já evidenciamos em algum momento de nossa abordagem, o filósofo diverge da filosofia tradicional em que a reflexão é anterior à percepção e a linguagem defendida como exterior à interrogação filosófica é considerada por muitos teóricos como um mero instrumento do pensamento. Numa perspectiva da contemporaneidade, Merleau-Ponty ao superar a dicotomia entre corpo e mente traz a linguagem para uma modalidade do corpo que não se limita apenas a uma operação do pensamento puro. Seria então uma extensão do corpo que faz parte do mundo da experiência, e estando assim, em um grau mais elevado de comportamento.

Nessa análise, é possível dizer que o uso espontâneo das palavras buscando exprimir algo, equivale a uma intencionalidade corpórea, como por exemplo, o gesto de levantar o braço para tocar um objeto qualquer. Assim como as palavras são espontâneas, o ato como gesto não necessita ser representado para ser feito.

Vejamos nas palavras de Ferraz (2009, p. 64):

A fala se aproxima, assim, da intencionalidade gestual, a qual também dispensa uma representação intelectual prévia do fim a ser alcançado pelo corpo. Os gestos seguem uma inteligibilidade espontânea do corpo, que sabe se pôr em situação sem calcular intelectualmente os ângulos e distâncias envolvidos em seus movimentos.

Segundo Merleau-Ponty, a palavra está presente em nós assim como nosso corpo. E diz ainda que temos em nosso corpo uma estrutura anatômica que é responsável pela fonação e pela deglutição e que a fala transcende essa estrutura, o que podemos constatar quando nosso corpo



passa a emitir sons diversos como pela conversação, pelo canto e/ou poesia, ultrapassando sua função original.

Enfatizamos aqui a vivência de um mundo constituído pela fala e que nos conteúdos históricos descritos sobre a linguagem temos sempre uma referência em que predomina a linguagem verbal e a palavra como sustentabilidade de uma comunicação, fato que se difere da abordagem dada por Merleau-Ponty sobre a fenomenologia da linguagem quando atribui a esta uma análise ainda mais profunda da expressão do pensamento. E ele nos afirma:

Vivemos em um mundo no qual a fala está instituída. Para todas essas falas banais, possuímos em nós mesmos significações já formadas. Elas só suscitam em nós pensamentos secundários; estes, por sua vez, traduzem-se em outras falas que não exigem de nós nenhum esforço verdadeiro de expressão e não exigirão de nossos ouvintes nenhum esforço de compreensão. Assim, a linguagem e a compreensão da linguagem parecem evidentes. O mundo linguístico e intersubjetivo não nos espanta mais, nós não distinguimos mais do próprio mundo, e é no interior de um mundo já falado e falante que refletimos. Perdemos a consciência do que há de contingente na expressão e na comunicação, seja junto à criança que aprende a falar, seja junto ao escritor que diz e pensa pela primeira vez alguma coisa, seja enfim junto a todos os que transformam um certo silêncio em fala. Todavia, está muito claro que a fala constituída, tal como opera na vida cotidiana, supõe realizado o passo decisivo da expressão. Nossa visão sobre o homem continuará a ser superficial enquanto não remontarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe esse silêncio. A fala é um gesto, e sua significação um mundo (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 250).

É como se quando falássemos, tivéssemos uma força involuntária que se revelaria apenas quando emitíssemos a fala, como se o sujeito falante não tivesse consciência da dinâmica linguística que tem a fala. A linguagem é, segundo o autor, uma faculdade do mundo da experiência, portanto, do mundo sensível e muito familiar a todos nós. Mas, e se o sujeito não fala, estaria ele, alheio a este mundo da experiência? Já vimos que para Merleau-Ponty a palavra está presente em nós tanto quanto nosso corpo, pois pensamento e palavra não são desconexos, todo pensamento vem das palavras e para elas voltam. É o que ele chama de pensamento falante e palavra falante, falar aqui seria então se expressar, assim como os gestos também são uma forma de expressão.

Nesse sentido, quando os surdos se utilizam dos sinais como expressão de uma fala silenciosa e cheia de significantes, expressam eles toda uma experiência e vivência que se apresentam visualmente por uma comunicação que veste uma roupagem nova, mas que tem sentido e significado para a existência e identidade dos mesmos.

Disto fica a mensagem que o pensamento se expande para além de uma expressão verbal, este pode ser captado numa linguagem silenciosa do mundo e que salta aos olhos de diferentes maneiras, pela vida, pelas artes, pelos gestos, enfim, que se efetivam com sentido, revelando-se para uma nova leitura de mundo em que a grande tarefa da filosofia seria então a de explicitar essa experiência.

Temos, no mundo da palavra, o déficit de uma forma de comunicação não totalmente clara e perfeita, ela também tem seus silêncios e lacunas, mas que nem mesmo por isso impossibilita a comunicação, e isto ocorre nas mais diversas formas de expressão. Nesse aspecto Merleau-Ponty pontua que a comunicação se possibilita tendo em vista a flexibilização de seus signos linguísticos, assim as palavras podem ter significados mutáveis permanecendo em silêncio e em suspensão para possível efetivação em momento posterior, fato este, que depende de todo um contexto a ser utilizado. No universo da língua de sinais dos surdos, o contexto em que o sinal é utilizado tem característica de suspensão e contextualização.

O silêncio é tão expressivo quanto a palavra, os pensamentos vão sendo delineados muitas das vezes no silêncio, para então as palavras terem sonoridade e haver a revelação do que estava em suspenso. Podemos então entender que a linguagem pode exprimir tanto pelo o que está entre as palavras, o que elas dizem, quanto o que elas silenciam. E neste propósito, assim, também ocorre com os surdos na utilização dos sinais e sua contextualização. Só ressaltando que os sinais estão tanto para os ouvintes quanto para os surdos, uma vez que eles são próprios da linguagem e a língua de sinais como toda língua tem também suas complexidades.

Ao falar de “signos naturais” e artificiais, Merleau-Ponty usa o termo mímica dizendo que diferentes mímicas escondem diferentes sentimentos e emoções e cita como exemplo um japonês e um ocidental afirmando que numa certa situação, “O japonês encolerizado sorri, o ocidental enrubesce e bate o pé, ou então empalidece e fala com uma voz sibilante” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 256). Na linguagem de sinais, as expressões faciais (um dos parâmetros da língua de sinais), são usadas para tratar da expressão dos sentimentos, contudo, não são mímicas. Podemos perceber nos exemplos que as expressões dos sujeitos citados se diferem.

E afirma o filósofo:

Não é apenas o gesto que é contingente em relação à organização corporal, é a própria maneira de acolher a situação e vivê-la... Não basta que dois sujeitos conscientes tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso de seu corpo, é a informação

simultânea de seu mundo na emoção (...) O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico. Gritar na cólera ou abraçar no amor não é mais natural ou menos convencional do que chamar uma mesa de mesa (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 256).

O que o filósofo nos demonstra é que a linguagem não é um conjunto de significações puras, ou mesmo puros signos a que o pensamento recorre quando necessário. Ela não está programada e definida, assim como não é um objeto que a nossa consciência possa destacar, pois ela só existe na dinamização de nossa conversação, de nossa capacidade de vivificar a experiência pela troca diária de experiência, seja pela fala, pelos gestos, pela poesia ou pela vida de um modo geral. Segundo o filósofo o elo existente

[...] entre a palavra e seu sentido vivo não é um elo de associação; o sentido habita a palavra, e a 'linguagem não é um acompanhamento exterior dos processos intelectuais'. Somos conduzidos então a reconhecer ... uma significação gestual ou existencial da fala. A linguagem tem um interior, mas esse interior não é um pensamento fechado sobre si e consciente de si... Ela apresenta, ou antes ela é tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 262).

A necessidade de se expressar vai se desenvolvendo por qualquer uma dessas vias citadas acima, ou ainda por uma outra não citada. A expressão nasce de uma necessidade de se revelar e ser compreendida. Assim, a comunicação vai acontecendo e fluindo, por isso a linguagem não se restringe à expressão verbal e tenha como única tarefa traduzir o pensamento. Não somos prisioneiros de uma única forma de se expressar, não somos prisioneiros de uma única linguagem que tenha impulso apenas para recorrer ao pensamento. Num rápido impulso expressivo, podemos dizer que somos corpo que fala e pensa, modifica e se transforma, somos corpo que pulsa e busca se expressar.

Quando falamos, escrevemos ou pintamos e somos arrastados por um estado de encantamento que também nos arrasta para a expressão. Não há nada pronto e acabado, seguimos num impulso que vai aos poucos construindo e possibilitando expressar ao mundo o nosso próprio mundo. Num dos exemplos dado pelo filósofo, ele cita a paixão do orador por falar. Diz ele que, quando o orador fala, ele não pensa o que fala, pois sua fala já é o seu pensamento, e seu discurso se constrói à medida que as palavras vão surgindo.

Esse encantamento a que se refere Merleau-Ponty também se dá no corpo-sujeito do surdo, pois ele está posto na realidade e tem capacidade de experienciar a si mesmo e ao mundo. O corpo próprio que se apresenta como fenômeno de sua própria existência, seja surdo ou seja ouvinte, se expressa de diferentes maneiras. Disso decorre que:

Chamar a atenção para a problemática da língua em si é um paradoxo que percorre desde os bancos escolares até a vida social e profissional da pessoa surda. A possibilidade de perceber a existência de outra língua não caracteriza que a pessoa surda não encontrará mais problemas, uma vez que o discurso atual é a ausência desta. A língua foi e está sendo usada para “repasse” de informações e não para construir o diálogo com o outro. Esta atitude evita a intersecção de experiências, o compartilhamento do conhecimento e estimula o possível anacronismo que sempre esteve presente na vida da pessoa surda (MARQUES, 2008, p. 87).

Através do corpo surdo, a experiência do pensar pelas mãos nos possibilitará as mais diversas formas de expressão, numa reflexão filosófica transformadora e única.

Quando falamos do corpo surdo e sua experiência do pensar pelas mãos, estamos nos reportando diretamente a falar pela LIBRAS, e isto requer compreender que esta tem estrutura linguística que possibilita, segundo Brito (1995, p. 21), “a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras”. A investigação da LIBRAS requer estudos linguísticos específicos, tendo em vista que a língua de sinais é diferente da língua oral e tem suas especificidades:

[...] dessa maneira, a libras não pode ser estudada tendo como base a língua portuguesa, porque ela tem gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual espacial da realidade (BRITTO, 1995, p. 21).

Essa abordagem se dá pelo fato de que um dos princípios que orienta a linguística cognitiva é a corporificação que está presente nas duas línguas, contudo, nas línguas de sinais se apresenta de maneira mais evidenciada, devido aos sinais que se dão de forma espaço-visual-gestual na comunicação.

Pela corporificação<sup>19</sup>, se investiga como que os seres humanos relacionam na língua o mundo à sua volta, e o ponto de referência dessa relação é, na verdade, o próprio corpo. E mais uma vez temos a questão do corpo inserido no espaço.

Lakoff e Johnson (2002, p. 28) afirmam que:

A mente seria “corporificada”, isto é, estruturada através de nossas experiências corporais, e não uma entidade de natureza puramente metafísica e independente do corpo. Da mesma forma, a razão não seria algo que pudesse transcender o nosso corpo: ela é também “corporificada”, pois, origina-se

---

<sup>19</sup> O termo corporificação aqui usado se dá no campo da linguística cognitiva por ser bastante evidenciada na língua de sinais, usaremos com bastante frequência de nossa fala o termo corporeidade que tanto é usado pela linguística cognitiva quanto pelo pensamento do filósofo Merleau-Ponty.

tanto da natureza de nosso cérebro, como das peculiaridades de nossos corpos e de suas experiências no mundo em que vivemos. Com isso, desconstrói-se o dualismo cartesiano entre corpo e mente.

Precisamos considerar que o mundo silencioso do surdo pela ausência da fala, historicamente lutou para ser ouvido e este fenômeno se consolidou pela construção da própria língua. São corpos surdos que superaram as próprias limitações se fazendo presente no mundo quando se expressam, se reconhecem e se comunicam. A pessoa que nasce surda ou perde a audição busca achar meios de se comunicar, sua língua o permite viver a experiência do pensar pelas mãos, assim o surdo é capaz de filosofar porque ele tem uma língua que o permite refletir e se expressar no mundo e para o mundo.

