

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELE CASSANO FERREIRA LEONEL

**MULHERES SURDAS EGRESSAS DO ENSINO PÚBLICO:
UM OLHAR PARA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Piracicaba, SP

2023

MULHERES SURDAS EGRESSAS DO ENSINO PÚBLICO:
UM OLHAR PARA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GISELE CASSANO FERREIRA LEONEL

Tese apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNIMEP para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Faleiros

Piracicaba, SP

2023

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Joyce Rodrigues de Freitas - CRB-8/10115.

L538m	<p>Leonel, Gisele Cassano Ferreira</p> <p>Mulheres surdas egressas do ensino público: Um olhar para inclusão escolar na educação básica / Gisele Cassano Ferreira Leonel- 2023. 79 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Pedro Faleiros. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2023.</p> <p>1. Surdez. 2. Inclusão escolar. 3. Libras. I. Leonel, Gisele Cassano Ferreira. II. Título.</p> <p>CDD – 376.36</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Faleiros

(Orientador)

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof.^a Dr.^a Renata Pucci

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof.^a Dr.^a Claudia Santana

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof.^a Dr.^a Vanessa Regina De Oliveira Martins

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.^a Dr.^a Cilmara Cristina Alves Da Costa Levy

Santa Casa de São Paulo

Prof. Dr. Belarmino César Guimaraes Da Costa (Suplente)

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dr. André Luíz Ferreira (Suplente)

Uniararas – Fundação Herminio Ometto

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Brasil, pelo apoio à realização do presente trabalho.

Ao Prof. Dr. Pedro Faleiros, pela delicadeza, gentileza e disposição com que me acolheu no doutorado, me concedeu o privilégio de sua amizade, interlocução, orientação e ensino.

Aos professores e funcionários do PPGE da UNIMEP pela receptividade e disponibilidade com que sempre me receberam.

Aos meus pais, pela dedicação a mim, pela compreensão e pelo porto seguro.

Ao meu amado marido, por estar ao meu lado e contribuir de várias maneiras para que este trabalho se realizasse.

RESUMO

LEONEL, Gisele Cassano Ferreira. **Mulheres surdas egressas do ensino público: um olhar para inclusão escolar na educação básica.** 2023. 77 p. Tese (Doutorado em Educação) –Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista, Piracicaba, 2023.

A inclusão de surdos na escola envolve um conjunto de obstáculos e desafios históricos e sociais. No caso específico de mulheres surdas, os problemas enfrentados por essa população tornam-se ainda maiores. Poucos estudos têm investigado a inclusão escolar de mulheres surdas pelo ponto de vista delas próprias, considerando a compreensão de inclusão, os seus valores e ideologias. O objetivo do estudo foi analisar os discursos de quatro mulheres surdas, egressas do ensino público, buscando compreender os sentidos construídos por elas sobre a inclusão. O estudo teve como participantes quatro mulheres surdas, (com surdez profunda / severa, neurossensorial bilateral, fluentes em língua brasileira de sinais), com idade de 20 a 30 anos, egressas da educação básica do ensino público em um município do Estado de São Paulo. Essas participantes foram entrevistadas em duas etapas em Libras via WhatsApp. A primeira etapa envolveu uma entrevista com 12 questões e a segunda, um vídeo gravado, de modo a completar as informações da primeira etapa, e assim as participantes discorressem sobre suas vivências de inclusão no período em que eram estudantes. Como resultado, os relatos das participantes indicaram que a presença de intérpretes durante os períodos escolares foi para elas a única referência sobre inclusão mencionada. Ainda de acordo com os relatos, as professoras não tinham conhecimento e não utilizavam a Libras para comunicação efetiva com os alunos surdos, assim como não planejavam aulas e conteúdos pedagógicos adaptados. Essa postura, assumida em relação aos alunos surdos, sugere a ideia da inclusão não efetiva, como comportamento natural que dispensa qualquer intencionalidade pedagógica – ideia que pouco favorece os ganhos que a atividade pode trazer para o refinamento da aprendizagem. No que concerne à sociabilidade, a convivência com a turma parece ter contribuído favoravelmente para a formação das participantes. A análise da inclusão da mulher surda na educação nos possibilita compreender os avanços acerca dos processos de marginalização em sujeitos com dupla discriminação. As análises dos enunciados proferidos pelas participantes surda são feitas com base nas contribuições da perspectiva discursivo-enunciativa do círculo de Bakhtin, considerando os valores e ideologias dos enunciados das participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Surdez; Inclusão escolar; Libras, Mulheres surdas

ABSTRACT

LEONEL, Gisele Cassano Ferreira. **Deaf women who graduated from public education: a look at school inclusion.** 2023. 77 p. Tese (Doutorado em Educação) – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Metodista, Piracicaba, 2023.

The inclusion of deaf people in schools involves a set of historical and social obstacles and challenges. In the specific case of deaf women, the problems faced by this population become even greater. Few studies have investigated the school inclusion of deaf women from their own point of view, considering their understanding of inclusion, their values and ideologies. The objective of the study was to analyze the speeches of four deaf women, graduates of public education, seeking to understand the meanings they constructed about inclusion. The study had as participants four deaf women, (with profound/severe deafness, bilateral sensorineural, fluent in Brazilian sign language), aged 20 to 30 years, graduating from basic public education in a municipality in the State of São Paulo. These participants were interviewed in two stages in Libras via WhatsApp. The first stage involved an interview with 12 questions and the second, a recorded video, in order to complete the information from the first stage, and thus the participants disagreed about their experiences of inclusion when they were students. As a result, the participants' reports indicated that the presence of interpreters during school periods was for them the only reference to inclusion mentioned. According to the reports, the teachers did not have knowledge and did not use Libras for effective communication with deaf students, nor did they plan adapted classes and pedagogical content. This stance, taken in relation to deaf students, suggests the idea that inclusion is not effective, as a natural behavior that does not require any pedagogical intentionality – an idea that does little to favor the gains that an activity can bring to the refinement of learning. With regard to sociability, coexistence with the group seems to have contributed favorably to the training of the participants. Analyzing the inclusion of deaf women in education allows us to understand advances in marginalization processes in matters involving double discrimination. The analyzes of the statements made by deaf participants are based on contributions from the discursive-enunciative perspective of Bakhtin's circle, considering the values and ideologies of the research participants' statements.

Keywords: Deafness; School inclusion; Libras, Deaf women

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de artigos publicados no período de 2016 a 2023	298
Gráfico 2 - Quantidade de artigos por método empregado	309
Gráfico 3 - Quantidade de artigos por participantes surdos e ouvintes	30
Gráfico 4 - Quantidade de artigos por gênero dos participantes	31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo de informações e etapas da revisão sistemática de literatura	297
---	-----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CEFAC	Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IENCI	Investigação em Ensino de Ciências
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei de Bases de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGEES	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFP	Universidade Federal do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USA	United States of América

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS	16
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS	24
3 TEORIA BAKHTINIANA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO DE SURDOS ...	35
4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	46
4.1 A ENTREVISTA.....	48
5 ANÁLISE “O QUE DIZEM AS MULHERES SURDAS?”	49
i) INCLUSÃO.....	50
ii) INCLUSÃO NA ESCOLA.....	52
6 CONCLUSÕES	58
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICES	68
APÊNDICE A - Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	68
APÊNDICE B – Tabela.... .	70
ANEXOS	76
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP	76

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Desde muito nova aprecio os temas sobre surdez e inclusão, pois minha primeira graduação foi em fonoaudiologia, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Sempre apresentei o desejo de trabalhar com surdos e inclusão. Ingressei em 1996 na graduação, em fonoaudiologia, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e me formei em 2000.

Ao terminar a graduação cliniquei por anos, sendo que, em 2004 ingressei no Mestrado em Educação, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e minha dissertação foi um estudo de caso, do meu primeiro paciente, um afásico jovem. A partir do mestrado encantei-me pela educação e cursei as graduações de Pedagogia, Letras – português, interpretação em língua brasileira de sinais (Libras), para poder atuar como professora. E assim, sigo até hoje em dia, como professora efetiva de sala de recursos multifuncionais na prefeitura de Saltinho-SP e também como professora efetiva de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos na escola estadual.

Realizei também especializações em Educação Especial e Psicopedagogia, podendo atuar como professora da sala de recursos, atendendo alunos com diversas deficiências e surdez. Sinto-me realizada em poder fazer meu trabalho e proporcionar aos meus alunos oportunidades de crescimento, desenvolvimento e realização.

No segundo semestre de 2019 ingressei no doutorado em Educação na UNIMEP. Para a realização da tese deparei-me novamente com o tema de interesse, educação de pessoas surdas, tornando-se esse o meu objeto de pesquisa, com foco em alunas surdas egressas do ensino público, e suas visões sobre inclusão escolar. Ao ler estudos e conhecer novos autores relacionados ao tema, observei a lacuna, pois a escassez estudos têm investigado a inclusão escolar de mulheres surdas pelo ponto de vista delas próprias, considerando a compreensão de inclusão, os seus valores e ideologias.

Passei a me interessar pelo tema de forma pessoal e também profissional, considerando os discursos de quatro mulheres surdas, egressas do ensino público, buscando compreender os sentidos construídos por elas sobre a inclusão, contribuindo de maneira significativa para a maior inclusão delas na vida escolar e social.

INTRODUÇÃO

Por um período considerável, por parte de muitos estudiosos, especialistas e familiares, o objetivo maior da Educação Especial foi a integração das pessoas com deficiência na sociedade. O termo integração era usado, basicamente, para representar o processo educacional dos alunos especiais em escolas comuns, juntos com os “normais”. Para atingir esse objetivo, o trabalho realizado nas instituições especiais era voltado ao processo de reabilitação, visando suprir as lacunas cognitivas, comportamentais, linguísticas e sociais dos alunos.

Em 1990, houve a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, Jomtien – Tailândia. Nesse documento, destacaram-se os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propuseram-se transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.

Em 1994, na Espanha ocorreu a Declaração de Salamanca, que discorre sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, sendo o Brasil signatário. Esse documento, trata das declarações de várias Nações, sobre equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, assegurando que o estado seja responsável pela educação de pessoas com deficiências, sendo assim, parte integrante do sistema educacional. Na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daquelas cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (UNESCO, 1998) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), dentre outras leis, é que se fomentou o debate sobre os direitos individuais e abriram-se espaços para novas discussões, inclusive sobre o direito à educação, semeando-se assim, as primeiras ideias sobre a inclusão. A partir desse processo, foram produzidas várias regulamentações, leis e ações que contribuíram para ampliar esse debate em níveis internacional e nacional.