Nesse sentido a experiência da comunicação pela Libras, que é uma língua que se expressa pelo corpo e é espaço-visual, carrega em si a potência da expressão corporal de um corpo que quer se fazer ouvir. Falar para os surdos é fazer seu corpo se projetar como sendo o próprio veículo da comunicação numa relação intensa com o outro. Seu corpo se constitui de sinais que fazem emergir a sua própria linguagem numa relação com o Eu, o Outro e o Mundo.

No relato de Emmanuelle - a atriz anteriormente citada -, podemos compreender o que significa a experiência da comunicação. Vejamos:

Preciso de comunicar. Se não pudesse fazê-lo punha-me aos gritos, a bater, a alertar a terra inteira. Ficaria só no mundo. A história da minha avó começa a tomar forma. Levo ao mundo dos surdos e dos que ouvem aquilo que sou. A minha palavra e o meu coração. A minha vontade de comunicar, de unir os dois mundos. Do fundo da minha alma. Sou uma gaiivota que ama o teatro, que ama a vida, que ama os dois mundos. O dos filhos do silêncio e o dos filhos do ruído. Que os sobrevoa e pousa em ambos com a mesma alegria. Que pode falar àqueles que não têm essa sorte. Escutar os outros. Falar com os outros. E compreendê-los (LABORIT, 2000, p. 147).

Se para Merleau-Ponty o veículo de comunicação com o mundo é o corpo, e todos temos um corpo que se expressa das mais diferentes maneiras, entre elas a fala, assim também é com o surdo com o diferencial de que sua fala se dá pelo corpo através das mãos. Pelas mãos ele age e se manifesta, pelas mãos ele expressa o que pensa, transforma e é transformado. Mas o que é essa experiência de surdez? É a tentativa de reflexão que abordaremos no momento que se segue.

### **3.4 O corpo surdo e a experiência do ser surdo**

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 5% da população brasileira é composta por pessoas que são surdas, percentual este, que corresponde a 10 milhões

de brasileiros e, entre estes, 2,7 milhões são de pessoas que não escutam nada, pois tem surdez profunda. Muitos são as causas que levam uma pessoa à surdez e o termo surdo segundo Sacks (1998) é tão abrangente que nem sempre conseguimos identificar os mais variados tipos de surdez. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), até 2050 este número pode chegar a 900 milhões de pessoas com surdez. Existem diferentes graus de surdez que vai da mais leve a mais profunda e em muitos casos são surdos oralizados<sup>20</sup> e, que mesmo assim ainda encontram barreiras, preconceito, dificuldade de comunicação e exclusão, fato que se agrava quando a surdez é total e esse surdo necessita da LIBRAS.

Como vimos, ainda hoje existem os entraves e percalços que geram mais dificuldades nas relações com pessoas surdas. O surdo tem sua história, vivências e experiências repletas de marcas que ressignificaram sua cultura, tão somente existir consistia em uma ameaça quando o desejo sempre foi de liberdade e autonomia. O percurso foi difícil e cheio de injustiças, o diferente não era aceito e as diferenças menos ainda. Compreender a experiência mesma da surdez requer uma reflexão do que é ser surdo e, nesse sentido o lugar de fala pertence única e exclusivamente a eles. São narrativas de histórias que pertencem a mundos que se entrelaçam pelo silêncio, compreender essa diferença está para além de meramente conviver.

Perlim e Miranda são autores que se destacam com propriedade ao tratar dessa experiência, exatamente por serem corpos surdos. Para eles, ser surdo demonstra “(...) olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença” (2003, p. 217).

Strobel (2008, p. 14) que também é uma autora surda e compromissada com sua história relata que aos “... quatro dias de vida, no hospital, tive um resfriado muito forte e foi prescrito o uso de antibiótico em dosagem alta e, em consequência disso, fiquei surda profunda”. E que ao longo de sua vida sofrera com tudo que passou a experienciar negativamente em função disso. Eis outro relato de suas inquietações:

Na maior parte de minha infância estudei em uma escola para surdos onde usavam o método verbotonal, uma metodologia oralista, que foi implantada na época. Consequentemente, aprendi a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo as palavras, igual a um papagaio, sem entender seus significados, tudo muito mecânico e sem emoções (STROBEL, 2008, p. 14).

---

<sup>20</sup> Por surdos oralizados chamamos os surdos que se utilizam de aparelhos que amplifique os sons e/ou que fazem leitura labial. Os surdos sinalizados são os que sinalizam, ou melhor, eles se comunicam através de gestos e tem como primeira língua a LIBRAS.

E continua:

Eu era revoltada com a minha condição de surdez, não aceitava a surdez achando que era castigo de Deus e me isolava, isto ocorria porque a escola oralista não me permitia ter identidade surda, procurando fazer com que eu aprendesse e fosse igual às pessoas ouvintes minha mãe ficou preocupada com a minha revolta e isolamento e ao se informar a respeito do povo surdo descobriu a existência de uma associação de surdos e me levou lá quando eu tinha 15 anos. Ao ter contato com a comunidade surda, o meu mundo abriu as portas e eu pude explorar e expandir para fora tudo o que estava insuportavelmente sufocado dentro de mim (STROBEL, 2008, p. 17).

O relato acima é um dos muitos casos de pessoas surdas que buscavam sua liberdade e autonomia e se sentiam sufocadas com a forma como eram vistas e tratadas numa espécie de adequação ao mundo que não era o seu, uma recusa em aceitar que o mundo do outro era simplesmente diferente. É fato que muito já se conquistou ao longo das últimas décadas, mas muito ainda falta para que exista uma comunicação justa com a construção de identidade de um corpo surdo, onde seja reconhecido que seu mundo e experiência se diferem do mundo dos ouvintes, mas não inviabiliza essa comunicação.

O universo se abre para infinitas possibilidades a partir da interpretação visual de uma língua própria expressando toda potencialidade de um corpo que não escuta o som das coisas, mas capta e vibra com sua intensidade. O corpo surdo pelo tato mais aguçado sente o que vibra mesmo quando distante e ainda não está em seu campo de visão, deseja a companhia de seu semelhante na partilha de vivências, pois se permite experienciar e dar novo significado ao que era uma limitação. Vejamos o que nos diz Marques:

Esse desconhecido corpo meu que se apresenta só me pode mostrar suas façanhas a partir do encontro dele com as barreiras que surgem e impedem que ele faça algo natural a ele mesmo. Partindo deste contraste, é nele que identifico as potencialidades que nos diferenciam das pessoas não surdas, porque é nelas que meu corpo se mostra diferente através da presença e da ausência e lhe constitui a genuína condição de ser surdo (MARQUES, 2008, p. 69).

Existem peculiaridades própria do corpo surdo e o autor acima acentua para as novas significações corpóreas que o corpo surdo tem suas potencialidades, evidenciando que os surdos compreendem que ser surdo não é ser limitado, não é condição de deficiência como sempre fora posto,

[...] pois se o corpo é capaz de superar limitações através da construção de outras significações, então não há o porquê de considerá-lo “deficiente”, uma vez que, modificando-se, supre as necessidades ditas “faltantes”, reagindo de

forma diferente em relação ao meio. Então já não se trata de um corpo deficiente, mas de um corpo diferente (MARQUES, 2008, p. 71).

Buscar essa compreensão nos retira de um mundo fechado e cheio de estereótipos em relação ao outro que não ouvinte e, que impregnados de uma visão mecanicista e meramente patológica do corpo surdo, muitas vezes não nos permitimos conhecer e sociabilizar conhecimentos e experiências.

A potência corporal e a originalidade com que o surdo se apresenta no mundo permitem a ele uma autonomia única e expressa toda sua subjetividade numa relação que não só o identifica, mas apresenta sua condição de SER SURDO se revelando pelo corpo próprio e, para tal em nossos estudos temos o intento de demonstrar como esse corpo efetiva sua experiência filosófica de se expressar e pensar pelas mãos que falam.

E para finalizarmos esse capítulo e adentrarmos ainda mais no universo de nossa pesquisa, ressaltamos que a base teórica e filosófica estudada a partir do pensamento de Maurice Merleau-Ponty e teóricos fundamentais ao estudo da LIBRAS, nos deu o suporte necessário para a compreensão de conceitos como corporeidade, movimento, corpo próprio, expressão entre outros essenciais ao que nos propomos enquanto pesquisa. No capítulo que se segue, abordaremos como essa base teórica se efetiva enquanto práxis no desenvolvimento de nosso trabalho.



#### **4. O ENSINO DE FILOSOFIA PELA ENUNCIACÃO DA LIBRAS: UMA EXPERIÊNCIA DE CORPOREIDADE**

Desenvolvemos nossas primeiras análises direcionadas ao percurso da filosofia no que chamamos de a trajetória da ausência e presença do ensino de filosofia, buscando não somente relatar, mas compreender e refletir o que ocorreu no percurso que vai desde o período colonial até o período pós 1980 com o ensino da filosofia. Considerando em nossas reflexões que em diferentes épocas a filosofia sempre foi vista como algo que pudesse ser tratada e/ou descartada de acordo com a conveniência e interesse dos governantes com suas demandas políticas de grupos sociais dominantes. Em todas essas diferentes épocas travou-se grandes batalhas por um espaço digno pelo filosofar, não podendo deixar de enfatizar a grande e essencial contribuição que a filosofia propiciou ao se fazer resistente e atuante.

Nosso propósito nessa empreitada traz para o palco também a trajetória da LIBRAS, numa reflexão que evidencia as barreiras do preconceito e das lutas que os surdos sofreram até serem vistos como humanos e de iguais direitos. Vimos os avanços e as conquistas das leis e da própria LS, mas também constatamos que LIBRAS e filosofia tanto podem quanto devem caminhar juntas numa reflexão recíproca. O fato, é que por meio dessa pesquisa elas se cruzam na tentativa de pensar melhor desempenho nesse encontro quando em sala de aula. Isso nos ajuda e nos leva a compreender qual o verdadeiro papel das referidas disciplinas, seu valor e sua importância para a educação, no entanto, mais que isso, perceber e vivenciar as relações existenciais dos corpos surdos que se expressam, comunicam, refletem e trocam experiências no mesmo espaço.

Seguindo nossos objetivos, elencaremos ao longo dessa seção os procedimentos metodológicos utilizados em nosso trabalho de pesquisa, assim como as análises dos resultados alcançados. Contudo, importa ressaltar, as intempéries causadas pela pandemia trazida pela COVID-19 que já perdura por quase dois anos causando muitos temores, desgastes e sofrimentos. O fato é que por medida de segurança o cotidiano escolar foi completamente alterado e inviabilizando a continuidade das aulas presenciais. Como consequência tivemos que fazer alterações, ajustes e redirecionamentos em relação ao nosso projeto inicial.

#### 4.1 A corporeidade do intérprete de LIBRAS e do surdo

Ao logo de nossos estudos enfatizamos o reconhecimento e legitimidade da Libras como forma de comunicação das pessoas surdas se efetivando com a aprovação da lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002. Posteriormente esta lei é regulamentada através do decreto federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005 incluindo a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, além da normatização da formação do professor e do instrutor de Libras, incluindo ainda a formação do tradutor e intérprete de Libras. Trata-se de um caminhar para uma educação inclusiva e que em conformidade com a Língua Portuguesa adquire caráter bilíngue.

Importante ressaltar que nesse percurso temos personagens de total relevância à educação dos surdos que são imprescindíveis serem citados. Dessa maneira, não seria possível falarmos do corpo surdo sem fazermos qualquer referência a outro corpo que também protagoniza sua presença ativa e atuante junto ao surdo quando se comunica, e este é o corpo-sujeito que interpreta, ou seja, o intérprete de Libras. Poderíamos elencar ao longo do processo histórico a vasta importância da atuação de um intérprete para uma comunicação entre surdos e ouvintes, contudo aqui nós trataremos da corporeidade do intérprete.

Segundo autores como QUADROS (2004), o intérprete atua como um ato cognitivo-linguístico ao traduzir as intenções comunicativas de indivíduos que queiram se comunicar em outra língua. A atuação do intérprete de Libras tem linguagem específica e a língua utilizada é diferente, pois além de ser uma língua sinalizada é também espaço visual. O profissional intérprete deve ter formação na área e qualificação específica para atuar como intérprete. Uma boa qualificação requer domínio de técnicas e estruturas da língua de sinais e da língua de seu país - no Brasil, a língua portuguesa - para que o processo de tradução interpretação tenha êxito na comunicação.

Para além de uma mera interpretação dualista e tecnicista, o corpo do sujeito-intérprete precisa ter o que os surdos chamam de “fala corporal” onde as emoções e o sentido do que é transmitido tenham sintonia com o que é passado, ou seja, os intérpretes vivenciam corporalmente a mensagem para que possam traduzir e expressar as mesmas. Um corpo sógnico que dá sentido aos sentimentos e emoções ao serem expressos, um corpo que executa o que é emitido como mensagem e que tem uma intencionalidade. Dessa maneira esse corpo se constitui como uma narrativa de vida e/ou uma narrativa de experiência. Os movimentos corporais e faciais complementam as emissões de mensagens dando sentido e significado ao que é intencionado expressar, ocasionando dessa forma, uma melhor contextualização da mensagem.

Em virtude disso, torna-se imprescindível pensar o surdo sem a presença do intérprete em suas atividades e vivências, fato este que é respaldado por lei, como citamos inicialmente.

#### **4.2 Lócus e seres-sujeitos da pesquisa**

Nossa pesquisa visa contribuir na construção de um elo entre a Filosofia e a LIBRAS de maneira contextualizada entre os profissionais das respectivas áreas, criando metodologias de ensino que possibilitem melhor desempenho no ensino de Filosofia e aprendizagem do surdo.

O lócus inicial de nossa pesquisa teria como demarcação o IFMA- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão no Campus Monte Castelo. A pesquisa dar-se-ia com os alunos surdos do instituto federal, os sujeitos centrais de nossa pesquisa, o professor de Filosofia e o intérprete de LIBRAS. Ressalvas aqui levantadas em consideração ao término de contrato com a instituição e de todo o contexto que vivemos no ano de 2020 e ainda estamos vivendo em 2021 com a pandemia do Covid-19. Que além de nos desorientar também nos impossibilitou de buscarmos novas possibilidades de fazermos nossas pesquisas locais, uma vez que ainda não poderemos ter contato com as escolas, pois as mesmas estão funcionando apenas com sistema remoto. Surgiu então uma outra alternativa para a efetivação de nosso trabalho e, que de maneira significativa só agregou valor à nossa pesquisa.

O universo da pesquisa teve como novo lócus o Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Prof.<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangeli - CAS. Trata-se de uma instituição da Secretaria do Estado da Educação (SEDUC), que defende a inclusão plena da pessoa surda do Estado do Maranhão. E para tal trabalha no intuito de promover uma educação bilíngue zelando pelos princípios de qualidade e dignidade aos alunos surdos que estão matriculados na instituição e compõem a Rede Estadual de Ensino do Estado. A localização do CAS fica na rua Dr. Carlos Macieira, S/N, Alemanha, São Luís Maranhão. Telefone: 3243 6693, e-mail: casmaranhao@gmail.com

Segundo a instituição seus objetivos são:

- a) Promover a política de educação inclusiva e valorizar a diversidade linguística dos alunos surdos no Maranhão;
- b) Difundir a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- c) Promover formação continuada para professores de classes bilíngues, regulares, de AEE, instrutores, gestores e supervisores das escolas inclusivas;
- d) Orientar quanto a preparação e inserção no mercado de trabalho;
- e) Incentivar as expressões artístico-culturais;

f) Capacitar professores intérpretes e instrutores de Libras.

Entendemos que esta instituição nos permitiu uma troca de experiência enriquecedora e muito benéfica tanto para a Filosofia quanto para a Libras, assim como para os sujeitos envolvidos na pesquisa que buscamos concretizar.

### 4.3 Descrição dos procedimentos metodológicos

Importa-nos ressaltar que a pesquisa “é um conjunto de atividades orientadas e planejadas para busca de um conhecimento que, de maneira prática, busca descobrir respostas a problemas, mediante o emprego de procedimentos e métodos cientificamente sistematizados” (FAZENDA; TAVARES; GODOY, 2015, p. 48).

Falamos inicialmente da experiência do corpo que fala e se expressa no mundo, nesse sentido nossa pesquisa se efetivou à luz do pensamento fenomenológico de Maurice Merleau-Ponty considerado “o filósofo da existência”. As obras do filósofo muito contribuíram para o presente estudo, em especial *Fenomenologia da percepção* quando trata especificamente do corpo como expressão e a fala. Muitos outros teóricos como, Gladis Perlin, Karin Strobel, Carlos Skliar, Rinoceronte Muller de Quadros entre outros aqui não citados e, ainda estudos com as leis que amparam os surdos e a LIBRAS junto às instituições FENEIS, INES e CAS nos possibilitam uma pesquisa séria, compromissada e atuante no cenário dessas duas potências que se constituem a Filosofia e a LIBRAS.

Disto decorre que nos utilizamos do método fenomenológico para nossa pesquisa. O método científico fenomenológico preocupa-se em entender o fenômeno como ele se apresenta na realidade, nessa perspectiva, Boss (1977) afirma que o método fenomenológico deve ser caracterizado pela ênfase ao “mundo da vida cotidiana”. Uma busca que não se apega tão somente a questões factuais observáveis, mas que adentra no contexto e significado do fenômeno. Os procedimentos desse método possibilitam a compreensão do fenômeno pelos relatos descritivos da vida social. O que se busca é compreender o que se mostra e dessa forma [...] não existe “o” ou “um” método fenomenológico, mas uma atitude (MASINI, apud FAZENDA, 1989, p. 62).

Método é uma palavra grega que significa caminhos para se chegar a um fim, estes caminhos são compostos de várias etapas que devem ser percorridas para atingir o objetivo da pesquisa. Assim posto, para um conhecimento ser considerado científico, devemos não só identificar, mas conhecer a técnica de verificação e o método que foi utilizado para se atingir

esse conhecimento. Disto decorre o método como o “caminho para chegarmos a um determinado fim e método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingirmos o conhecimento” (PRODANOV, 2013, p. 24). Por sua vez, esses métodos são divididos em quantitativos e qualitativos, que servem para classificar a teoria e denominar o tipo de pesquisa.

Nesse sentido, nossa abordagem metodológica intenta um estudo descritivo com abordagem qualitativa, buscando obter uma compreensão e explicação ampla do objeto de estudo. Segundo a pesquisadora e socióloga Maria Cecília de Sousa Minayo, o método qualitativo compreende em si um conjunto das mais variadas e diferentes técnicas interpretativas e estas são aplicadas nos mais diversos estudos, sejam eles históricos, ou envolvendo as relações, as percepções, opiniões e/ou crenças do indivíduo que são produzidas a partir da compreensão que o homem tem de si e da realidade que vive. Dessa forma o pesquisador ao ter contato direto com o objeto de estudo compreende o fenômeno a partir das perspectivas dos participantes envolvidos na pesquisa. Como nos afirma Minayo:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

A autora também enfatiza que os dados quantitativos e qualitativos não se excluem, contrário a isso eles se complementam. Ocorre que a realidade do sujeito não pode ser apenas quantificada nesse tipo de pesquisa, pois o universo da pesquisa qualitativa é recheado de significações, crenças, valores e atitudes que envolve de maneira específica o sujeito da pesquisa.

Propomos a construção de metodologias de ensino que se adequem a essa realidade, qual seja, o ensino de Filosofia pela enunciação da LIBRAS, com oficinas filosóficas a partir de temáticas interdisciplinares que culminem na elaboração de materiais de recursos visuais, que podem ser um dicionário filosófico em LIBRAS, vídeos interativos com conteúdo filosóficos que possibilitem o ensino e aprendizagem do aluno surdo de maneira realmente inclusiva e que, a partir dessa experiência, tendo a filosofia como suporte seja ainda mais atuante em sua cultura e comunidade surda. Importa aqui salientar que ao buscar a emancipação do surdo em suas reflexões e atuações, o docente quase sempre adota um olhar cauteloso seguido de exposição compromissada com a construção e contextualização dos conteúdos em

suas aulas, assim como a utilização de recursos visuais permitindo uma melhor comunicação e aprendizagem.

Para melhor desenvolvermos nossas atividades tanto na aprendizagem quanto na comunicação, construiremos nossas reflexões com oficinas filosófico-pedagógicas. No âmbito da educação quando tratamos de teoria e prática, temos nas oficinas pedagógicas uma articulação de práxis extremamente oportuna à construção do conhecimento, uma vez que este surge a partir da reflexão e da ação. A oficina muda o foco tradicional do pensar e do agir na construção do conhecimento, pois mesmo focando na ação ela não perde de vista sua base teórica oportunizando ainda vivenciar situações concretas. Disso decorre, a afirmação de autores como Paviane e Fontana (2019) de que a oficina está baseada no tripé do sentir-pensar-agir ou ainda “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer” (CUBERES apud VIEIRA e VOLQUIND, 2002, p. 11).

Assim posto, precisamos abordar sobre a importância da arte como instrumento de expressão e linguagem que sempre fora utilizada pelos surdos e, com a qual nos auxiliará no desenvolvimento de nossas atividades e construções. A expressão artística é também uma experiência de linguagem para os surdos e, sempre foi um canal de realização estética importante em seu processo de comunicação, especialmente por meio das imagens e, isto se revela quando da construção dos próprios sinais ao bailar pelas mãos numa comunicação corporal única. Tal expressividade se manifesta numa experiência perceptiva mesmo quando socialmente tolhidos, pois a arte é inerente à natureza humana, e essa experiência, segundo a reflexão de Jorge Larossa Bondiá (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim a experiência se realiza no homem e pelo homem com todas as suas particularidades e subjetividades, o que não é diferente com a experiência visual do corpo surdo em suas vivências, aprendizagens e percepção do mundo. Como nos diz Perlin e Miranda (2003):

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual, surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no

conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do interprete, de tecnologia de leitura (p. 218).

A experiência visual da surdez é uma experiência que desperta a potência criativa do surdo quando este se comunica dando sentido e significado às suas percepções, por esta razão, o surdo ao decodificar uma mensagem tem como suporte sua bagagem imagética. Isto nos reporta ao que Merleau-Ponty trata sobre a abertura ao mundo pela potência perceptiva. Sobretudo, “ele está convencido que é nas artes, principalmente na pintura, onde se encontra o pacto do visível com o mundo; o mesmo pacto no qual o sentido da filosofia, no menor gesto perceptivo daquele que se move no mundo, coincide com a unidade da pintura...” (FONTENELLE, 2014, p. 127).

O filósofo Merleau-Ponty enfatiza a dinâmica da arte como expressão que permite uma abertura para o mundo, em especial via pintura, nesse sentido, nos utilizamos desse exemplo como uma experiência visual, reiterando que as demais artes são também de total importância para a experiência perceptiva do corpo surdo. Um fato curioso e considerado a menção escrita mais antiga sobre um surdo, segundo Mendonça (1998, p. 320), foi escrita por Plínio, o Velho, em sua obra “História Natural” entre 77 d. C e 79 d.C. Consta que em uma sessão dedicada aos pintores de Roma, ele narra a história do surdo de nascença, Quintus Pedio que era neto de um ex-cônsul do imperador Augusto, fato este que lhe dava certa notoriedade, uma vez que naquela época os surdos não a tinham. Com família influente intercedendo em seu favor, somente por esta razão foi autorizado a ser ensinado e iniciado na arte da pintura, obtendo grande destaque e admiração por seu talento.

Outro exemplo se dá com a apresentação visual de uma música, seja pelo registro gráfico do timbre dessa música e/ou apresentação através de uma dança. As vibrações sonoras da música são sentidas pelo tato, onde também dança com essa vibração sonora. O surdo faz leitura visual de imagens, poesias como também se utiliza dos demais sentidos na construção de suas apreensões perceptivas.