No Brasil, em 1996, a Lei de diretrizes e base reafirmou o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, assim como a educação especial, com Lei Nº 9.394, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino

O intuito desses documentos foi o de garantir uma escola que verdadeiramente contemple todas as crianças e jovens, superando não só os efeitos da retenção e evasão, mas que lhes assegure o acesso ao mundo do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã. Além disso, o desejo é que a escola permita a todos os alunos, inclusive os com deficiência, enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. Esses anseios têm sido um dos maiores desafios para os países em pleno século XXI.

Para garantir a educação inclusiva, ocorreu no Brasil a implementação de um conjunto de medidas e leis no terreno educacional, provocando mudanças profundas no funcionamento dos sistemas de ensino, um compromisso com a inclusão, um caminho para a quebra de barreiras. Em julho de 2015 foi instituída a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), destinada “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

A ideia era assegurar a inclusão da pessoa com deficiência e não apenas sua inserção ou integração. Tal atitude requer uma dinâmica curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades do aluno, ou seja, uma adaptação curricular, e não o aluno ajustar-se às dinâmicas da escola.

Sendo assim, tratar sobre a inclusão significa ir além do ingresso das pessoas com deficiência na escola, significa estar atento para promover movimentos pedagógico-curriculares na escola que envolva todos os alunos, não de forma homogênea, mas como possuidores de peculiaridades que os fazem únicos.

Com o intuito de sanar o enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde se encontram alunos ouvintes, professores ouvintes e alunos surdos, e para fazer essa ponte comunicativa, o intérprete de língua brasileira de sinais (Libras)¹, é um agente muito importante na comunicação. Vale destacar que, além de propiciar ao surdo o acesso aos conteúdos, esse profissional age em conjunto com o professor, no preparo das aulas. Além disso, há duas línguas circulando no ambiente escolar, o que pode diminuir a exclusão do surdo (LACERDA, 2006).

¹ Após essa menção, passaremos a usar sempre Libras para Língua Brasileira de Sinais.

Entende-se como 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 de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, sendo de suma importância para o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico do surdo possa ser realizado de forma completa. Na Lei nº. 12.319 de 1º de setembro de 2010 se “regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2010, p. 1).

Para assegurar a educação inclusiva no Brasil contamos com os dias atuais contamos com 9 Leis; 7 decretos, 3 resoluções e 4 planos, sendo essas: Lei 4.024/61; Lei Nº 5.692/71; Constituição Federal – 1988; Lei Nº 7.853/89; Lei Nº 8.069/90; Lei Nº 9.394/96; Lei Nº 10.172/01; Lei nº 12.764/12; Lei Nº 10.436/02; Decreto Nº 3.298/99; Decreto Nº 6.094/07; Decreto Nº 6.571/08; Decreto Nº 7.611/11; Decreto Nº 7.480/11; 2019 – Decreto Nº 9.465/19; Decreto Nº 10.502/20; Resolução CNE/CEB Nº 2 -2001; Resolução CNE/CP Nº 1/2002; Resolução Nº 4 CNE/CEB – 2009; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2006; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007; Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014.

Essa conjuntura de leis e práticas pedagógicas sugere que a sociedade passou e passa por evolução no atendimento às pessoas com deficiências. Para Lacerda (2006), no entanto, apesar das leis e muitos profissionais engajados com a inclusão, e a partir de muitas pesquisas na área, parece que a escola ainda não conseguiu, de modo amplo, desenvolver práticas que verdadeiramente incluam o surdo no processo de ensino-aprendizado. Isto porque, ainda poucos alunos surdos conseguem ler e escrever com autonomia, mesmo considerando a língua portuguesa como a segunda língua e descartando comparações entre escrita de surdos e ouvintes; há pouco espaço no planejamento escolar que já incluam ações para as práticas pedagógicas destinadas aos surdos, dentre outras questões. É nessa linha de raciocínio que esse trabalho se insere.

Nessa linha de raciocínio e direcionando às análises para a pessoa surda, Góes e Laplane (2004) propõem que, geralmente, o aluno surdo assiste às aulas desenvolvidas para os ouvintes. Assim, o aluno surdo geralmente simula acompanhar as atividades de sala de aula, atentos a outros companheiros. De acordo com as

autoras, basta olhar os cadernos dos alunos para se perceber a distância entre o que foi entendido e o que parece ter sido entendido.

Góes e Laplane (2004) sugerem ainda que se observe o limite do trabalho pedagógico do intérprete, que muitas vezes se confunde com o do professor. Outros autores que ajudam a pensar na questão do papel do intérprete e na responsabilidade de professores e da escola são Lacerda (2000) e Lodi (2013). São esses autores, dentre outros, que contribuirão para entendermos as concepções da educação inclusiva que circula na escola pública.

Como poderá ser visto a seguir, as seções da presente tese apresentam como foi a sua construção. Inicialmente foi feito um levantamento sobre referenciais teóricos relacionados à inclusão de surdos, principalmente no Brasil, assim como também leis e análises sobre elas, de modo a discorrer e analisar o contexto desse processo específico de inclusão dos surdos.

Com a necessidade de conhecer e aprofundar sobre as pesquisas realizadas sobre inclusão com essa população, uma revisão sistemática de literatura foi realizada, com base na produção de conhecimento de artigos empíricos publicados no Brasil. Foi a partir da análise dos resultados obtidos com essa revisão sistemática de literatura, que permitiu uma elaboração da pergunta de pesquisa.

Um dos principais resultados encontrados, foi o de que os estudos empíricos voltados para a inclusão escolar de surdos no Brasil, ainda são incipientes no que se refere à investigação sobre o processo de inclusão concebido e percebido pelo próprio surdo e que a maior parte dos participantes das pesquisas são homens.

A discussão central da presente tese refere-se ao discurso de mulheres surdas sobre inclusão escolar. Estudar a inclusão e deficiência implica também refletir na inclusão da mulher com deficiência, pois estudos indicam que, com as conquistas dos movimentos feministas, muitos trabalhos sobre gênero são difundidos, mas poucas são as pesquisas que aproximam o gênero e a deficiência. De acordo com Mello e Nuernberg (2012), nas publicações científicas, pouco se tem pesquisado sobre o tema deficiência, sendo uma temática secundária nas ciências humanas e sociais, principalmente no campo feminista.

Para Mello e Nuernberg (2012), as mulheres com deficiências vivem em dupla desvantagem em relação à participação social, direitos sexuais e reprodutivos, educação, trabalho e renda. O duplo estigma ocorre por serem mulheres e com deficiência, e precisamos ressaltar as mulheres deficientes como gêneros plurais.

Há uma necessidade de mais pesquisas que possam ter mulheres surdas como participantes e assim como as suas ações e discursos possam ser analisados, nos mais variados contextos, inclusive sobre a sua inclusão escolar. Nesse sentido, *como pode ser compreendida a inclusão escolar sob o ponto de vista de mulheres surdas?* O objetivo do estudo foi analisar os discursos de quatro mulheres surdas, egressas do ensino público, buscando compreender os sentidos construídos por elas sobre a inclusão.

Esta tese está distribuída em cinco seções para além desta introdução. O desenvolvimento da pesquisa busca dialogar com os estudos sobre a concepção de inclusão escolar de surdas egressas do ensino público, entendida de uma maneira ampla, ou seja, como essa temática é construída e circula na sociedade.

Na Seção 1 discutiremos sobre a inclusão escolar dos surdos buscando demonstrar, em perspectiva, como se configuraram, sobretudo na área da educação. Aliados à essa trajetória da concepção da surdez, são apresentados estudos de autores que contribuem para que se reflita sobre o surdo, assim como as legislações e documentos oficiais brasileiros.

Na Seção 2, a fim de atualização de conhecimento e pesquisa bibliográfica, realizamos uma revisão sistemática de literatura, sobre as pesquisas com dados empíricos, publicados nos últimos cinco anos, a respeito da inclusão escolar de surdas em escolas regulares, com o intuito de identificar e analisar estudos sobre a inclusão escolar de mulheres surdas, com artigos publicados no Brasil entre 2016 a 2021.

Na Seção 3 discutiremos sobre a teoria bakhtiniana e/ou do círculo bakhtiniano, com ideologias que perpassam o discurso dos surdos e discursos sobre inclusão, para a análise enunciativa do discurso das participantes surdas.

Na Seção 4 procedemos às discussões do percurso metodológico e análise dos resultados. Para a presente pesquisa, foram ouvidas quatro mulheres com surdez profunda neurossensorial, bilateral, fluentes em Libras, com idades de 20 a 30 anos. Foram propostas, primeiramente 12 questões gravada em vídeo em Libras e enviado via WhatsApp, devido a pandemia do vírus SARS-CoV-2; posteriormente, enviamos um vídeo, também em Libras, porém mais sucinto, sem as questões disparados e sem perder o foco que era a inclusão escolar vivenciada por elas, o sujeito da inclusão.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas, apoiando-se nos pressupostos de Freitas (2002). A predileção por essa metodologia deu-se devido a entrevista ser um instrumento utilizado para apreender

os discursos das participantes sobre inclusão, pois através da entrevista, captamos as experiências e vivências do indivíduo a partir de uma dimensão social (FREITAS, 2002).

Na seção 5, as discussões dos dados sustentam-se na perspectiva enunciativa discursiva, mais especificamente, em obras do círculo de Bakhtin e Volochinov² (2006), Pucci (2011), autores que entendem a inclusão como uma construção social tais como Omote (2006), Oliveira (2004), Stainback e Stainback (1999), entre outros, assim como Lacerda (1998; 2006) e Lodi (2005) tratando sobre de surdos e surdez. Em nossa compreensão, esses estudos permitem explicitar como os enunciados das mulheres surdas ressoam sobre inclusão que elas vivenciaram.

Por fim, na Seção 6, conclusões, é realizada uma síntese e uma análise sobre as relações que envolvem a inclusão escolar de surdos, especificamente sobre a questão do gênero. Também são feitas propostas para a continuidade desse estudo, considerando a necessidade de um debate mais amplo sobre a inclusão escolar de mulheres surdas no Brasil.

². "Marxismo e filosofia da linguagem", é uma obra publicada aqui no Brasil, e até 2017, mais ou menos, com autoria de Bakhtin, mas com a menção na capa à Volochínov (edição da HUCITEC), que revela uma questão de disputa de autoria que foi bastante problematizada até a publicação da edição traduzida pela Sheila Grillo e pela Ekaterina Volkova Americo, que saiu em 2017, pela Editora 34 e fizeram um trabalho profundo de pesquisa e atribuem, como fruto deste trabalho, a autoria da obra a Volochínov.

1 INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS

Para Cárnio, Couto e Lichtig (2000), a terminologia surdez é utilizada para pessoas com perdas auditivas, independente da conceituação audiológica. No entanto, o termo mais comumente utilizado no senso comum e até por profissionais de diversas áreas é deficiência auditiva.