Ainda hoje, muitas pessoas acreditam que o corpo surdo não pode se expressar artisticamente, pela pintura, dança, música, poesia ou qualquer outra arte. É preciso mudar esse pensamento de que os surdos não sabem se expressar através da arte, pois a “arte surda”<sup>21</sup> como

---

<sup>21</sup> Nas palavras de Hugo Eiji (2018, p. 119), “O termo *Arte Surda* (e, por extensão, *produções surdas*), mesmo entre aqueles que participam das comunidades surdas, não raro transita de forma imprecisa, incerta, amarrado a uma série de (in)definições. Entre tantas produções culturais feitas *por, para e sobre* pessoas surdas, então, o que se entende aqui como *Arte Surda*? *Arte Surda*, aqui, é entendida como todas as produções artísticas que trazem à tona – em diferentes suportes – questões relacionadas às culturas surdas. Seja em pinturas, gravuras, esculturas,

é intitulada por alguns autores existe sim e, com toda sua potência expressiva. Disso fica a reflexão aos educadores de que é preciso desenvolver um outro olhar sobre a corporeidade do surdo e, para isso, é importante também:

Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda. Levar surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são sinais referenciais para os surdos. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade através da mesma (CALDAS,2006, p. 42).

Sabemos do vasto universo de possibilidades que podemos despertar numa relação mútua de aprendizagem e experiência didático-metodológica a que nos instigamos. O relato dos exemplos acima tem como intento a demonstração de que muito temos que aprender nessa troca de experiência que propomos como reflexão. Dessa maneira fica nossa proposta nas linhas que se seguem.

#### **4.4 Filosofando pela enunciação da LIBRAS: algumas propostas**

Nosso percurso aqui seria um relato de nossa oficina filosófica, intitulada Filosofando pela enunciação da LIBRAS, contudo depois de muitos percalços devido as paralisações de períodos de aula, impossibilitando o contato com alunos surdos, devido à pandemia, não teremos o relato das atividades, mas sim, teremos algumas propostas em forma de um caderno de oficinas. Como percebemos nas linhas que antecederam até aqui, nos propusemos toda uma trajetória tanto com a filosofia quanto com a LIBRAS no universo do surdo.

A presente pesquisa foi pensada a ser desenvolvida por etapas, tendo em vista um melhor desempenho e eficácia nas ações. Elencaremos essas etapas no que se segue. São elas:

##### **Etapa 1**

Nessa primeira etapa temos a aproximação do campo de pesquisa, Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Prof.<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangeli – CAS, com a apresentação do projeto à instituição junto aos gestores(as) e professores(as), conhecendo os setores responsáveis pelo melhor desempenho do aluno, os intérpretes de LIBRAS, assim como fazer

---

instalações, performances, produções audiovisuais, espetáculos teatrais etc., a Arte Surda convida – e convoca – o espectador à imersão do mundo surdo, expressando de diferentes maneiras a história, as lutas, as línguas, as experiências cotidianas, os protagonismos, os marcadores culturais, as narrativas, as tensões, os desafios etc. que permeiam esse mundo, refratando os discursos ouvintistas que dia a dia seguem a apequenar a potência da diferença Surda”.



o levantamento do número de alunos surdos que cursam o ensino médio e frequentam a instituição. Inicialmente tivemos o referido contato, mas antes mesmo da apresentação do projeto, ainda em fevereiro de 2020 saiu o decreto de suspensão das aulas.

### **Etapa 2**

Apresentar a proposta aos alunos que estarão participando das oficinas filosóficas. A efetivação de nosso trabalho se dará com oficinas filosóficas que acontecerão fora do turno do aluno. Essa maneira possibilitará reunir o maior número de alunos surdos de diferentes turmas. Nesse momento trabalharemos a sensibilização do projeto junto aos alunos, assim como solicitados a responder um questionário de pré-intervenção visando compreender a realidade investigada. Importante ressaltar que nesse questionário também tem o cunho de esclarecer as concepções dos alunos sobre a filosofia. Etapa que também foi prejudicada.

### **Etapa 3**

Nessa etapa será feita a seleção de temáticas das oficinas filosóficas a serem trabalhadas pela enunciação da LIBRAS. Esta etapa foi feita pela professora para a elaboração do caderno de oficinas filosóficas.

### **Etapa 4**

Nessa fase, iniciaremos as oficinas filosóficas com a experiência do filosofar pela enunciação da LIBRAS, o contato com os alunos surdos e toda sua experiência são essenciais para a compreensão do universo da LIBRAS e do conhecimento de seus sinais e contextualizações, bem como a construção de nosso material didático, que depois de aplicado será transcrito para a LIBRAS. Todas as oficinas serão gravadas. Etapa também prejudicada pela suspensão das aulas.

### **Etapa 5**

As aulas trabalhadas nas oficinas filosóficas terão temáticas interdisciplinares que serão tratadas em sua dialogicidade entre os participantes e ainda no diferencial das línguas utilizadas, a oralizada e a de sinais, ou seja, o português e a LIBRAS. As abordagens também serão de forma imagética, uma vez que o surdo é espaço-visual.

Nessa fase o diálogo se dá entre professor/pesquisador, intérprete e alunos surdos.

## **Etapa 6**

Consiste na análise dos dados obtidos a partir dos procedimentos metodológicos. Seguida da avaliação de todo o processo e percurso da pesquisa.

Com o intuito de atingir nossos objetivos, a coleta de dados se efetivará por meio de técnicas de observação participante seguida de entrevistas e questionários para uma melhor análise da pesquisa.

A fase final de nossa pesquisa culminará na dissertação e defesa de nosso trabalho.

### **4.5 Sistematização e análise de dados**

Nossa pesquisa parecia consolidada quanto ao seu lócus, mas como explicamos acima tivemos um término de contrato que impossibilitou a efetivação do nosso trabalho, fato que se agravou ainda mais em virtude de estarmos enquanto humanidade atravessando momentos tão sombrios e inseguros quanto à nossa própria sobrevivência. Tempos em que uma pandemia trazida pela COVID-19 não somente causou temor, isolamento, angústia e dores, pior ainda, causou o impedimento da socialização e experiência de estar com o outro, pois esse outro se tornou a ameaça. O fato é que tivemos que parar nossas atividades, gerando um atraso na pesquisa.

Depois de analisadas todas as problemáticas surgidas ao longo desse período turvo, não cessaram as fases de ajustes, dessa vez no que se refere à aplicabilidade das etapas de trabalho e metodologias. Ocorre que a instituição entrou em reforma com previsão de volta somente para o mês de dezembro, nos impossibilitando mais uma vez do contato com os alunos surdos, que segundo os gestores da instituição não vão à instituição há mais dois anos.

Contudo, como dito acima, elaboramos como proposta um caderno de oficinas filosóficas que pode auxiliar em nossas práticas em sala de aula, como veremos no apêndice B- Caderno de Oficinas Filosóficas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das primeiras experiências e contatos com os surdos surgiu um pulsar filosófico nos instigando a conhecer esse universo que falava por outras expressões que não as oralizadas, mas no silêncio das mãos. Inicialmente pelo ímpeto de fazer um curso de LIBRAS com um instrutor surdo no local onde trabalhava, não tinha ideia de que essa iniciativa seria o passaporte para muitas outras experiências. A trajetória na docência se lapida com as experiências vividas, e são elas que nos propiciam sentido e significado a tudo que nos permitimos, assim compreendo o antes e o depois da troca dos primeiros sinais com os surdos. Era preciso ressignificar o olhar direcionado a eles, era preciso (re)construir as práticas docentes, algo havia mudado dentro desta educadora. Da relação com outros profissionais, intérpretes, instrutores e alunos surdos, das escolas do SESI e do IFMA, por onde passei, ampliaram-se os conhecimentos e a lucidez de que não se reduz o surdo à sua surdez. Dessa maneira, quando nos propomos a fazer essa pesquisa, de certa forma, já havíamos iniciado os trabalhos e nem mesmo tínhamos percebido em que momento se deu essa iniciação, pois todas as vezes que a filosofia se encontrava com a LIBRAS, emergiam as inquietações e os questionamentos que aos poucos foram impulsionados por um desejo forte em trilhar caminhos que, embora desafiadores, nos permitiram olhar na mesma direção. Sequer tínhamos ideia de todos os desafios que estavam por vir. De curiosa e expectadora fui para a realidade da sala de aula e agora o desafio como professora-pesquisadora.

Este trabalho constitui-se um marco relevante para nossas experiências, tanto quando tratando da filosofia quanto da LIBRAS, ambas são tão necessárias quanto essenciais à educação e a tudo que ela nos propicia enquanto sujeitos transformadores de uma sociedade. A marcha com ataques ao ensino público e aos currículos persistem e, apesar deles, trazemos para o palco de nossas reflexões o ensino da filosofia e, por conseguinte, a língua brasileira de sinais como maior expressividade do corpo surdo, por compreender que mesmo com os avanços e conquistas no que se refere ao ensino público para os menos privilegiados, ainda falta muito para se atingir uma melhor estrutura educacional digna de todo e qualquer cidadão. Não podemos nos omitir de uma reflexão tão necessária ao campo educacional e à construção de conhecimentos. Urge compreender e respeitar os surdos como indivíduos que lutaram e conquistaram seu espaço na sociedade com muitos sacrifícios e são construtores de língua, identidade e cultura próprias. Nessa perspectiva é que acreditamos em um novo olhar e construção de instrumental pedagógico que auxilie o aluno surdo em suas reflexões e aprendizagens.

Ao longo dos tempos, sempre tivemos, no que diz respeito à educação, um histórico de privilégios àqueles que tinham posses e posição social, estando o conhecimento científico sempre de encontro aos interesses das classes e grupos dominantes. Falar de acesso à escola pública e de qualidade em nosso país seria dar igualdade de condições aos filhos dos pobres e dos ricos numa real democratização da educação, onde as diferenças, sejam elas quais forem, não mais seriam vistas como empecilho. A relação do outro com o outro seria de iguais em direitos, ser incluído com direito à educação de qualidade, não tão somente adentrar a sala de aula, mas fazer realmente parte dela na construção do conhecimento e aprendizagem.

Contudo, vivemos em tempos árdios onde se precisa defender, justificar e brigar pela presença da filosofia, uma vez que ainda sofre com o efeito presença-ausência nos currículos escolares, assunto que tratamos no primeiro capítulo de nosso trabalho. Tempos deprimentes onde muitos ignoram e fingem não ser necessária uma melhor comunicabilidade com os surdos, que por serem interpretados como “diferentes”, são tidos como incapazes de reflexão e aprendizagem. Ressaltando que essa diferença se dá linguisticamente e pela percepção de mundo ao privilegiar a visão.

Tempos de perplexidades e sofrimentos onde as trincheiras da ignorância e do retrocesso ainda querem tomar posse de nossas vidas. Como podemos pensar um ensino e aprendizagem que não passe por uma ressignificação de nossas percepções, de nossos olhares? Refletir filosoficamente o ensino de filosofia à luz da LIBRAS, compreender a corporeidade do aluno surdo em nossa sala de aula, nos permitirmos novas metodologias e perspectivas é o início de um grande desafio. Precisamos resistir a esses tempos...

Se não bastasse tudo isso, eis que surgiu algo inesperado e assustador no mundo: uma pandemia. E foi exatamente nesse contexto pandêmico que tudo ficou ainda mais difícil e sombrio, pois o que parecia tomar corpo e projeção em nossa pesquisa, simplesmente estagnou, a emergência agora era sobreviver não tão somente aos tempos difíceis a que nos referimos inicialmente, mas a um perigoso vírus que assolava o mundo.

Esta pesquisa buscou uma aprendizagem filosófica voltada para o ensino da filosofia numa experiência pela LIBRAS, demonstrando o pensar pelas mãos que falam, ou seja, pelas mãos dos surdos. E para consolidar e enriquecer nossa pesquisa utilizamos o pensamento de Maurice Merleau-Ponty com seu estudo sobre a fenomenologia. Tratar dessa temática à luz do pensamento do referido filósofo foi de extrema importância, pois nos aproximou dos seus estudos acerca da percepção e do comportamento no que se refere às questões do corpo, da linguagem e da fala. Constatamos ser o que nos faltava para melhor compreendermos a

percepção corpórea dos surdos. Sabíamos tratar-se de um desafio, principalmente por ser algo pioneiro, e por este motivo a desconfiança de muitos, mas tínhamos a determinação e a certeza de que estávamos no caminho certo. Não sabíamos que o verdadeiro desafio seria ter que para tudo, sem previsão, sem expectativas e sem norte, simplesmente parar tudo.

Anteriormente nosso contrato já havia sido encerrado no IFMA, então tivemos que mudar o lócus da pesquisa para o CAS, ainda estávamos organizando essa mudança quando chegou a pandemia, e todas as instituições educacionais tiveram que parar suas atividades. Parada essa que perdurou por quase dois anos.

Fizemos novo contato com o CAS, na esperança que pudéssemos ter algum êxito, mas as informações não foram positivas no que se refere ao retorno das atividades na instituição, uma vez que esta entrou em reforma e ampliação e só retornará suas atividades no mês de dezembro de 2021.

Outra tentativa foi com duas amigas intérpretes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, no intento de exercer as oficinas de maneira remota, mas uma das alegações era a de que nem todos os alunos surdos teriam aparelho e internet que pudessem acompanhar de maneira igualitária.

Nesse ínterim, o vírus da Covid-19 se instalou em muitos lares, não foram dias fáceis para muitas famílias que ficaram isoladas e convivendo com o temor que a doença conseguiu propagar em todos. Muitos venceram e o sentimento é de gratidão, afinal muitas vidas foram ceifadas de seus familiares. Os cuidados a partir de então só se reforçaram e a certeza de que realmente ainda não era hora de ter contato com alunos de forma presencial em sala de aula só se intensificava diante da gravidade da pandemia.

Falamos até aqui dos desafios enfrentados e, apesar deles, não nos deixamos abater a ponto de desistir de nossa pesquisa, mesmo tendo pensado muitas vezes nessa possibilidade quando tomada de certa apatia. O intento de uma aprendizagem filosófica pelo viés da língua de sinais buscando toda expressão e corporeidade do corpo surdo, pulsou mais forte.

Sabemos que ainda é muito distante para alguns docentes o conhecimento da LIBRAS quando têm em sua sala de aula um aluno surdo, e esse analfabetismo na língua dos surdos distancia o professor do aluno. Falta suporte e acolhimento informativo para esse profissional não se sentir tão alheio, por outro lado, nada impede esse profissional de se permitir ser sensível às questões relacionadas à surdez buscando se adaptar para essa realidade. Sabemos que não depende somente do professor, mas é preciso que ele perceba esse aluno como fazendo parte de seu universo. No que se refere à disciplina de filosofia, temos ainda a questão de se trabalhar

com abstrações que precisam ser bem contextualizadas para melhor adequação do termo. A falta de material didático-pedagógico para uma melhor reflexão filosófica, ou a distância do ensino de filosofia e a prática do professor não adaptada à corporeidade desse aluno são algumas das dificuldades existentes. Precisamos potencializar a inclusão de nossos alunos surdos nas aulas de filosofia, bem como nas demais áreas, porém ocorre que existe uma grande lacuna a ser preenchida no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos que possibilitem nos dar o devido suporte.

Não temos a presunção de acreditar que estamos dando a fórmula mágica para as práticas docentes e inclusão do aluno surdo ou ainda solucionar todos os problemas referentes ao ensino de filosofia e a LIBRAS, apenas a tentativa de construir um caminho que possamos trilhar juntos, e para tal, ofertamos um caderno de oficinas filosóficas como suporte ao professor, com objetivo de despertar um outro olhar, uma outra percepção e experiência com seu aluno surdo. Nosso intuito era construir, aplicar e fazer a transcrição das oficinas para a LIBRAS, o que nos permitiria termos um material metodológico bastante diversificado, pois além das oficinas transcritas para a LIBRAS em forma de apostila, teríamos um glossário para o ensino de filosofia em LIBRAS, vídeos e muitas outras construções a partir dessas oficinas. Como esclarecemos anteriormente, devido à pandemia ficamos apenas na primeira parte, o que já se constitui um grande avanço, uma vez que estamos apenas iniciando esse caminhar; e trazer essa abordagem para um experienciar filosófico já nos permite emergir uma nova dinâmica na relação professor-aluno.

De maneira singular e gratificante, a realização desse trabalho nos possibilitou repensar as práticas docentes, como também reinventar as experiências didáticas que somente nos fazem aprimorar na construção profissional e humana.

Espero que por intermédio dessa dissertação e pelo produto didático aqui elaborado, possamos contribuir ou pelo menos sensibilizar demais professores, despertando novas práticas, metodologias, avaliações e/ou tão somente possibilitar uma reflexão sobre a importância de um outro olhar e consecutivamente outra práxis com o aluno surdo, quem sabe assim, não encurtaremos a distância e as diferenças que nos separam.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. – (Coleção educação contemporânea).

ASPIS, Renata Pereira Lima. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência Filosófica. **Caderno Cedes.** Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação nº19, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, poder Executivo, Brasília, 31 jan.2012.Seção 1, p. 20.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto 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 o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692, de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providencias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF,12 de ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 31 de dez.1996.

**Bailarina surda prova que qualquer um pode dançar.** Boa Forma. Abril. São Paulo: 21 de março de 2016 Disponível em: <https://boaforma.abril.com.br/movimento/fitness/bailarina-surda-prova-que-qualquer-um-pode-dancar/> acesso em: 14 de setembro de 2020.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CALDAS, Ana Luiza P. **O filosofar na arte da criança surda:** construções e saberes. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio

Grande do Sul, Porto alegre, 2006. Disponível em:  
<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8735>. Acesso em: 01 de jun.2020.

CANTISTA, J.M.P. “**Reflexões sobre a Ontologia de Merleau-Ponty**”, Separata da Revista Portuguesa de Filosofia a XXVII (1971), Braga.

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

CARMO, Paulo Sergio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. S. Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro A. KOHAN, Walter Omar. **A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido**. Tradução Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

\_\_\_\_\_. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Merleau-Ponty: a obra fecunda**. Rev. Cult Merleau-Ponty: A Verdadeira Filosofia é Reaprender a Ver o Mundo, São Paulo, n. 123. p. 44-53, abril 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2010

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DE MILLE, Agnes. **A Enciclopédia Columbia**. 6ª. edição, 2008.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os surdos-mudos: para uso dos que ouvem e falam**. Tradução apresentação e notas de Magnólia Costa Sousa. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

DUPONT, Pascal. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 – (Coleção vocabulário dos filósofos).

DUROZOI, GÉRARD. ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Marina Appenzelle. São Paulo: Papirus, 1993.

EIJI, Hugo. Congresso de Milão. **Cultura Surda**. Disponível em:  
<http://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Acesso em: 04 outubro de 2020.



\_\_\_\_\_. Produções culturais Surdas. In: *Mediações Acessíveis: ciclo de encontros sobre acessibilidade em espaços de educação e cultura/Instituto Tomie Ohtake*. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2018.

EPICURO. **Antologia de textos**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Carta sobre a felicidade: a Meneceu**. Tradução de Álvaro Lorencini, Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. TAVARES, Dirce Encarnacion. GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campinas: Papyrus, 2015.

FERRAZ, Marcus Sacrini A. **Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty**. Editora Papyrus, 2009.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Rosângela Gomes. **A hipótese de corporificação da língua: o caso de cabeça**. Dissertação (Pós-Graduação em Letras - Letras Vernáculas) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FONTENELLE, Plínio Santos. **Da percepção à visão radical do mundo: a condição de abertura do plano das imagens no percurso de Merleau-Ponty**. 2014. 187f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. CORNELLI, DANELON, M. (Orgs). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis, Vozes, 2003.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GRAHAM, Martha. **Memória do sangue: uma autobiografia**. Tradução Claudia Martinelli Gama. São Paulo: Siciliano, 1993.

LABORITI, Emmanuelli. **O grito da gaiivota**. Tradução Angela Sarmento. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 2000.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução Grupo de Estudo da Indeterminação e da Metáfora (GEI VI). São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **Por que filosofar?** Tradução de Marcos Marcionílio São Paulo: Parábola, 2013.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. São Paulo: Editora Zahar, 2005.

MARQUES, Rosso Rodrigo. **A Experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. Tese de doutorado. Florianópolis, 2008, 133p.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova filosofia para um novo ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Pesquisa fenomenológica. Anais**. São Paulo: Feusp/Fapesp, 1986.

\_\_\_\_\_. **Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989. p. 59-67.

MAURA, Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Antônio da Silveira. Seleção e tradução da Naturalis História, de Plínio, o Velho: referência (textos extraídos do Livro XXXV, 2 a 30 e 50 a 118). **Revista de História da Arte**. Campinas: UNICAMP, 1998, p. 317-330.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

\_\_\_\_\_. **Elogio da Filosofia**. 5. ed. Tradução António Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

\_\_\_\_\_. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Olho e o espírito**. In: Merleau-Ponty. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **O filósofo e sua sombra: sobre a fenomenologia da linguagem, a linguagem indireta e as vozes do silêncio**. In: Textos Escolhidos (Os Pensadores). v. XLI. São Paulo: Editora Abril, 1975.

\_\_\_\_\_. “Sobre a fenomenologia da linguagem”. In: **Textos escolhidos**. Tradução de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980. ‘

\_\_\_\_\_. “Sobre a fenomenologia da linguagem”. In: **Signos**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOUTINHO, Luís Damon Santos. **Merleau-Ponty e as ciências humanas: o estatuto problemático do sujeito**. Revista Mente & Cérebro, São Paulo: Duetto editorial, n. 5. p. 75-83, 2015.

MÜLLER, Marcos José. **Merleau-Ponty: acerca da expressão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

NUNES, Valeria Fernandes. **Contribuições da Linguística Cognitiva para o estudo de línguas de sinais.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 81, jan. 2020. ISSN 1982-2014.

Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/13717>>. Acesso em: 07 de dezembro de 20. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v44i81.13717>.

\_\_\_\_\_. **Narrativas em Libras: análise de processos cognitivos.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Corporificação e iconicidade cognitiva: um estudo sobre verbos em línguas de sinais.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PAIM, Antônio. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. (Biblioteca tempo universitário).

PAVIANI, N. M<sup>a</sup> S.; FONTANA, N. M<sup>a</sup>. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.

**Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 18 de agosto de 2021

PERLIN, Gládis T.T. Identidades surdas. In Skliar Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Identidades Surdas e Currículo, in LACERDA, Cristina Broglia F. e GOES, Maria Cecília Rafael de (orgs). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Tese de Doutorado, Curitiba: UFSC, 2003.

\_\_\_\_\_. MIRANDA, WILSON. **Surdos: o Narrar e a Política** In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas. In: ADREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. (Orgs). **Educação de surdos em debate.** Curitiba: Editora da UTFPR, 2014. p. 223-232.

\_\_\_\_\_. O Lugar da Cultura Surda. In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), **A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004

PINTO, Débora Cristina Morato. **Ciência e Filosofia em Merleau-Ponty: da psicologia da percepção à fenomenologia da existência.** Revista Mente & Cérebro, São Paulo: Duetto editorial, n. 5. p. 84-90, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2.ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUPIN, Eloy. **Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades.** 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto- SP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais.** Textura, Canoas n.3 p. 54, 2000.

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

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica.2002.

RIBEIRO, Darcy. **Diários índios. Os Urubus-Kaapor.** São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Solange. *Histórico do INES.* Revista Espaço: edição comemorativa 140 anos – INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

ROSADO, A.; TAVEIRA, C. Monografar em Libras: buscando padrões de escrita em vídeo-registros acadêmicos. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 6, n. 12, p. 498-529, dez. 2018

ROSADO, A.; TAVEIRA, C. Proposta de uma gramática visual para descrição e análise composicional de vídeos digitais em Línguas de Sinais. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 355-372, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** Tradução de Sérgio Milliet. R. T Bertrand Brasil, 1992.

ROURKE, Nancy. **Nancy Rourke: The Latest Expressionist Paintings.** 2018. Disponível em: <<http://www.nancyrourke.com>>. Acesso em: agosto de 21

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

SACRINI, Marcus Ayres Ferraz. **Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. O corpo em Merleau-Ponty: a dimensão carnal do mundo. **Revista Mente & Cérebro**, São Paulo: Duetto editorial, n. 5 p. 93-98, 2015.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje.** São Paulo: Dedas, 1986.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação. 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação & Exclusão:** abordagens sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Experiências com a palavra:** notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Desobedecer a linguagem:** educar. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

\_\_\_\_\_. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos.** In C. Skliar (org.) Educação e Exclusão. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997/2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

\_\_\_\_\_. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças.** In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Surdos: vestígios não registrados na história.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008b.

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.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

VIOTTI, Evani de Carvalho. Introdução aos Estudos Linguísticos. **Temática 2 – A língua para Ferdinand de Saussure** (USP). UNESCO. Florianópolis, 2008.