Segundo Gesser (2008), a nomenclatura “pessoas com deficiência auditiva”, para referenciar pessoas com perdas auditivas, está presa à visão do déficit e falta de audição. Ainda para essa autora, empregar o termo “pessoas com deficiência auditiva” envolve um discurso ideológico utilizado pela teoria oralista, que insere o surdo em um campo teórico da normalização. Já a nomenclatura surdez, refere-se aos surdos pelo viés da diversidade linguística e cultural.

Segundo Skliar (2013), com base em uma visão antropológica (que estuda o ser humano a partir do próprio indivíduo), a surdez deve ser compreendida como uma diferença. Para esse mesmo autor, os surdos não são vistos como sujeitos desviantes de uma norma, de um modelo padrão, mas sim, com base em uma diferença étnico-linguística. Para Patrocínio e Roque (2018), uma concepção sócio-antropológica, possibilita difundir e promover as particularidades linguísticas e culturais dos surdos.

Na antropologia os sujeitos são percebidos de forma agregada em seu contexto, em lócus, onde vivem (KELMAN; BRANCO, 2004). Dessa forma, a surdez é identificada como experiência visual, como uma forma de ver o mundo, ao invés de ouvi-lo, com formas distintas de se viver (SKLIAR, 1997).

Durante a antiguidade desconhecia-se a surdez, acreditava-se que os surdos eram intelectualmente comprometidos, com isso, ineducáveis. Somente no início do século XVI que os surdos começaram a ser vistos como educáveis, sendo assim, passaram desenvolver o pensamento, adquirir conhecimento e comunicar-se com os demais. Contudo, os pedagogos da época mantinham segredo sobre os métodos usados para tal educação dos surdos, não havendo trocas de experiências e arquivos escritos sobre o tema (LACERDA, 1998).

O monge beneditino Pedro Ponce de León, no século XVI, foi um dos primeiros professores de surdos. Segundo Lodi (2005), Ponce vivia em silêncio, pois fazia parte do mosteiro de Oña, na Espanha, os quais foram retirados do direito de fala. E para eles se comunicarem, inventaram um sistema manual de comunicação. Assim, Ponce já estava acostumado a comunicar-se manualmente. Inicialmente trabalhava-se com

os surdos a sua fala e o alfabeto manual, inventado pelos professores, partindo para trabalhos com leitura labial e articulação de palavras (LACERDA, 1998).

Já o abade Francês, Charles M. de L'Épée, foi o primeiro a estudar as características linguísticas da língua de sinais usadas por surdos. A partir de seus estudos foi desenvolvido um método educacional, apoiado na língua de sinais da comunidade surda, e o denominou de "sinais metódicos". No ano de 1775, fundou a primeira escola, onde alunos e professores utilizavam seu método e em 1776 publicou um livro com seu método. Nessa época, vários de seus alunos aprenderam a ler e escrever, e se destacaram perante a sociedade. Para o abade essa é a língua natural dos surdos, por utilizar gestos-visuais, assim sendo, a língua natural dos surdos, com a qual podem desenvolver o pensamento, além da comunicação. L'Épée foi criticado por pedagogos oralistas da época, que acreditavam que desenvolver a língua oral nos surdos, seria a melhor estratégia metodológica (LACERDA, 1998).

Em 1880, ocorreu o II Congresso Internacional de Milão, e o oralismo ganhou força na educação dos surdos, a partir daí o uso da língua de sinais foi proibida (LACERDA, 1998). Só na década de 1960, a língua de sinais voltou a ser estudada. Para Lodi (2005), os estudos e discussões nunca foram sobre os métodos de ensino educacionais, e sim sobre o fator linguístico, sendo esses, oral ou de sinais.

No Brasil, em meados do século XIX, foi criado o Collégio Nacional para Surdos-Mudo, por intermédio do surdo Francês, Ernest Huet, que apresentou para D. Pedro II, sua intenção de fundar uma escola para surdos. O seu funcionamento teve início em 1856. A educação dos surdos, nesse período, envolvia uma concepção médico-pedagógica, mais centrada nas causas orgânicas, físicas e neurológicas. Hoje em dia, a referida escola recebe o nome de INES - Instituto Nacional de Surdos, atendendo surdos da educação infantil ao ensino profissionalizante (JANNUZZI, 2004).

Com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, onde os alunos com quaisquer deficiências, têm assegurado o direito à educação em sala regular comum, e ao atendimento educacional especializado, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Portanto, todos os estudantes com deficiência devem ser matriculados nas classes comuns e no atendimento educacional especializado (AEE) ofertado no contra turno ao do ensino regular. As salas de aula são organizadas na própria escola comum, dotados de

equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, público alvo da educação especial no ambiente educacional e social (BRASIL, 1988).

Com o intuito de garantir o direito de todos à educação, a educação inclusiva tem o objetivo de oferecer a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando assim, as diversidades dos seres humanos. Transformando as políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. A partir do ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição federal ainda em vigor, que essas determinações ganharam destaque. A Carta Magna garantiu os direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência – que também participaram ativamente de sua elaboração (BRASIL, 1988).

A Carta Magna define como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A inclusão, no sistema educacional, deve abranger a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação (BRASIL, 1989, p. 2). Na Carta Magna, em seu art. 8, assegura a educação inclusiva e igualitária, assim como a matrícula de alunos com deficiências em qualquer etapa do ensino, em quaisquer escolas regulares, sendo essas pública ou privada. A não matrícula ocasionará multa e reclusão a gestores, assim como cobrança de valor adicional nas mensalidades e anuidades para esse público e a oferta de um profissional de apoio quando necessário.

Em 1990, houve a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de uma aprendizagem (UNESCO, 1990), em Jomtien - Tailândia. Nesse documento, destacaram-se os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propuseram-se transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.

No ano de 1994, na Espanha, ocorreu a Declaração de Salamanca, que discorreu sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas

Especiais. Sendo assim, a Declaração de Salamanca (1994), teve o propósito de reafirmar o compromisso para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do provimento da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO,1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, assim como a educação especial, com a promulgação da Lei nº 9.394/96. O documento define que o atendimento educacional especializado, seja assegurado nas escolas regulares, tanto públicas ou particulares, em qualquer série, sem nenhum custo adicional, e não somente em instituições de educação especial (BRASIL, 1996).

Com isso, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Ainda de acordo com a LDB, a educação básica deve ser inclusiva para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

A LDB destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. Ela afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta quem são as pessoas com deficiências, sendo pessoas com deficiência auditiva: deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. Dispõe sobre quem são as pessoas com deficiência auditiva, e que assim, usufruirão das leis para as pessoas com deficiências auditivas e da política nacional (BRASIL, 1999).

No ano de 2002 foi estabelecida a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo está a segunda língua oficial do Brasil, denominada com visuo-espacial / visual-motora, pois é constituída sem sons, por

sinais, realizados com geralmente com as mãos, no espaço em frente ao corpo ou face (BRASIL, 2002). A mesma Lei institui a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados, sendo capaz de expressar todo tipo de informação (BRASIL, 2002).

Entende-se como 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 de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Sendo de suma importância para que o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico do surdo possa ser realizado de forma completa (BRASIL, 2002).

A Lei supracitada visibiliza a importância para a língua, tornando-a disciplina curricular nos cursos superiores de licenciatura, assim como no curso de fonoaudiologia. A mesma Lei, em seu art. 4, regulamenta o docente de Libras, e o instrutor de Libras: quem são esses profissionais e formação acadêmica necessária para exercer a profissão (BRASIL, 2002).

Observa-se que para atuar como docente de Libras, ministrar a disciplina nos cursos superiores de licenciatura, como no bacharelado de fonoaudiologia, o profissional pode ser ouvinte ou surdo, e necessita possuir uma graduação e proficiência em Libras; já para atuar como instrutor, o profissional necessita das mesmas formações, a diferença é que indica ser a pessoa, preferencialmente surdo, pois ensinará a Libras para alunos surdos e ouvintes. Com o intuito de sanar o enorme problema comunicativo surgido no ambiente escolar, onde encontram-se alunos e professores ouvintes, e alunos surdos, e para fazer essa ponte comunicativa, o tradutor e intérprete de Libras é um agente importante na comunicação. Vale destacar que, além de propiciar ao surdo o acesso aos conteúdos, esse profissional age em conjunto com o professor, no preparo das aulas. Além disso, há duas línguas circulando no ambiente escolar, o que pode diminuir a exclusão do surdo (BRASIL, 2002).

Para garantir essa educação inclusiva, ocorreu no Brasil a implementação de um conjunto de medidas e leis no terreno educacional, provocando mudanças profundas no funcionamento dos sistemas de ensino, um compromisso com a inclusão, um caminho para a quebra de barreiras. Garantir uma escola que verdadeiramente contemple todas as crianças e jovens, superando não só os efeitos da retenção e evasão, mas que lhes assegure o acesso ao mundo do conhecimento

e o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã que lhes permita enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, tem sido um dos maiores desafios para os países na atualidade (BRASIL, 2002).

Em 2015, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, denominado como Estatuto da Pessoa com Deficiência, visando assegurar e promover igualmente o direito da pessoa com deficiência, proporcionado a inclusão social e a cidadania, assim como a inclusão em todos os níveis de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada (BRASIL, 2015).

No entanto, em 2020, por meio do Decreto nº 10.502/20, logo revogada, definida a nova política de educação especial (PNEE), produzindo algumas discussões entre especialistas da área da educação especial, pois o Decreto supracitado, apresentava uma flexibilização no sistema de ensino, permitindo aos pais e/ou responsáveis de crianças com deficiência a possibilidade de oferta de matrícula em escolas e classes especializadas para deficientes, onde o próprio estudante ou sua família decide se a matrícula será na escola regular inclusiva ou em uma classe ou escola especializada (BRASIL, 2020). Assim como a equipe gestora das escolas regulares, poderiam encaminhar ou sugerir aos pais e/ou responsáveis a matricularem seus filhos em instituições especializadas em educação especial. No entanto, muitos pesquisadores têm apontado que a nova lei ao permitir essa escolha pode abrir brechas para que ocorra novamente, sem motivos, a segregação nas escolas, uma vez que todos os alunos têm suas necessidades educacionais específicas que também precisam ser atendidas em sala de aula (BRASIL, 2020).

E em relação a classes bilíngues para surdos, há questionamentos de como isso iria acontecer em uma classe que não esteja inclusiva. Ainda em relação à liberdade de escolha dos pais, educadores defendem que estes irão optar por escolas especializadas que têm psicólogos, fisioterapeutas e outros serviços, que apesar de importantes, descaracterizam a função de uma escola (BRASIL, 2020). O decreto foi revogado, uma vez que, de certo modo, poderia acabar com a inclusão escolar de alunos com deficiências em escolas regulares, retrocedendo para a volta desses alunos em instituições especializadas em educação especial.