WEILL, Pierre. ROLAND Tompakow. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal.** 72. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre. Artmed, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO**

1. Você já teve contato com a Filosofia, gostou? Por quê?

( ) SIM

( ) NÃO

---

---

---

2. Você considera a Filosofia importante para a sua vida? Por quê?

( ) Sim

( ) Não

---

---

---

2. São utilizados conhecimentos prévios com os alunos surdos para aprender Filosofia? Se sim, cite alguns.

( ) SIM

( ) NÃO

---

---

---

3. Existe como incentivar a criação de materiais filosóficos adequados para os surdos? (Dê sugestões).

( ) SIM

( ) NÃO

---

---

---

4. Quais significados históricos os surdos articulam em suas experiências de vida?

---

---

---

5. A Filosofia pode contribuir em suas experiências cotidianas? De que maneira?

( ) SIM

( ) NÃO

---

---

---





ELINE MESQUITA ALMEIDA

**A experiência do filosofar pela enunciação da LIBRAS**

**Caderno de Oficinas Filosóficas**

**Disciplina: Filosofia**

**Turmas: 2º e 3º ano**

**Ensino Médio**

SÃO LUÍS

2021

## SUMÁRIO

<b>1 PRESENTAÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 PLANEJAMENTO E METODOLOGIA.....</b>	<b>5</b>
<b>3 RELAÇÃO DAS OFICINAS FILOSÓFICAS.....</b>	<b>6</b>
<b>3.1 Oficina 1: Filosofando: Filosofia e corporeidade.....</b>	<b>6</b>
<b>3.2 Oficina 2: Filosofando: pensar, criar e recriar com as imagens.....</b>	<b>12</b>
<b>3.3 Oficina 3: Filosofando: Filosofia, poesia e corporeidade em movimento.....</b>	<b>21</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>25</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

*“A filosofia é um despertar para ver e mudar  
o nosso mundo”*

*Maurice Merleau-Ponty*

O caderno de oficinas filosóficas: a experiência do filosofar pela enunciação da LIBRAS é resultado da dissertação de mestrado que se intitula “LIBRAS e o ensino de filosofia: a experiência do pensar pelas mãos que falam”, elaborado por Eline Mesquita Almeida, discente do curso de Pós-Graduação em Filosofia-Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, com intuito de desenvolver e orientar atividades que possam ser efetivadas no Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Prof.<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangeli - CAS. A instituição é de responsabilidade da Secretaria do Estado da Educação (SEDUC), e defende a plena inclusão da pessoa surda do Estado do Maranhão. Seu trabalho consiste no intuito de promover uma educação bilíngue aos surdos, zelando pelo princípio de qualidade e dignidade aos alunos que estão matriculados no CAS e são da Rede Estadual de Ensino do Estado. O CAS fica situado à rua Dr. Carlos Macieira, S/N, Alemanha, São Luís Maranhão. Telefone: 3243 6693, e-mail: casmaranhao@gmail.com

Nosso trabalho foi elaborado para ser desenvolvido por meio de oficinas e, estas, foram pensadas a partir de experiências pedagógicas com alunos surdos, despertando para uma realidade que poderia ser melhor vivenciada se houvesse uma verdadeira empatia com a realidade desses alunos. Surgindo dessa forma, a proposta que se segue em atividades que buscam romper com as barreiras das aulas convencionais propiciando uma mútua relação de aprendizagem entre o professor, o surdo, o intérprete e o ouvinte.

Dessa maneira, pesquisamos e adaptamos oficinas pedagógicas que possam contribuir para uma reflexão filosófica pautada na experiência com a língua de sinais. Um trabalho que se revela enriquecedor no mútuo aprendizado das partes que o compõem. Eis o primeiro passo, pois a partir dos registros das produções de atividades obteremos a criação de muitos outros produtos pedagógicos traduzidos para a LIBRAS.

## **2 PLANEJAMENTO E METODOLOGIA**

Nos propomos neste caderno de oficinas filosóficas, além de uma reflexão acerca de nossas práticas educacionais, uma experiência filosófica pela enunciação da LIBRAS que permita ao aluno surdo se fazer efetivamente presente em sala de aula como autor e construtor de seu próprio conhecimento. Conhecimento que se constrói numa interação coletiva vivenciada em sala de aula, pois é nesta coletividade que o aluno se permite despertar, descobrir, debater e socializar ideias, buscando e propondo soluções para as questões que possam surgir. Nesse sentido, trabalhar com oficinas é uma oportunidade recíproca de comunicar-se, como nos afirma Paviane e Fontana (2009, p. 78) ao dizer que “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”.

Organizamos as oficinas desse caderno visando desenvolver nossas atividades da seguinte forma:

- 1. Apresentação**
- 2. Objetivos**
- 3. Carga horária**
- 4. Recursos**
- 5. Metodologia**
  - 5.1 Atividade Integradora**
  - 5.2 Problematização**
  - 5.3 Investigação do conceito**
  - 5.4 Aplicação do tema**
  - 5.6 Socialização da realidade**
- 6. Avaliação**
- 7. Referência**

### 3 RELAÇÃO DAS OFICINAS FILOSÓFICAS

#### 3.1 Oficina 1



#### **Filosofando: Filosofia e corporeidade.**

##### **Apresentação**

De maneira bastante acentuada, os estudos sobre a corporeidade sejam em quaisquer aspectos e dimensões se tornaram imprescindíveis na relação do Eu, do Outro e do Mundo, afinal estamos e somos parte de uma coletividade que se questiona como existência, a começar pelo corpo. No que tange a filosofia essa temática se faz ainda mais enriquecedora e abrangente em suas reflexões e troca de conhecimentos, principalmente quando trocamos experiências com corpos surdos. Dessa maneira, esta oficina tem como intento despertar para uma consciência corporal que se reconhece numa relação de construção de linguagem, expressão e experiência corpórea entre ouvintes e surdos.

##### **Objetivos:**

Refletir sobre corpo e corporeidade despertando para a consciência corporal;  
Analisar a importância da corporeidade nas experiências do surdo;  
Estabelecer relação entre filosofia e corporeidade.

**Carga horária:** 3 horas aulas

##### **Recursos:**

Computador com internet e impressora para elaboração de material imagético;  
Textos impressos para a realização de atividades com leituras;  
Lápis, caneta, papel sulfite A4, fita;  
Vídeos, slides.

##### **Atividade integradora:**

Espalhar em toda extensão da sala diversos painéis com imagens relacionadas à corporalidade/corporeidade, para que os alunos participantes possam visualizar esses painéis escolhendo ou não um de sua preferência. Pedir que observem atentamente as imagens e anotem



as percepções iniciais. Pedir que relatem o que eles identificam e em seguida que estabeleçam uma relação da imagem representada no painel com sua corporeidade. Notificando que as imagens aqui sugeridas podem ser modificadas pelo professor.

### Painel de figuras

**Figura 1:** Colona sentada, 1935



Fonte: [brasildefato.br](http://brasildefato.br)

**Figura 2:** Arte com corpos



Fonte: [Divulga%C3%A7%C3%A3o/robwoodcox.com/shop](http://Divulga%C3%A7%C3%A3o/robwoodcox.com/shop)

**Figura 3:** Sem título



Fonte: [Commons.wikimedia.org](https://commons.wikimedia.org)

**Figura 4:** A morte de Sócrates, 1787 Jacques-Louis David



Fonte: [Commons.wikimedia.org](https://commons.wikimedia.org)

**Figura 5:** Rebeca Andrade na Olimpíada de Tóquio



Foto: [REUTERS/Lisi Niesner](https://www.reuters.com)- 2021

**Figura 6:** Marcel Marçal em cena



Fonte: [Commons.wikimedia.org](https://commons.wikimedia.org)

**Figura 7: Capoeiristas**

Fonte: Commons.wikimedia.org

**Figura 8: Sem título**

Fonte: Laços de saúde.com.br

**Figura 9: Meninos pulando carniça, 1957**

Fonte: Portinari.org.br

**Figura 10: Diversidade**

Fonte: linlianpacce.com.br

### **Problematização:**

Depois de observado as imagens dos painéis, os alunos responderão aos questionamentos:

O que é corpo e/ou corporeidade pra você?

O corpo fala e, se fala, como se expressa?

Explique sua percepção e reflexão sobre corporeidade representada no painel escolhido.

Que relação pode ter a filosofia com a nossa corporeidade?

Os alunos terão um tempo de reflexão sobre as questões, para então, construírem um pequeno texto com suas respostas, que serão lidas e expressas em LIBRAS. Em seguida, fixadas em painel ilustrativo até o término da oficina como auxílio nas reflexões subsequentes. Toda atividade será registrada em fotos e filmagens para que depois seja feita em sala a análise das expressões utilizadas pelos alunos.



### **Investigando o conceito:**

O professor aprofundará a temática utilizando inicialmente recursos imagéticos (vídeos, slides, filmes, propagandas etc...) para sua abordagem e, como sugestão, o professor poderá mostrar um vídeo chamado *comunicação não verbal o corpo fala - linguagem corporal* com Charles Chaplin disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=low1oDkhkjo>. Esta é a etapa onde os alunos mediados pelo professor e com auxílio do intérprete de LIBRAS iniciarão o aprofundamento da problematização do tema estudado através da busca de informações, levantamento de hipóteses e organização de ideias por meio de leitura e análise textual vinculadas ao tema da oficina. Os alunos serão divididos em grupos para a efetivação da leitura. Depois de lido o texto, será formado uma roda de conversa socializando as reflexões suscitadas que sejam relevantes. Filósofos como Maurice Merleau-Ponty, Michael Foucault e Simone de Beauvoir são pensadores que tratam da temática da corporeidade em diferentes aspectos, e que podem ser chamados à discussão em textos e/ou fragmentos de obra. Os textos relacionados são apenas sugestivos, ficando o professor livre para melhor adequação à sua realidade.

**Texto1:** O Corpo como expressão e a fala

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018, p. 237, 238, 251, 253, 262, 269.

**Texto 2:** O corpo utópico

FOUCAULT, Michael. **Le corps utopique, les hétérotopies**. Paris: Lignes, 2009, p.15-18.

**Texto 3:** Tornar-se mulher

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1980. P. 9,12,452.

FEITOSA, Charles. Quem tem medo do corpo? In: **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, p. 97-107.

WEILL, Pierre. ROLAND Tompakow. Podemos dominar a linguagem do nosso corpo? In: **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 72. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 161-171.

### **Aplicação temática**

Ainda em grupos e orientados pelo professor, os alunos serão solicitados a responder uma atividade com questões referentes aos textos e a partir dos conhecimentos adquiridos durante a oficina, elaborar uma forma de expressar o que apreendeu.

Sugestão: Formar grupos de 4 a 5 pessoas e cada grupo escolherá um filme para apresentar. O nome do filme será apresentado somente através de mímica, não podendo falar (LIBRAS) uma palavra sequer, e os outros grupos terão que adivinhar o nome do filme sugerido pelo grupo que estiver apresentando. O grupo que estiver observando responderá em LIBRAS. Podemos aqui pontuar a diferença entre fazer a mímica, contextualizar o tema e utilizar a língua de sinais, em todos esses momentos a comunicação se dá pela expressão corporal.

### **Atividade sobre leitura do texto**

1. A partir da leitura dos textos, de suas apreensões e do conhecimento construído junto aos integrantes do grupo, organize as ideias e reelabore um conceito para corporeidade.
2. De que forma o pensamento dos filósofos, autores dos textos citados, contribuíram para a compreensão da sua corporeidade?
3. Sobre o conhecimento adquirido através dos painéis, das atividades, vídeos e textos lidos crie uma forma de se expressar. Sugestão: Formar grupos de 4 a 5 pessoas. Cada grupo escolherá um filme e para apresentar o nome do filme será somente através da mímica não podendo falar (LIBRAS) uma palavra sequer e os outros grupos terão que adivinhar o nome do filme sugerido pelo grupo que estiver apresentando, a resposta do outro grupo será em LIBRAS.

OBS: Cada grupo deverá apresentar para toda classe.

### **Momento de socialização**

Os alunos deverão socializar a atividade por meio de grupos de trabalhos, cada equipe apresentará o seu. A atividade será toda filmada e fotografada para análise das expressões e falas.

### **Avaliação**

Dispostos em uma roda de conversa serão retomadas junto aos alunos, as questões iniciais que foram respondidas no início da oficina e expostas com os painéis. Estas serão lidas novamente, onde os alunos irão refletir e reavaliar suas respostas. O professor fará as devidas

inferências sobre a performance dos alunos na oficina. Em outro momento serão feitas as devidas observações referentes aos registros das oficinas.

### Referência

BEAVOUIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1980. p. 9, 2,452.

FEITOSA, Charles. Quem tem medo do corpo? In: **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004, p. 97-107

FOUCAULT, Michael. **Le corps utopique, les hétérotopies**. Paris: Lignes, 2009, p.15-18.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018, p. 237, 238, 251, 253, 262, 269.

Obra de Portinari. Disponível em:

<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/1/carnicaportinari.png>. Acesso em agosto de 2021.

ROURKE, Nancy. **Nancy Rourke: The Latest Expressionist Paintings**. 2018. Disponível em: <<http://www.nancyrourke.com>>. Acesso em: agosto de 2021.

WEILL, Pierre. ROLAND Tompakow. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 72. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 161-171.

### 3.2 Oficina 2:

**Filosofando: Pensar, criar e recriar com as imagens.**



#### **Apresentação**

A realização desta oficina evidenciará o universo espaço visual do corpo surdo, especialmente a partir da leitura imagética de obras de artistas surdos, buscando uma reflexão filosófica ao criar e recriar pela enunciação da LIBRAS. Urge dar corpo a experiência do corpo surdo com suas narrativas e linguagens gestuais à luz de uma reflexão filosófica. Parece óbvio o espaço do surdo, contudo em muitos casos, eles ainda não têm total autonomia mesmo sendo donos da própria língua, e construtores de sua comunicação, por esta razão os surdos lutam por reconhecimento nas mais diferentes formas de se expressar, entre elas, a arte surda. Para nossa reflexão desfrutaremos visualmente das obras do artista americano surdo, Chuck Baird fazendo uma leitura de sua arte. Esta oficina tem inspiração em uma outra oficina intitulada “artes surdas” que foi realizada no evento II Setembro Azul do INES em 2017, setembro é o mês do surdo.

#### **Objetivos**

Refletir filosoficamente a consolidação da identidade e cultura surda a partir das obras de artes de Chuck Baird para além de uma acessibilidade

Identificar o corpo surdo como experiência estética e de narrativa

Propiciar conhecimento e interação entre os surdos e ouvintes através da arte surda.

**Carga Horária:** 3 horas aulas

#### **Recursos**

Computador com internet e impressora para elaboração de material imagético;

Textos impressos para a realização de atividades com leituras;

Lápis, caneta, papel sulfite A3, A4, fita, tinta, pincel;

Vídeos, slides.

Imagens de obras do artista Chuck Baird

### Atividade integradora

Inicialmente e, dispostos em círculos, os alunos participarão de uma roda de conversa mediados pelo professor sobre troca de experiências artísticas, em ter vivenciado ou ter conhecimento de artistas surdos, quais os tipos de artes trabalhadas por eles e se de alguma forma se identificam com esses artistas. Falar do site [cultura.surda.net](http://cultura.surda.net)<sup>22</sup> apresentando a eles o universo de pesquisas possíveis através desse site. Neste site temos as mais variadas expressões artística de surdos e ouvintes, seja na música, pintura, poesia e teatro. De acordo com a explanação dos alunos, será explicado que a oficina teve como inspiração as artes surdas, e para tal, será feito o estudo em algumas obras do artista americano surdo, Chuck Baird (1947-2012), que foi cenógrafo de teatro, ator e dedicado à pintura e escultura, além de professor de escola para surdos, coreógrafo, fotógrafo e contador de histórias.

O professor com auxílio de notebook e data show apresentará a história de quem foi o artista Chuck Baird, qual sua influência como artista para os surdos e suas principais obras. Prosseguir com leitura visual das obras de Chuck Baird para uma reflexão estética e filosófica.

### Artes de Chuck Baird na língua American Sign Language (ASL) e Inglês

**Figura 11:** “Colors”



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

---

<sup>22</sup> Site criado em 2011 e administrado pelo paulista Hugo Eiji, mestre em Ciências da Cultura pela Universidade de Lisboa. Desenvolvendo um trabalho onde compila arte de surdos, arte para surdos e arte com surdos. São produções culturais de diferentes países que rompem o silêncio com muita representatividade.

**Figura 12: Artist**

Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 13: Tyger, tyger**

Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 14: Left and Right**

Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

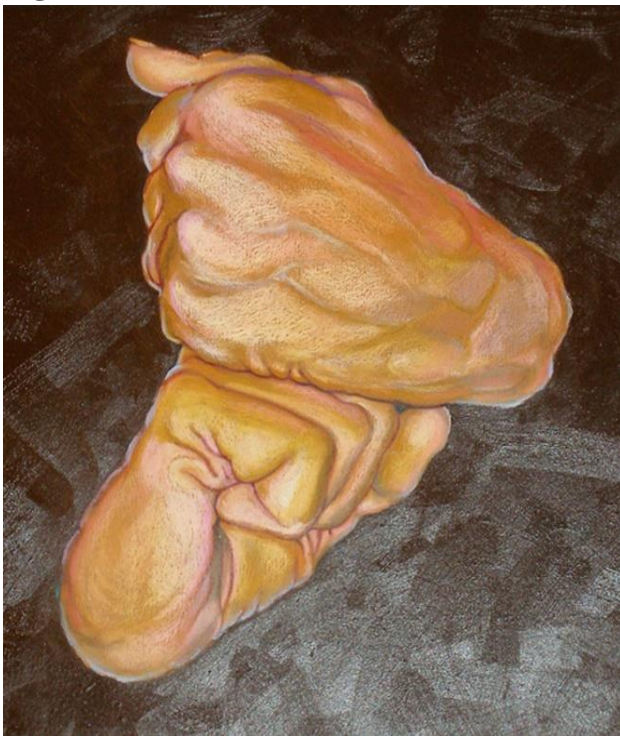


**Figura15:** Njamala



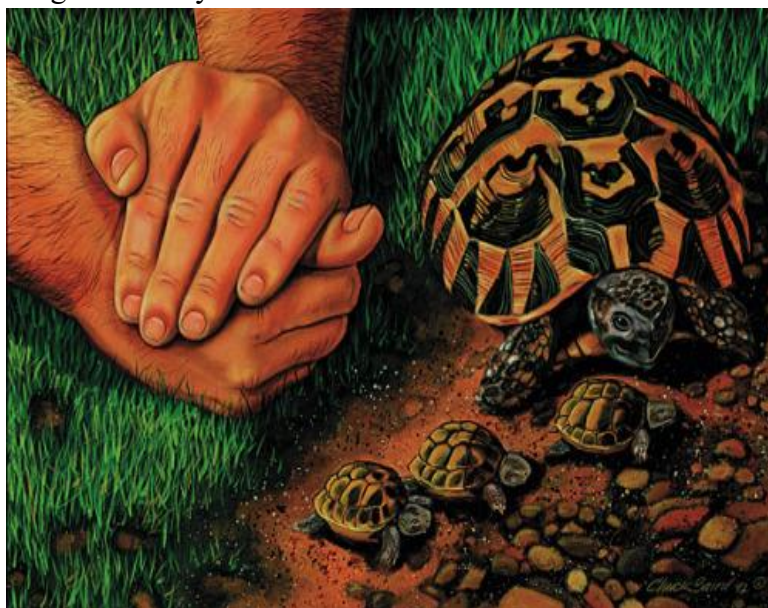
Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 16:** Deaf, teacher, *AS HEALIN*



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 17:** Tartaruga (Arte de Chuck Baird)  
"Fingershell" By Chuck Baird



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 18:** Sunset



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)



**Figura 19:** Baleia (Arte de Chuck Baird)

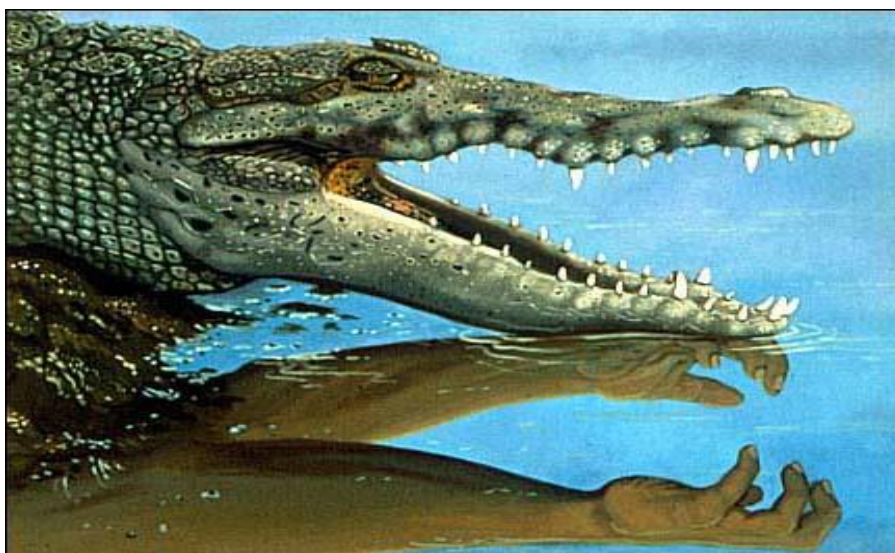
“Whale” By Chuck Baird



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 20:** Crocodilo (Arte de Chuck Baird)

“Crocodile DunDee” By Chuck Baird



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 21:** Double Nine Lives



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 22:** “Heart on X-Ray”



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

**Figura 23:** Autorretrato de Chuck Baird



Fonte: [http://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](http://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird)

## **Problematização**

Depois de apresentada a história de vida do artista Chuck Baird e mostrado imagens de suas obras de artes com os sinais correspondentes em *American Sign Language* (ASL) e LIBRAS, o aluno observará todas as obras e escolherá a que mais lhe despertar interesse para explicar. O professor levantará alguns questionamentos, tais como:

1. O que você identifica na obra de Chuck Baird, o que ela diz pra você?
2. Você reconhece os sinais das respectivas obras nas duas LS, eles se assemelham na composição artística?
3. De que maneira podemos fazer uma leitura filosófica da obra?

Divididos em grupos, os alunos terão um tempo para criar uma história sobre a obra analisada e fazer a contação de história (se utilizando dos sinais apresentados) para os outros grupos. Os alunos devem buscar esclarecer sua percepção da obra, qual seria a intenção do autor.

## **Investigando o conceito**

Os alunos já sabendo da existência do site <https://cultura.surda.net> pesquisarão sobre o site e a obra do artista. O professor auxiliará na pesquisa do site identificando outras artes surdas como poesia, contação de histórias, teatro, piadas e, também artigos, textos, vídeos, quadrinhos etc... Em seguida, o professor, junto aos alunos surdos e ao intérprete de LIBRAS apresentará os sinais existentes nas obras de Chuck Baird, bem como a exposição de vídeos que aprofundem a temática.

## **Aplicação do tema**

A partir da apreciação e análise das obras do artista, os alunos serão convidados a fazerem uma releitura das obras de Chuck Baird produzindo um material artístico. Em seguida, divididos em grupos para melhor desenvolverem seus trabalhos e releitura. Como proposta, utilizar uma folha A3 como plano de fundo que pode ser pintada, desenhada, feito colagem etc... ficando a critério do aluno, porém os sinais devem ser feitos com as mãos que devem ser pintadas de acordo com o sinal, ou seja, a releitura pode ter um efeito tanto bidimensional quanto tridimensional. Dessa maneira, os sinais serão sobrepostos ao plano de fundo na

construção artística que formará uma tela. Concluída a releitura os alunos se reunirão para fazerem uma contextualização da experiência.

### **Socialização da aprendizagem**

Será feita uma exposição para apreciação das produções artísticas com um tempo para o relato e contextualização das experiências com a oficina identificando qual leitura filosófica o grupo fez dessa atividade. Toda oficina será registrada em fotos e vídeos para apreciação e avaliação do desenvolvimento da atividade em sua duração. Como os surdos são espaço visuais, a análise dos vídeos se configura um momento muito enriquecedor.

### **Avaliação**

Este é um momento onde juntos tecerão comentários sobre seus desempenhos e apresentações, então o professor pedirá que eles expressem suas práticas e reflexões sobre a oficina.