O objetivo das Leis supracitadas nessa seção é de assegurar a inclusão da pessoa com deficiência e não apenas sua inserção ou integração, atitude que requer uma dinâmica curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades do

aluno, ou seja, uma adaptação curricular, e não o aluno ajustar-se às dinâmicas da escola.

Com essas Leis de políticas públicas, declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes (BRASIL, 2015).

Sendo assim, tratar sobre a inclusão significa ir além do ingresso das pessoas com deficiência na escola, significa estar atento para promover movimentos pedagógico-curriculares na escola, de modo a envolver todos os alunos, não de forma homogênea, mas com possuidores de peculiaridades que os fazem únicos (BRASIL, 2015).

Essa conjuntura de leis e práticas pedagógicas sugere que a sociedade passou e passa por evolução no atendimento às pessoas com deficiências (SASSAKI, 2002). No entanto, apesar das leis e muitos profissionais engajados com a inclusão, de acordo com nossas experiências em sala de aula, parece que a escola ainda não conseguiu desenvolver práticas que verdadeiramente incluam o surdo no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, ainda poucos alunos surdos conseguem ler e escrever com autonomia, mesmo considerando a língua portuguesa como a segunda língua e descartando comparações entre escrita de surdos e ouvintes; há pouco espaço no planejamento escolar que já incluam ações para as práticas pedagógica destinadas aos surdos, dentre outras questões (SILVA, 2000).

Ainda de acordo com Silva (2000), as leis e documentos oficiais amparam na efetivação da matrícula e aceitação do aluno e pessoas com deficiência na escola regular, com isso, construindo uma escola na presença da diversidade, mas não para a inclusão. Para Mallman *et al.* (2014), pesquisas que aborda sobre a inclusão de surdos, são poucas, limitadas e incapazes de fornecer bases com informações aptas a modificar a realidade inclusiva. Com isso, continuar as pesquisas com surdos nas escolas é muito importante para conquistarmos novas condutas, conhecimentos e práticas.

A educação inclusiva no Brasil está evoluindo, mas há muito a melhorar. Além disso, na educação inclusiva de surdos, só haverá evolução se ocorrer consciência, participação e dedicação da comunidade escolar, familiar e setor público com investimento em formação profissional na educação inclusiva (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Há muita desinformação e desconhecimento sobre a surdez por parte dos docentes, ou seja, grande defasagem na formação sobre a educação inclusiva, (MALLMAN *et al.*, 2014). Nota-se que o desejo da educação especial é a inclusão, na acepção da palavra, mas o que tem acontecido nas escolas é uma contribuição e não o ingresso à educação juntamente com o reconhecendo das diferenças.

Já na atualidade, o êxito para inclusão de alunos surdos no ensino regular seria através da Libras e por meio da cultura surda, frente ao uso da língua visuo-espacial e não da cultura ouvinte. Desde 2020 temos surdos à frente do Ministério da Educação e Cultura - MEC, na diretoria bilíngue, mas a concepção de educação bilíngue³ é que é um problema. Avançar na direção da saída da educação especial, tal qual é promovida, com base no currículo voltado à língua portuguesa e adequado ao surdo, não é produzido para surdo. a Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos - DIPEBS. Sendo assim, o que temos até hoje é uma educação pensada, feita e adaptada por ouvintes, para ser aplicada a alunos surdos (QUADROS, 2003).

Ainda para essa autora, a educação para todos deveria ser uma educação que discerne as diferenças. Mas o que ocorre, na verdade, é uma educação calcada na exclusão, ou seja, oferecem uma educação inclusiva pensando no excluído. Porém, a educação deveria ser planejada e pensada nas diferenças culturais, econômicas e linguísticas (QUADROS, 2003).

Feitas essas considerações e tendo em vista que o interesse do presente trabalho está na inclusão escolar de alunos surdos, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, de modo a considerar as publicações científicas empíricas da inclusão escolar na educação básica de surdos, as quais estão descritas na Seção 2 a seguir.

³ O ensino bilíngue para surdos, em que a Libras é a língua de instrução, língua materna (L1) e o português é tratado como segunda língua (L2), possui peculiaridades que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidas aos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar. (FRANCO, 2009, p. 19)

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta que para ser considerada, a surdez deve ocorrer pela perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 1999).

A população global mundial surda, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023), é de 1,5 bilhão. No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), 5% da população brasileira é surda, sendo assim, 10 milhões de pessoas. Segundo a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP, 2021), 7% dos surdos possuem ensino superior, 15% concluíram o ensino médio, 46% o ensino fundamental e 32% não possuem nenhum grau de instrução.

No Brasil, a legalização da Libras como língua natural, definiu-a e nivelou-a ao mesmo patamar da língua portuguesa. Libras é considerada a segunda língua oficial do Brasil, denominada com visuo-espacial / visual-motor. A Libras é constituída sem sons, por sinais, realizados geralmente com as mãos, no espaço em frente ao corpo ou face, com estrutura gramatical própria, transmitindo ideias, fatos, abstratos ou concretos.

Patrocínio e Roque (2018) salientam que a Libras nasceu de comunidades de sujeitos surdos, possuindo as seguintes estruturas linguísticas: sintática, morfológica, fonológica e pragmática. Importante também lembrar que a Libras é ligada ao surdo a uma habilidade natural, devido ao canal sensorio motor, proporcionando o seu pertencimento a uma comunidade surda (SANTANA, 2007).

Em relação à inclusão, a Lei nº 10.436/02 estabelece que todos os surdos devem ser matriculados na escola em salas regulares e no AEE (atendimento educacional especializado) (BRASIL, 2002). De acordo com Silva (2000), as leis e documentos oficiais, amparam na efetivação da matrícula e aceitação do aluno deficiente na escola regular, com isso, construindo uma escola na presença da diversidade, mas não para a inclusão.

Para Stainback e Stainback (1999), incluir é sinônimo de aprender junto; elaborar junto; auxiliar o outro, respeitar a individualidade e a singularidade do ser humano.

Além disso, a mesma lei refere à inclusão de surdos por se basear em vários documentos sobre educação especial, e sugere que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) afirmam que inclusão não significa apenas socialização, mas sim, promover o acesso e a permanência do aluno deficiente na escola, com aproveitamento e aprendizado.

Conforme Cunha (2015), há quem pense que a inclusão do aluno deficiente prejudicará o fazer pedagógico da sala de aula. No entanto, Omote (2004) salienta que devemos abandonar tal discurso e procurarmos argumentos científicos e evidências empíricas sobre inclusão.

A fim de atualização de conhecimento sobre as pesquisas com dados empíricos, a respeito da inclusão escolar de surdos(as). O objetivo do estudo foi identificar e analisar estudos sobre a inclusão escolar dos surdos(as), por meio de uma revisão sistemática, com artigos publicados no Brasil entre 2016 a 2023.

Segundo Costa e Zoltowski (2014), revisão sistemática é um método que potencializa uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado é uma relação cronológica, exposição linear e descritiva de um tema, assim como, um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito dos artigos analisados. Uma revisão sistemática de literatura organiza o material de acordo com a perspectiva dos autores. Como pesquisadores, muitas vezes temos a inclinação de superestimar estudos que condizem com nossas hipóteses iniciais e desconsiderar estudos que apontem para outras ópticas; sendo assim, a revisão sistemática é um método que diminui essa inclinação (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Para o estudo, foi utilizada a Plataforma Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior), por se tratar de uma plataforma de acesso gratuito. Essa plataforma é disponibilizada com a finalidade de socialização das produções acadêmicas produzidas pelos profissionais da graduação, com o montante de 1.935 artigos relacionados ao tema inclusão, considerando a data da pesquisa o dia 18 de abril de 2023.

A busca foi realizada na opção *avançada* e foi feita com as seguintes palavras-chave: “*inclusão*” ou “*integração*” ou “*exclusão*”, com os filtros: “*assunto*”, “*começa com*” e “*É (exato)*”.

Como resultado da busca, inicialmente foram encontrados 1.265 artigos, quando utilizado o filtro “*É (exato)*”. Porém, quando foi utilizado o filtro “*começa com*” foram encontrados 326 artigos. Além da aplicação do filtro, “*revisado por pares*”, para facilitar a sistematização e análise dos resultados da busca, optou-se também por utilizar outro filtro relacionado ao período de publicação dos artigos, de 2016 a 2023. Com a aplicação desses dois filtros foram encontrados 175 artigos. Dos 175 artigos selecionados e com apenas a leitura do título dos mesmos, foi identificado que 27 deles eram duplicados; 3 por estarem fora da data estipulada nos descritores e 1 por não constar a data de publicação.

Com os 144 artigos selecionados, foi realizada a leitura dos resumos de todos eles. Nessa etapa foram utilizados os seguintes critérios de inclusão:

1. Artigo Empírico. Segundo Demo (2000) trata-se de uma pesquisa factual da realidade, produz e analisa dados;
2. Que tivesse como objetivo principal a inclusão escolar de surdos;
3. Que o estudo fosse voltado a surdos ou pessoas que diretamente estivessem relacionados com pessoas surdas (familiares, professores, amigos, intérpretes).

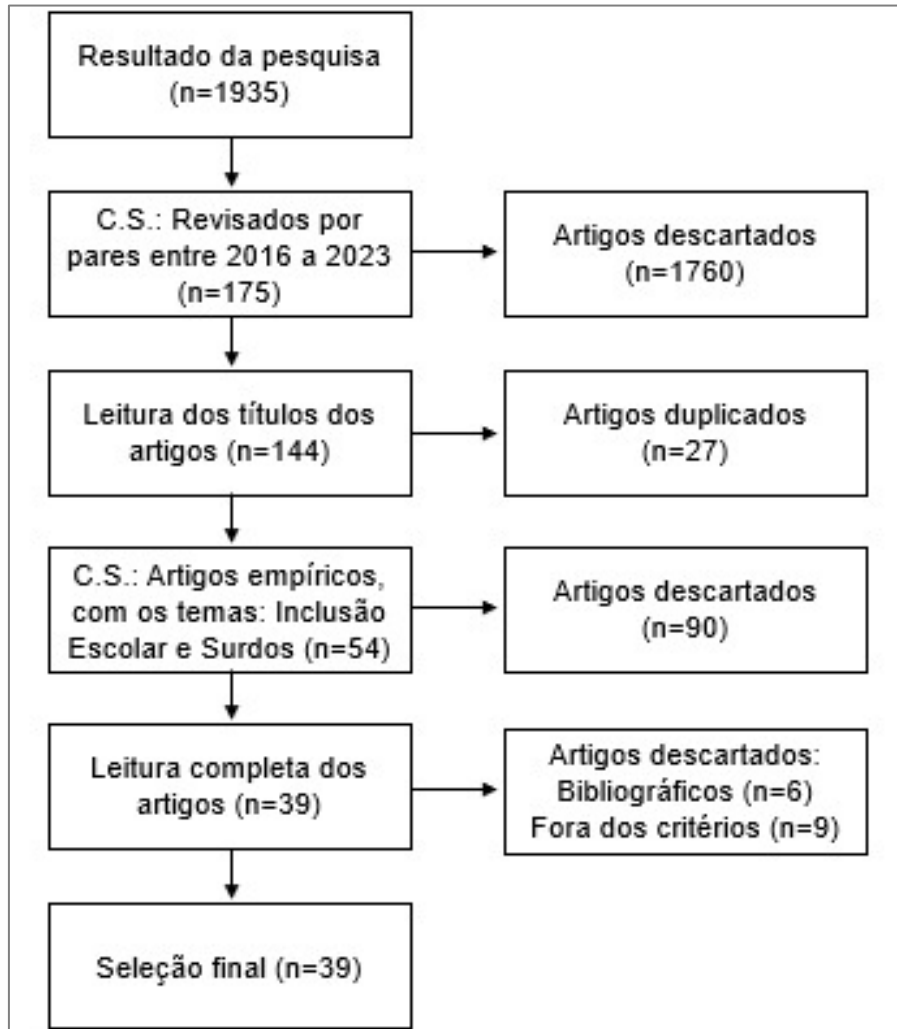
Após leitura dos resumos com base nos critérios de inclusão, foram selecionados 54 artigos.

Todos os 54 artigos selecionados após a leitura dos resumos foram lidos na íntegra. A leitura foi realizada com um roteiro, de modo que fossem extraídas as seguintes informações dos estudos: ano de publicação; faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa; Leis utilizadas; público; sexo; autores, instituições e afiliação institucional.

Após a leitura dos 54 artigos, 15 deles foram descartados: 6 por serem artigos de pesquisa bibliográfica, não explicitados nos resumos; 9 por se tratarem de apenas de inclusão social e inclusão digital e não escolar. Ao final 39 artigos foram selecionados, os links dos achados da pesquisa estão no apêndice B.

Na Figura 1 é apresentado o fluxograma que retrata o fluxo de informações e as etapas da revisão sistemática de literatura, como visto a seguir.

Figura 1 - Fluxo de informações e etapas da revisão sistemática de literatura



Fonte: Elaborado pela própria autora.

A seguir são apresentados os dados em gráficos com:

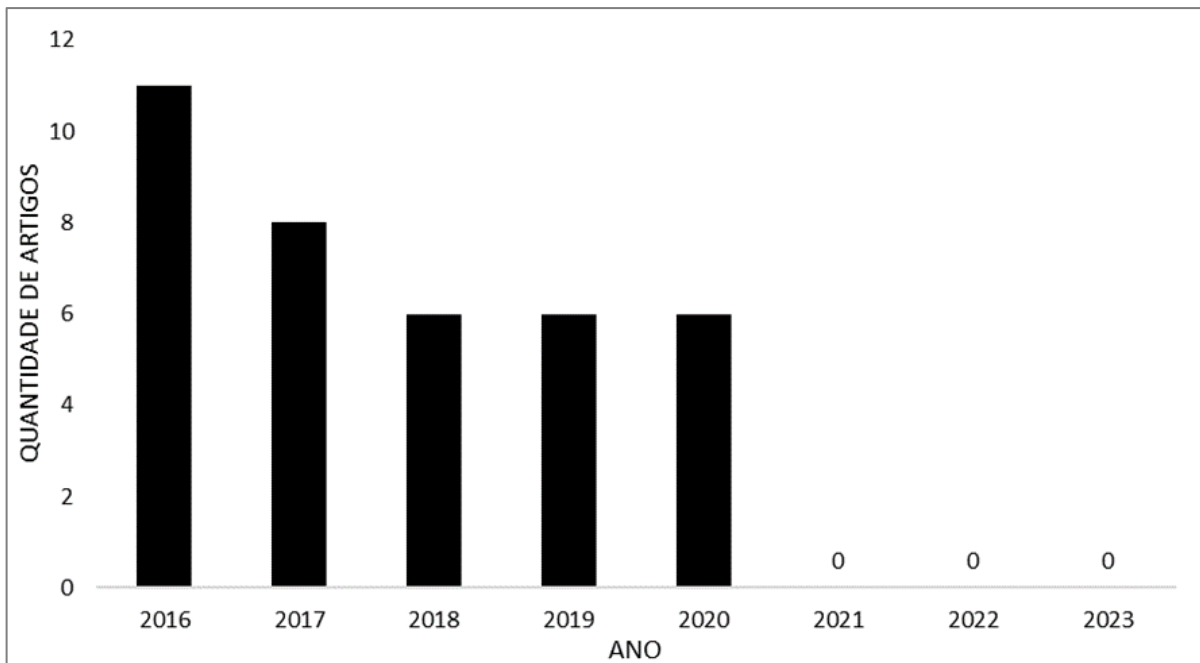
- Gráfico 1 - Quantidade de artigos publicados no período de 2016 a 2023;
- Gráfico 2 - Quantidade de artigos por método empregado;
- Gráfico 3 - Quantidade de artigos por participantes surdos e ouvintes;
- Gráfico 4 - Quantidade de artigos por gênero dos participantes.

Como pode ser identificado no Gráfico 1, o número de artigos publicados diminuiu ao longo do período analisado (2016 a 2023). O maior número de publicações foi no de 2016, com 12 artigos, seguido pelo ano de 2017, com 8 artigos, 7 em 2018, e 6 em 2019 e 2020.

Com base na pesquisa realizada, não foi possível evidenciar quais foram os fatores que levaram a essa diminuição a quase metade dos artigos do ano de 2016 a

2023. No entanto, o fato do ano de 2016 ter o maior número de artigos publicados com o tema, no período analisado, diferente do padrão de publicações dos anos seguintes, poderia ter ocorrido em função da promulgação da Lei de Bases de Inclusão, ocorrida no ano de 2015. No entanto, quando observamos os usos das leis nos artigos analisados, a LBI não aparece nos artigos publicados no ano de 2016, ano que antecede a promulgação da mesma.

Gráfico 1 - Quantidade de artigos publicados no período de 2016 a 2023



Fonte: Elaborado pela própria autora.

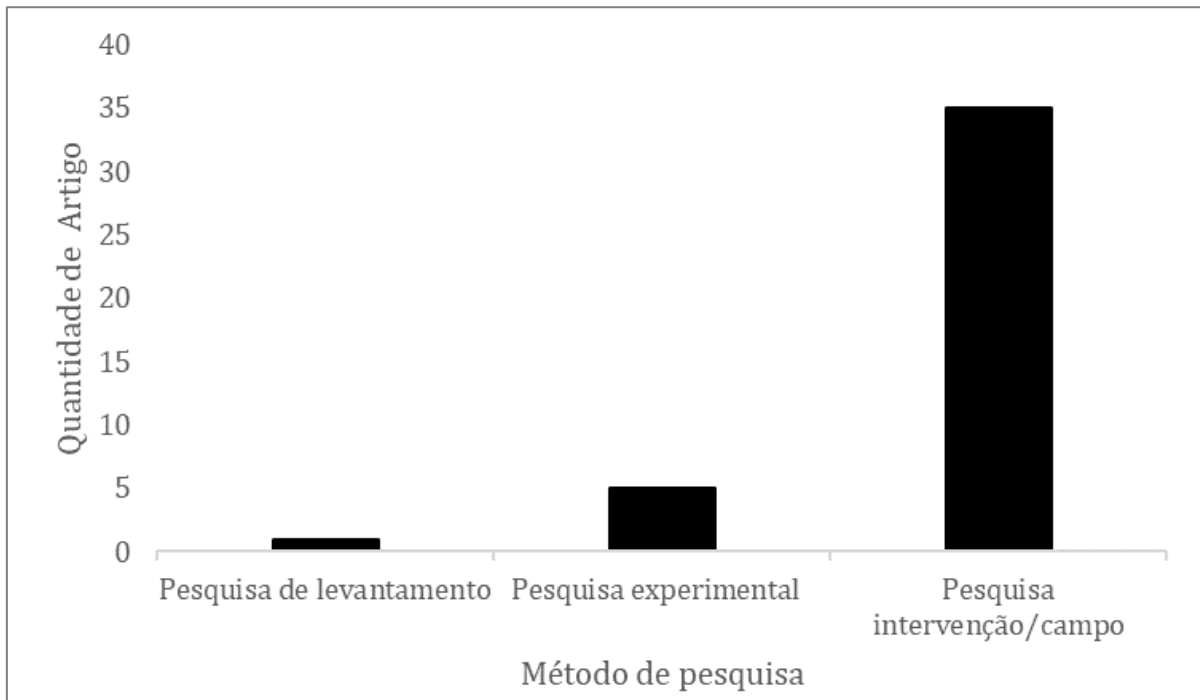
O Gráfico 2 apresenta a quantidade de artigos de acordo com o método de pesquisa empregado. A pesquisa aplicada ou de campo foi a mais encontrada, com 24 publicações, seguida da pesquisa experimental com 5 publicações e pesquisa de levantamento com 1 artigo.

Quanto aos procedimentos metodológicos dos estudos encontrados, observou-se que 35 artigos buscaram utilizar a pesquisa aplicada ou de campo com entrevistas. O maior número de artigos que utilizou a pesquisa aplicada ou de campo, provavelmente ocorreu por ser uma abordagem metodológica mais utilizada em pesquisas na área da educação acerca de dados descritivos, com contato direto do pesquisador.

Em relação aos instrumentos empregados nas pesquisas dos artigos selecionados foram utilizadas entrevistas estruturadas e semiestruturadas, fotos,

gravações, vídeogravações, questionários abertos e fechados, questões norteadoras e observações diretas.