### **Referência**

EIJI, H. **Produções culturais Surdas**. In: Mediações Acessíveis: ciclo de encontros sobre acessibilidade em espaços de educação e cultura/Instituto Tomie Ohtake. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2018.

BAIRD, Chuck. Disponível em: < <https://www.chuckbairdart.com> > Acesso em agosto de 2021.

Bibliografia de Chuck Baird. Disponível em:

[https://www.deafart.org/Biographies/Chuck\\_Baird](https://www.deafart.org/Biographies/Chuck_Baird). Acesso em agosto de 2021.

Cultura surda. Disponível em: < <https://culturasurda.net> > Acesso em agosto de 2021.

SILVA, João Paulo Ferreira da. **Sinais icônicos na arte surda: uma experiência educativa com surdos e ouvintes**. Revista Espaço. Rio de Janeiro, nº 5, p 237-258, jun 2019.

### 3.3 Oficina 3:

#### Filosofando: Filosofia, poesia e corporeidade em movimento



#### Apresentação

Para esta oficina tivemos o intento de aproximar os surdos da leitura textual de alguns fragmentos de textos de filósofos propiciando um filosofar através de debates e reflexões através de construções textuais, histórias em quadrinhos, cordéis filosóficos e poesia. Iniciamos com A Alegoria da Caverna, obra de Platão, especificamente o livro VII da obra *A República*.

#### Objetivos

Compreender o sentido da alegoria da caverna, identificando os elementos constitutivos que a mesma possui, buscando relacionar com situações e experiências vividas.

Fazer releitura da alegoria da caverna refletindo seu sentido e significado na sociedade de ontem e de hoje.

Expressar por meio de diferentes formas artísticas o conhecimento apreendido sobre a Alegoria da Caverna.

#### Recursos

Computador com internet e impressora para elaboração de material imagético;

Textos impressos para a realização de atividades com leituras;

Lápis, caneta, papel sulfite A4, fita;

Vídeos, slides.

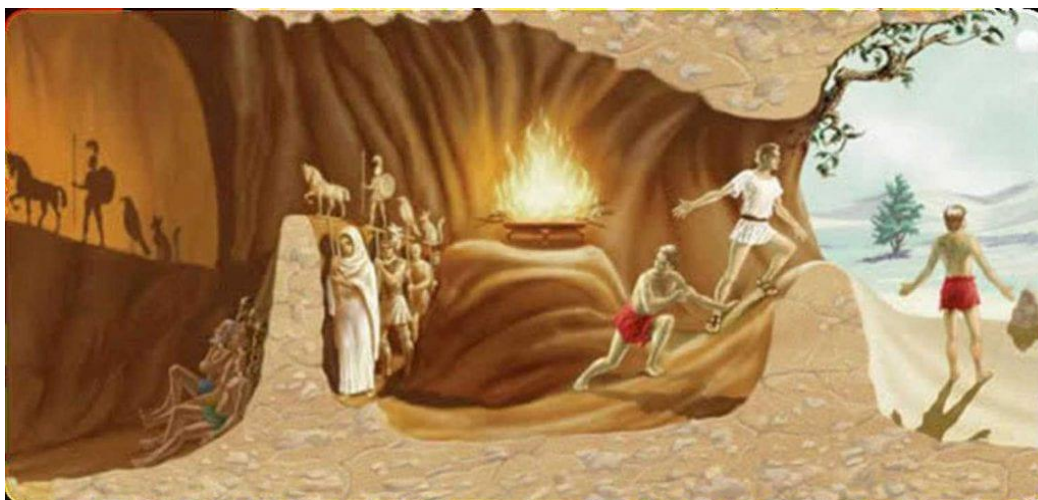
**Carga Horária:** 3 horas aulas

#### Atividade Integradora

Projetar a imagem da alegoria da caverna da obra *A República* (livro VII) de Platão para que os alunos a observem atentamente, buscando identificar de maneira reflexiva onde eles se encontram, dentro ou fora da caverna. Dá um tempo para que eles reflitam e depois questioná-los sobre as apreensões e ideias retiradas da leitura visual deles. Deixar que eles conversem entre si para então iniciar o diálogo. Depois de um tempo de dialogicidade o professor inicia uma abordagem sobre a imagem junto aos alunos refletindo sobre o seu sentido e significado.



**Figura 24:** A Alegoria da caverna



Fonte: Commons.wikimedia.org

### Problematização

Logo após a explanação dos alunos o professor passará o vídeo Mito da Caverna versão Platão por Maurício de Souza no site <https://www.youtube.com/watch?v=XoU4YAhJzLY>.

O professor pedirá aos alunos que identifiquem no vídeo alguma relação com a imagem analisada anteriormente e com base nas reflexões exercidas responder às questões:

Questão para responder:

- 1- Qual sua percepção inicial da imagem?
- 2- Como você descreveria o que vê?
- 3- Você diria que está dentro ou fora da caverna?
- 4- Segundo suas apreensões, qual a principal mensagem que passa a alegoria?

### Investigando o conceito

Os alunos serão solicitados a exercitar a leitura textual da Alegoria da Caverna, texto este contido no livro VII da obra de Platão intitulada, *A República*. A leitura será centrada na parte que corresponde a Alegoria da Caverna. Primeiro os alunos realizarão leitura silenciosa e reflexiva, após a leitura do texto segue roda de dialogicidade, debate e reflexão fazendo uso das apreensões das leituras visuais seguida das devidas análises, bem como, compreender qual intencionalidade, narrativas e significados da alegoria. Os alunos serão divididos em pequenos grupos, onde cada grupo terá a incumbência de explicar sua compreensão textual elaborando uma história em quadrinhos para ser exposta e apresentada na socialização de aprendizagem. Em seguida, será feito a fundamentação da temática com a explanação do professor e

apresentação com a utilização de slides. Inicialmente o intento é levar a uma reflexão e compreensão da alegoria da caverna, qual intencionalidade, qual sentido e significado, depois o professor trabalhará despertando esse aluno para uma análise comparativa com nossa sociedade de hoje e para tal apresentará aos alunos outras imagens como *La caverne moderne*, charges sobre a caverna.

**Figura 25:** La Caverne Moderne



Fonte: Adaptado de <https://jarbas.wordpress.com/2010/10/04/platao-mito-da-caverna-e-ti/> acesso em agosto de 2021

**Figura 26:** Mito da Caverna



Fonte: Commons.wikimedia.org

Conhecendo a alegoria da caverna seu sentido e significado, os alunos, agora a partir da leitura das imagens fazendo referência à atualidade, são solicitados a fazerem uma releitura da alegoria respondendo às questões e, refletindo em grupo para elaboração de um quadro comparativo relacionando a alegoria com a realidade atual.

**QUESTÕES:**

- 1- O que podemos relacionar o Mito da Caverna à nossa sociedade?
- 2- O que é a caverna?
- 3- Que são as sombras projetadas no fundo?
- 4- Quem são os prisioneiros?
- 5- Que são as correntes?
- 6- Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna?
- 6- O que é a luz do sol?
- 7- Qual o instrumento que liberta o prisioneiro rebelde?
- 8- Porque matam o prisioneiro que se libertou?
- 9- Como você percebe a corporeidade do prisioneiro antes e depois de sair da caverna?
- 10- De que maneira ainda permanecemos na ignorância?

**QUADRO COMPARATIVO DOS ELEMENTOS REPRESENTATIVOS**

<b>ALEGORIA DA CAVERNA</b>	<b>REALIDADE</b>

**Aplicação do Tema**

Como parte da releitura, após a atividade do quadro comparativo os alunos criarão um cordel filosófico para ser apresentado na socialização de aprendizagem.

Outra atividade como aplicabilidade temática e com intuito aprofundarmos os estudos, será a narração criativa da Alegoria da Caverna em forma de poesia que será gravada em vídeo. Os alunos serão divididos em grupos para essa atividade. O professor apresentará aos alunos o vídeo: *O silêncio e a fúria: poetas do corpo* que consta no site <https://www.youtube.com/watch?v=20dovmD3Y1A> para que os alunos percebam o corpo surdo produzindo poesia e filosofando na construção do conhecimento pela arte.



## Socialização de Aprendizagem

Após a elaboração dos poemas feitos em vídeos na parte de aplicação do tema, os alunos apresentarão todas as construções de atividades feitas durante a oficina, como as histórias em quadrinhos que devem ser fixadas em painéis, os cordéis filosóficos e o vídeo com as poesias.

## Avaliação

Em grande círculo os alunos devem narrar suas experiências e dificuldades, o que aprenderam sobre a Alegoria da Caverna e como ela ainda é tão atual em sua leitura da realidade.

## Referência

BELO, Renato dos Santos. 360° Filosofia – História e Dilemas. São Paulo: Editora FTD, 2015.

FLUINDOLIBRAS. **Apologia de Sócrates**. YouTube, <https://www.fluindolibras.com.br/blog/19-apologia-de-socrates-em-libras>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

GALLO, Sílvio. Filosofia – **Experiência do Pensamento**. São Paulo: Editora Ática, 2017.

SOFILOSOFIA. **Charges**. A Alegoria da Caverna no traço de Maurício de Sousa. Disponível em: <<https://www.filosofia.com.br/>> Acesso em: agosto de 2021.

TRIPTV. **O silêncio e a fúria: poetas do corpo**. YouTube, 19 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=20dovmD3Y1A>>. Acesso em: agosto de 2021.

PACITARBRASIL. **O mito da caverna versão Platão por Maurício de Souza**. YouTube, 10 set. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XoU4YAhJzLY>>. Acesso em: agosto de 2021.

PAVIANI, N. M<sup>a</sup> S.; FONTANA, N. M<sup>a</sup>. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 18 de agosto de 2021

**APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO**

1. As oficinas filosóficas contribuíram de alguma maneira para uma melhor reflexão filosófica?

Justifique se desejar.

Sim

Não

---

---

---

2. A partir dos recursos utilizados, nas aulas de Filosofia, foi possível adquirir mais conhecimento sobre as temáticas, gerando novas atitudes? Justifique se desejar.

Sim

Não

---

---

---

3. Você considera que as temáticas das oficinas, nas aulas de Filosofia, precisam ser abordadas com maior frequência? Justifique se desejar.

Sim

Não

---

---

---

4. Para você, as atividades exercidas contribuíram para transformar você e o mundo? Justifique se desejar.

Sim

Não

---

---

---

5. Na sua opinião, você reflete melhor sua corporeidade a partir das oficinas? Justifique se desejar.

Sim

Não

---

---

---

ANEXOS

**ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo que \_\_\_\_\_ participe, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável a estudante de pós-graduação **Eline Mesquita Almeida**, aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatada pelo e-mail eniles.mesquita13@hotmail.com e pelo telefone (98)988002101. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatado pelo e-mail: fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo questionários, enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados ao CAS- Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Prof.<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangeli, visando, por parte da referida aluna a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “ **LIBRAS E ENSINO DE FILOSOFIA: A EXPERIÊNCIA DO PENSAR PELAS MÃOS QUE FALAM**”.

A participação de meu(minha) filho(a) consistirá em responder a um questionário, um questionário prévio à pesquisa, um questionário pós-intervenção e a participação em oficinas filosóficas. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura do Responsável

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

**ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-ESTUDANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como responsável a estudante de pós-graduação **Eline Mesquita Almeida**, aluna regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do MARANHÃO (UFMA), que pode ser contatada pelo e-mail eniles.mesquita13@hotmail.com e pelo telefone (98)988002101. Esta pesquisa encontra-se sob orientação do Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle, que poderá ser contatada pelo e-mail: fontenelleplinio@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas e/ou quantitativas (do tipo questionários, enquetes, entrevistas, grupos focais, observação participante etc.) com alunos(as), professores(as), dirigentes e comunidade escolar vinculados ao CAS- Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez Prof.<sup>a</sup> Maria da Glória Costa Arcangeli, visando, por parte da referida aluna a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado “ **LIBRAS E ENSINO DE FILOSOFIA: A EXPERIÊNCIA DO PENSAR PELAS MÃOS QUE FALAM**”.

A minha participação consistirá em responder a um questionário, um questionário prévio à pesquisa, um questionário pós-intervenção e a participação em oficinas filosóficas. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos(as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a minha participação na pesquisa quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura do estudante

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.