Gráfico 2 - Quantidade de artigos por método empregado



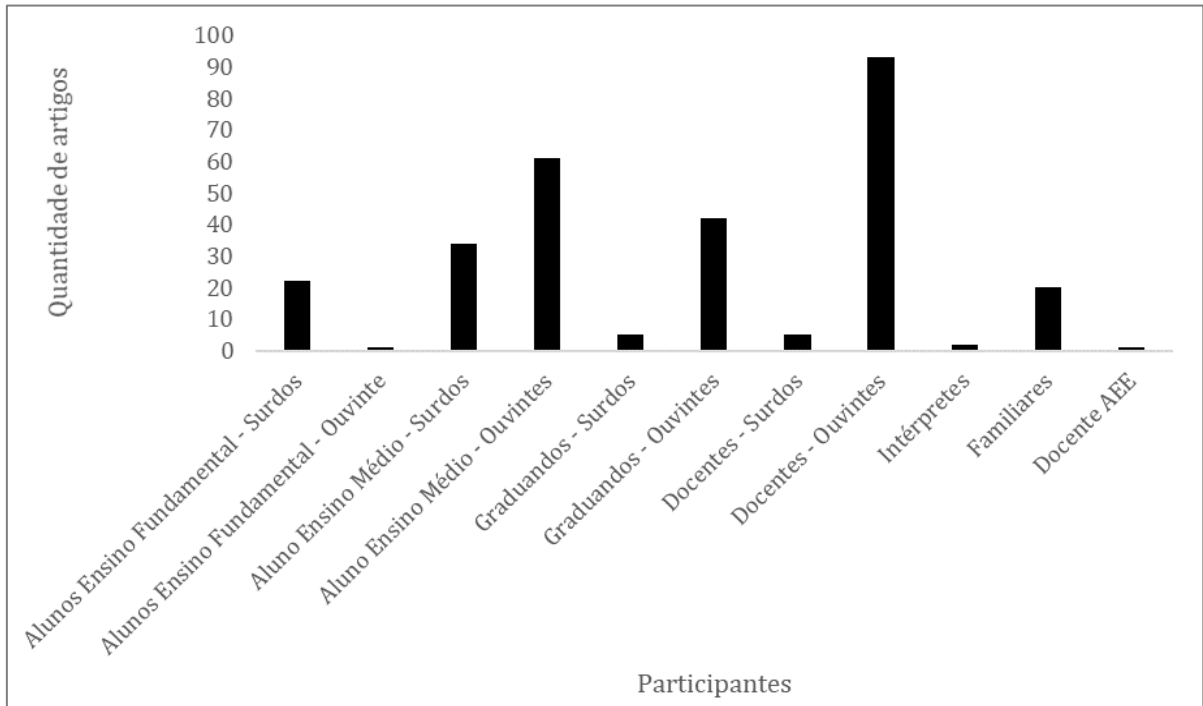
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em relação aos participantes das pesquisas realizadas pelos 39 artigos encontrados, a população selecionada para os estudos não foram somente surdos. O Gráfico 3 apresenta as características dos participantes, tanto no que se refere à formação, quanto pelo fato de serem surdos ou ouvintes. Há uma distribuição no que se refere ao grau de formação e profissão, sendo a maioria docentes, alunos do ensino médio e graduandos, mas essa maioria é de ouvintes.

Os surdos são minoria, quando comparados aos mesmos níveis de formação dos ouvintes. Ainda há uma amostra de intérpretes e familiares. Como se trata de artigos sobre inclusão de surdos, o que é possível observar nos dados apresentados no Gráfico 3, a maioria das pesquisas foram feitas com ouvintes e não surdos.

Importante salientar que a pesquisa com ouvintes amplia o conhecimento sobre como a inclusão de surdos tem sido feita, principalmente por profissionais da área, o que é de extrema relevância. Mas é importante que novas pesquisas sobre esse tema possam ser feitas com os próprios surdos.

Gráfico 3 - Quantidade de artigos por participantes surdos e ouvintes



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em relação à faixa etária, conforme pode ser visto no quadro apresentado no link⁴, as faixas etárias dos sujeitos participantes das pesquisas, e suas quantidades: faixa etária 13 aos 19 anos (1 participante); dos 20 aos 31 anos (1 participante); dos 16 aos 25 anos (7 participantes); dos 10 a 45 anos (10 participantes); dos 19 a 41 anos (8 participantes); dos 27 aos 37 anos (5 participantes); faixa etária 19 aos 29 anos (4 participantes) e dos 32 aos 58 anos (5 participantes).

Foram utilizados, em maior proporção, participantes na faixa etária entre 10 a 45 anos, e em uma escala menor, entre 13 a 31 anos. Há uma variedade de faixas etárias, o que também mostra a dimensão e amplitude das idades estudadas, no entanto, como já apresentado no Gráfico 3, foi encontrado um único artigo sobre inclusão com surdos, no ensino fundamental, o que indica que há uma escassez de estudos sobre inclusão com crianças surdas como participantes.

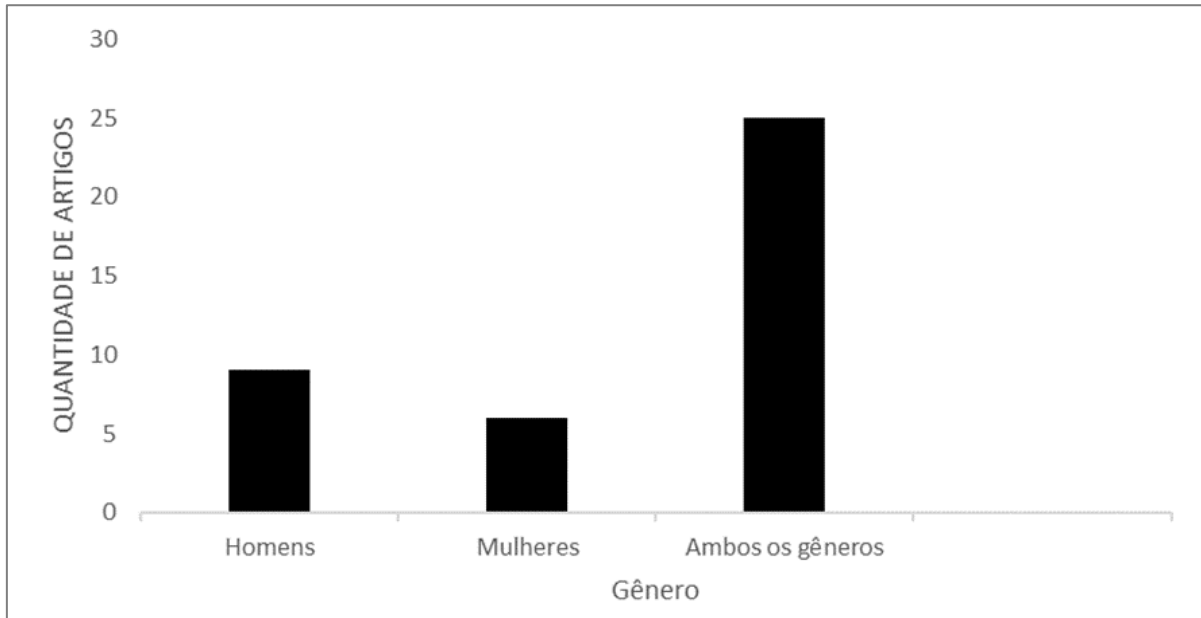
Quando o parâmetro analisado para os participantes foi o gênero, foi possível identificar que a maioria dos estudos tiveram como participantes, tanto homens como mulheres, mas quando as pesquisas foram feitas apenas com um único gênero, há

4

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1V7_FX_zkm2Nu31tkAUwYyGrc1HOjLYMz/edit?usp=sharing&oid=118291547375484953393&rtpof=true&sd=true

uma maior quantidade que só tiveram como participantes, conforme visto no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Quantidade de artigos por gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pela própria autora.

No entanto, conforme apresentado no Gráfico 4, quando identificamos a quantidade somada dos participantes em todos os estudos, no que se refere ao gênero e a condição de ouvinte ou surdo, encontramos 318 participantes do gênero masculino e 121 do gênero feminino. Assim como, uma maior quantidade de participantes em relação aos surdos (como já apresentado no Gráfico 3), sendo a maioria de participantes homens e ouvintes.

Como já mencionado, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no Brasil há mais de 10 milhões de surdos, atingindo 54% dos homens e 46% das mulheres. Porém, a quantidade encontrada na presente revisão de literatura, não justifica o maior número de homens pesquisados. As causas da surdez não estão relacionadas ao gênero, tais causas estão relacionadas a fatores congênitos, e por isso, na pré-aquisição da linguagem, quanto adquiridas na pós-aquisição de linguagem ao longo da vida (exposição ao ruído, perdas progressivas, patologias, etc.). No caso dos participantes das pesquisas encontradas, a surdez é congênita.

Com base nos resultados obtidos na presente revisão sistemática de literatura, foi possível atingir o objetivo proposto de identificar e analisar estudos sobre a inclusão escolar dos surdos, com artigos publicados no Brasil entre 2016 a 2023. Com base nos 39 artigos selecionados, foi possível identificar as características bibliográficas gerais dos mesmos, a quantidade de artigos publicados nos anos do período analisado, 2016 a 2023, os principais procedimentos metodológicos empregados, as principais características dos participantes e especificamente as diferenças nas quantidades de surdos e ouvintes e de gênero.

Em relação às faixas etárias, as pesquisas têm sido feitas mais com a população de jovens e adultos, o que indica a necessidade de mais pesquisas com crianças, adolescentes e também idosos. As leis sobre direito à educação e inclusão escolar para todos, e com a especificidade das pessoas com deficiência, são citadas. No entanto, nem sempre estão relacionadas entre si, de modo que elas possam ser consideradas como complementares, dando suporte ao processo de inclusão escolar.

Na maioria dos artigos aqui analisados, não há pesquisas com sujeitos surdos como protagonista da inclusão; não foram encontrados artigos com as próprias falas dos participantes surdos de como eles constroem os sentidos sobre a educação inclusiva, e perceber como as pessoas surdas compreendem a inclusão e o convívio em sala de aula. O que encontramos frequentemente foram artigos com sujeitos ouvintes sendo protagonistas e relatando suas experiências com a educação inclusiva, como por exemplo os artigos de Lachinski, Berberian, Pereira e Guarimelo (2018); Antiqueira (2017); Lobato (2017).

A revisão sistemática, possibilita-nos ver que a maioria dos estudos a respeito da inclusão não engloba o discurso do aluno surdo em respeito à sua própria inclusão e, nessa lógica, deve ser excluída da sociedade.

Na concepção abordada neste trabalho, deve-se debater a inclusão do aluno surdo e verificar os meios para integrá-los à escola. Além disso, a reflexão proposta contribui para o debate sobre as políticas públicas direcionadas aos alunos surdos e os responsáveis por prestar-lhe apoio e põe em xeque o modelo de inclusão a essa parcela da população.

Estudar a inclusão e deficiência implica também refletir na inclusão da mulher com deficiência, pois estudos indicam que, com as conquistas dos movimentos feministas, muitos trabalhos sobre gênero são difundidos, mas poucas são as pesquisas que aproximam o gênero e a deficiência. De acordo com Mello e Nuernberg

(2012), nas publicações científicas, pouco se tem pesquisado sobre o tema deficiência, sendo uma temática secundária, nas ciências humanas e sociais, principalmente no campo feminista.

Em uma sociedade patriarcal e machista, a inclusão da mulher com deficiência na escola deve ganhar destaque, pois esse segmento social pode ser mais vulnerável e, conseqüentemente, precisa da educação como um meio, por exemplo, de conhecer seus direitos, pois as mulheres deficientes estão duas vezes em desigualdade, por serem mulheres em uma sociedade machista, e por serem deficientes em uma sociedade discriminatória, vivenciando assim, dupla discriminação (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Frequentemente, as pessoas com deficiência são vítimas de preconceitos e barreiras; tratando-se de mulheres deficientes, essas são atingidas duplamente pela prática discriminatória (ALMEIDA, 2009). Usando a terminologia de Goffman (2008), os deficientes, e como supracitado, as mulheres deficientes, são estigmatizadas. Sendo o estigma originado na Grécia, pois os gregos tinham bastante conhecimento em recursos visuais, assim referiam-se a traços corporais espetaculares ou desprovidos dessa espetacularidade.

No Brasil há secretarias de políticas para as mulheres (SPM), oriunda em 2003 de um órgão da presidência da república, objetivando oportunizar a igualdade entre homens e mulheres, pugnando todas as formas de preconceito e discriminação advinda de uma sociedade machista e excludente. Lutando por atitudes democráticas e igualitárias, empenhando-se pela valorização e inclusão da mulher (PEDROSA, 2019). Segundo a mesma autora, a SPM, em consulta com mulheres deficientes, delimitou que um dos problemas discorridos por mulheres surdas é sua invisibilidade social desde seu nascimento, muitas vezes devido a superproteção familiar, ficando muitas vezes sem acesso à educação e trabalho, e quando recebem educação, são inferiorizadas, principalmente as mulheres do interior.

Além da incessante luta contra o machismo, a mulher surda, da mesma forma, luta contra a discriminação por ser surda. Esta mulher busca ser valorizada e respeitada por ser mulher e, sobretudo, por ser surda. Ser mulher e ser mulher surda envolve cordura sobre direitos de igualdade social. Em suas incessantes lutas, as mulheres mostram que são mulheres inteligentes, competentes, política, social e profissionalmente organizadas (MARTINS, 2008).

A deficiência não é a única causa das desigualdades, mas também o fato de ser mulher em uma sociedade machista. A participação integral das mulheres surdas implica em ir além de sua inclusão nos programas educacionais, é preciso dar-lhes a palavra para que mostrem suas reais necessidades, contribuindo efetivamente com o desenvolvimento de uma sociedade acessível à todas as pessoas. Esse silenciamento da mulher surda ocorre devido à falta de políticas e práticas educacionais que lhes assegurem empoderamento. Pois há um rótulo de incapacidade, o que define as mulheres surdas, que não são produtoras de conteúdo e, por isso mesmo, são incapazes de exercer seu protagonismo (FARIAS, 2019).

Para Mello e Nuernberg (2012), as mulheres com deficiências vivem em dupla desvantagem em relação à participação social, direitos sexuais e reprodutivos, educação, trabalho e renda, o duplo estigma ocorre por serem mulheres e com deficiência, e ainda precisamos ressaltar as mulheres deficientes com gêneros plurais.

A diferença entre os participantes do gênero masculino e feminino, parece ser uma das questões mais negligenciadas pelo conjunto dos artigos selecionados. Mesmo que a quantidade de mulheres surdas na escola sejam maiores, quantidade de entrevistados do sexo masculino foi maior nas pesquisas analisadas. Em virtude das dificuldades de inserção econômica, social e escolar das mulheres nesse país, e ainda mais mulheres surdas, há uma necessidade de uma investigação sobre essa população, de modo que possam ser identificadas as condições em que essa população tem sido inserida no contexto escolar.

Além disso, a presente revisão sistemática, identificou que a maioria dos estudos a respeito da inclusão não engloba o discurso do aluno surdo em respeito à sua própria inclusão. Tais evidências, indicam a necessidade de mais pesquisas que possam ter mulheres surdas como participantes e assim como as suas ações e discursos possam ser analisados, nos mais variados contextos, inclusive sobre a sua inclusão escolar.

3 TEORIA BAKHTINIANA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO DE SURDOS

Com base em Bakhtin e Volochínov (2006), Pucci (2011) diz, aprender a falar, para Bakhtin é aprender a construir enunciados, pois não falamos (e compreendemos) palavras ou orações isoladas; na realidade, a língua somente passa a integrar a vida através dos enunciados concretos. Ainda para esse autor, o enunciado é a unidade da comunicação discursiva, tem várias peculiaridades que o caracterizam, somente adquire sentido pleno em determinadas condições concretas da comunicação discursiva, e a esse enunciado, nós conseguimos responder com nossas contrapalavras, uma vez que cada enunciado é um elo na cadeia complexa e organizadas de outros enunciados.

Todo enunciado é endereçado a alguém, prevê um destinatário presente ou presumido, e se realiza ansiando uma resposta Bakhtin e Volochínov (2006). Deste modo,

o sentido sempre responde a algo, pois uma vez compreendido o enunciado, nos contextos concretos, nos posicionamos em relação a este, elaboramos sentidos em respostas aos enunciados que não são indiferentes, voltamo-nos a eles como nossas contrapalavras (PUCCI, 2017, p. 77).

Portanto, o sujeito não pode ser estudado e percebido como coisa, pois não pode tornar-se mudo o conhecimento que temos dele, ele só pode ser dialógico. O sujeito é objeto das ciências humanas, sujeito falante. Esse encontro entre sujeito e pesquisador, compreende o ativismo dialógico do sujeito; sendo assim, esse conhecimento é construído e não só observado, analisado, construído dialogicamente. Nesse sentido, o pesquisador está em diálogo com seu objeto e vai compreender o enunciado do sujeito como uma unidade da comunicação discursiva. Não é possível fazer uma observação fora do mundo observado (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

O mais importante elemento do enunciado compreende as formas estáveis de gênero do enunciado: os gêneros do discurso. Os gêneros do discurso são as formas relativamente estáveis e normativas dos enunciados.

O autor traz alguns exemplos, como: a diversidade do diálogo cotidiano; os campos dos discursos oficiais (mais limitados na questão da criatividade dos gêneros, sendo esses mais fixos); as manifestações científicas; os gêneros literários. E como há uma diversidade de gêneros, havia uma dificuldade em estudá-los. Com isso, Bakhtin/Volochínov (2006) aponta que os problemas com os estudos dos gêneros do

discurso eram com a maneira em que eles eram abordados pelos estudiosos, que não levavam em conta a natureza verbal, comum entre os enunciados de cada campo, cada esfera da comunicação. Entretanto, o maior problema era que não havia o entendimento do enunciado como uma unidade real da comunicação discursiva, como unidade da língua, do sistema, como palavras e orações. Essa diferença é fulcral na teoria Bakhtiniana, dedicando-se muito no estudo do enunciado. Sendo assim, o grande problema da linguística daquele tempo era não compreender essa substância real da língua, que é o enunciado. E compreender a língua como unidade de sistema (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

O autor ainda esclarece que, para os estudos das diversidades dos gêneros, são necessários os estudos das naturezas dos enunciados, para compreender como os gêneros não são imutáveis, eles conversam, eles têm esses diálogos entre as esferas. É fruto de um desenvolvimento conceitual que compreendemos de uma maneira muito vivencial quando nos abrimos para o entendimento.

O primeiro aspecto tratado por Bakhtin/Volochínov (2006) quanto aos estudos dos enunciados, é estilístico ou estilo. Temos gêneros mais favoráveis a este estilo individual, como as literaturas de ficção, e os menos favoráveis, como os gêneros que requerem uma forma mais padronizada, como os documentos oficiais, ordens militares. Todo gênero é ligado a um determinado campo da atividade humana, mesmo os muito criativos, como os de ordem cotidiana, eles são ligados a algum campo da atividade (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Havendo assim, liberdade nos gêneros, há esferas em que podemos ser mais criativos, como em uma conversa informal; já em conversas militares, há uma certa restrição, não do indivíduo, mas da esfera da comunicação. O sujeito não é assujeitado, não é do sujeito, e sim da esfera da comunicação, que impõe uma certa maneira de dizer, mas o sujeito pode subverter isso. Os gêneros não são formas estáveis acima das condições históricas de sua produção, ao contrário, suas condições de produção do discurso que orientam o que dizer, como dizer e em que condições dizer. Essas diversas formas de gênero, apesar das características de cada esfera, podem transferir-se de um campo para outro, podem ser reassentados na comunicação discursiva e renovados. Então, nada está fechado (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Gêneros discursivos, assim como todo enunciado, estão sujeito ao contexto em que emergem, e para quem eles se dirigem. Todos esses fatores contribuem para o

enunciado, para a formação e disposição do gênero, sendo assim, a linguagem é viva, não se trata de uma ação mecanicista, entre atividade e gênero discursivo. O sujeito se constitui na linguagem e também a produzem nas práticas que os constituem. Os gêneros são os elementos mais importantes do enunciado, que por sua vez compreende as formas estáveis de gênero do enunciado e dos gêneros do discurso. Os gêneros do discurso, são aquelas formas normativas dos enunciados, relativamente estáveis, mas não são prontos e acabados (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Para realizarmos uma análise enunciativa do discurso, com fundamentos em Bakhtin e Volochínov (2006), é preciso compreender a constituição do enunciado. Para Bakhtin e Volochínov (2006), no que consiste esse elemento, o enunciado é muito diferente das palavras e das orações como sistema da língua. Quando compreendemos a constituição dos enunciados, compreendemos a constituição discursiva do sujeito. Para Bakhtin e Volochínov (2006), nos constituímos na interação verbal via linguagem, a consciência, tanto o conteúdo interno, quanto externo, que expressamos é construído no âmbito social pela linguagem. É muito importante compreendermos a constituição do enunciado para compreendermos a constituição discursiva do sujeito.

Para Bakhtin e Volochínov (2006), o sujeito não enuncia a partir de si próprio, ele tem seu repertório de enunciados e é a partir desse repertório que ele enuncia. Essa é a enunciação discursiva do sujeito. Para Bakhtin e Volochínov (2006), a oração é unidade da língua, e o enunciado como unidade da comunicação discursiva, essa é a análise proposta por Bakhtin, a análise do enunciado. Sobre o enunciado, é a alternância de sujeitos, é o limite das orações enquanto unidade da língua, nunca são delimitados pelas alternâncias de sujeito, mas os enunciados sim.

Segundo o autor, é a natureza dialógica do enunciado que o faz ser histórico, pois não é mecânico, não podemos entender mecanicamente o diálogo, mas numa ação contextual. A interpretação do conteúdo que o falante diz, já começa a ser interpretado pelo sujeito que ouve, desde a primeira palavra, reforçando assim, a natureza dialógica do diálogo, do enunciado. Sendo a compreensão sempre um diálogo, que não ocorre com a oração como unidade da língua, porque quando essa oração, que é unidade da língua, está solta, entra no processo de compreensão ativo-responsivo, ela já não é mais uma oração, ela é um enunciado completo, que permite resposta (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Em um diálogo real, onde há alternância de enunciações chamados por Bakhtin e Volochínov (2006) de réplicas, que são interligadas, compreende-se por meio de perguntas, respostas; afirmação, concordância; proposta, aceitação; e outras relações que só são possíveis em enunciações plenas dentro do processo da comunicação discursiva, processo este que entende as enunciações dos diversos falantes, e que pressupõe outros enunciados de outros falantes, ausentes, alheias, de outros enunciados.

A alternância dos sujeitos, diz respeito a natureza dialógica, do diálogo que usa palavras alheias anteriormente aprendidas e volta-se para o seu interlocutor. Outra peculiaridade constitutiva do enunciado é sua conclusibilidade, a qual é um aspecto da alternância dos sujeitos, e ocorre quando há percepção do falante, e esse concluiu tudo o que queria dizer em dado momento, e então, a possibilidade de ocuparmos em relação a esse enunciado uma atitude responsiva. Para tanto, o enunciado precisa ser compreendido completamente, e não no sentido da língua ou da oração de maneira simplesmente mecânica (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Essa conclusibilidade se dá a partir do momento que temos uma possibilidade de resposta, a partir do momento da compreensão. Compreendemos o enunciado do outro completamente, e damos uma resposta, sendo que apenas após a compreensão podemos dar a resposta. Vale salientar que essa compreensão muitas vezes não é exatamente o que o falante quis dizer, mas é aquilo que possibilitou dar a resposta, ou seja, prever essa conclusibilidade (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

A inteireza acabada, que torna possível responder a ele, é determinada pela exauribilidade do objeto e do sentido, pelo projeto de discurso ou vontade de discurso do falante, e pelos fonemas típicos composicionais de gênero do acabamento. Esses elementos constitutivos do todo orgânico do enunciado, nos orienta para a compreensão do processo da formação discursiva do sujeito, dentro de uma sociedade organizada, de um contexto, e época específica, e situações concretas de enunciação (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

A exauribilidade do processo semântico objetual do tema, do enunciado, varia por diversos campos da comunicação discursiva e pode ser quase totalmente plena, ou seja, a minha compreensão desse objeto pode ser, quase totalmente plena, como nos pedidos e ordens, e também em pedidos oficiais, onde o elemento criativo é demasiadamente restrito. De outro lado, a exauribilidade pode ser muito criativa, como nos campos de criação, onde encontramos apenas indícios de compreensão e

completude, que nos permitem uma posição responsiva. O objeto é inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado, ele ganha uma relativa conclusibilidade, já no âmbito de ideia defendida pelo autor. Assim sendo, a minha compreensão pode não ser total, dependendo do grau de sofisticação desse objeto, e às vezes pode ser tudo normal, em uma questão mais simples, da vida cotidiana, ou que já tenhamos os esquemas de pergunta e resposta e de outros âmbitos (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Com base em Bakhtin e Volochínov (2006), Pucci (2011) afirma que outro elemento inerente ao enunciado é a intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina todo enunciado. Orientado por um projeto de dizer, o falante constrói seu enunciado, a partir da escolha de um gênero de discurso, e essa escolha marca tanto a especificidade do campo da comunicação discursiva, quanto a situação concreta da comunicação ou a composição pessoal dos participantes desta. A compreensão do discurso, é possível pelos participantes imediatos da comunicação uma vez que a ideia do falante se combina com uma unidade indissolúvel com seu aspecto semântico objetivo, vinculando à situação concreta da comunicação com suas características singulares, com às características de seus participantes e com os enunciados anteriores.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2006), a intenção discursiva do falante é muito importante, pois temos um projeto de dizer e só conseguimos realizarmos, dentro de um determinado gênero do discurso relacionada aos enunciados que precederam e aos sujeitos da comunicação a quem o enunciado se volta. É assim que nossa intenção discursiva é realizada.

Bakhtin e Volochínov (2006) considera em seus estudos a dinâmica dialógica, ou seja, a língua viva, nossa individualidade social, construída no âmbito social, e assim, é o nosso dizer que nos fazem circular nos gêneros do discurso. Um elemento importante do enunciado é o elemento expressivo. Em um enunciado neutro é impossível a expressão valorativa do falante, pois o objeto do seu discurso também determina as escolhas lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Portanto, o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado o que dota o sistema da língua das formas necessárias, isto é, dos meios linguísticos.

Para emitir a expressão da própria língua, as unidades significativas, palavras e orações, carecem de expressão, pela própria natureza, porque pela própria natureza, são neutras. Por isso, servem igualmente bem a qualquer juízo de valor, nos mais diversos e contraditórios, a qualquer posição valorativa. O autor usa o termo

“palavra”, para referir-se ao enunciado, não palavra como unidade da língua, mas sim, palavra como sinônimo de enunciado. A palavra em uso, dentro da sua integridade, não reconhece o objeto como neutro. Uma vez que a palavra foi proferida, na direção desse objeto, a palavra já se mostra interessada, ela não é indiferente; então, a palavra mostra por meio da interação a atitude valorativa em relação ao objeto. Não escolhemos a palavra apenas pelo que ela quer dizer, e sim pelo conjunto projetado do enunciado. É o enunciado concreto que orienta as escolhas da palavra (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Com base em Bakhtin e Volochínov (2006), Pucci (2011) a palavra só é entendida como unidade da língua, enquanto ela não é significada, não é contextualizada, não é compreendida; a partir do momento que a palavra é enunciada, não pegamos a palavra da língua, pois já se enuncia em um tom expressivo, o que dessa palavra um enunciado concreto, direcionada à um objeto; esse objeto não é neutro, porque ao voltarmos a atenção à ele, já mostramos interesse, além de também não ser um objeto neutro pois está envolto por outros discursos que já falaram sobre ele .

Para Bakhtin e Volochínov (2006), fica evidente a importância do outro, da interação social. Não só do outro enquanto sujeito do horizonte social, mas sim, do discurso do outro, dos discursos, do universo discursivo, que envolve sempre um objeto de interesse. Todo objeto de interesse, já foi falado, já foi discutido, e são esses discursos, que nossos discursos respondem; há um universo discursivo sobre o objeto, sobre o sujeito. É nesse movimento que realizamos a análise discursiva. Então, não só o enunciado que está ligado aos discursos que precedem, mas também é constituído levando em conta o outro a quem o enunciado se volta. Assim, entendemos a dialogicidade intrínseca do enunciado.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2006), o papel ativo responsivo do ouvinte, do outro, para quem o enunciado se volta, dá-se de tal maneira como se o enunciado se constituísse em busca de uma resposta. Para o autor, o enunciado tem o autor, um destinatário, que pode ser diverso, ou seja, que leva em conta a percepção do discurso pelo destinatário.

Para uma análise do discurso, considera o enunciado como unidade real da língua, da comunicação, todas as categorias de análise, estão na obra de Bakhtin e Volochínov (2006) então, tudo o que precisamos é construir as categorias de análise a partir dos conceitos teóricos de Bakhtin e Volochínov (2006), sendo essas,

dialogicidade, produção de sentido, historicidade, entre outras, temos que nos aprofundar nos conceitos. As categorias de análises, as concepções teóricas estão dentro da teoria de Bakhtin/Volochínov, construímos a partir dessas nas leituras sobre a teoria de Bakhtin/Volochínov.

O discurso é produzido em cima de outro discurso, então analisar o contexto e o que é dito sobre, é de fundamental importância para a análise discursiva. Os diversos que circulam sobre o processo histórico estão no próprio discurso e aparece no discurso, não sendo feito fora do processo histórico. Por isso, há a historicidade inerente, porque o discurso é produzido no processo histórico (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Bakhtin e Volochínov (2006) constrói uma historicidade inerente, diferente de outros teóricos. O primeiro equívoco é que o texto tem relações com a história quando faz referência explícitas ao acontecimento da época em que foi produzido. A historicidade não é analisada somente a partir de referências em contextos históricos. A alienação, aquilo que não projeta diretamente ao evento histórico também é histórico, também diz sobre a história dos sujeitos (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Já o segundo equívoco, quando se trata de analisar a historicidade do discurso é pensar que esse estudo é a determinação da circunstância em que o texto foi produzido. Sendo assim, explicar quem é seu autor, em que época foi escrito, em que lugar foi produzido, em suma, contar anedotas acerca de suas condições de produção faz parte da produção. No entanto, se isso fosse necessário para desvendar o sentido do discurso, certos textos, principalmente os produzidos na antiguidade, não teriam sentido (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

A metalinguística, ou a translinguística, é o estudo da linguagem pela linguagem. Olhamos para o enunciado, que é construído no âmbito social, e entra em luta com o pensamento dos outros, que é algo diferente de olhar para as formas da língua, para as palavras da língua. As palavras da língua, a linguística, é base da análise translinguística, porque falamos a partir de estruturas linguísticas, pois, temos as palavras, as frases, o sujeito, etc. Todavia, essas nomenclaturas não fazem parte na análise de Bakhtin, pois não interessa saber, nesse tipo de análise, quem é o sujeito, quem é o predicado, nos interessa a análise da construção enunciativa do enunciado; então é essa diferença que o autor faz, entre a linguística e a translinguística. A translinguística olhará para o funcionamento real da língua (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Analisar as significações do texto, ou seja, entender o texto como um todo organizado e um amontoado de frases, e ver que esse todo organizado tem significados e sentidos, analisando o sentido do texto pelo todo do enunciado, que pode ser uma parte ou uma palavra apenas. Mas não é a análise da palavra, mas o todo do enunciado. A partir desse todo, eu significo e elaboro os sentidos, sentidos que são sempre respostas a outro sentido, à outros enunciados. O texto significa que nós precisamos examinar as relações que estão fora dele. A análise do discurso é realizada a partir do movimento do discurso. A análise está no discurso em si mesmo, em qual discurso ele se contrapõe, que discurso esse discurso pode se reentrar, e a partir disso a análise é enunciativa. A historicidade é inerente porque atribuímos sentidos históricos (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Embasado base em Bakhtin e Volochínov (2006), Pucci (2011), esses discursos entram na constituição discursiva de maneira diferente, de maneira que não se dá conta deles, pois não é uma escolha consciente e eles entram na constituição discursiva de tal maneira que é como se fossem palavras próprias do sujeito, com uma apropriação das palavras, no ente enunciado. As palavras passam pelas palavras dos outros, a palavra da língua que não significa, a palavra do outro, a própria palavra alheia, e depois a palavra própria, e algumas perdem definitivamente as aspas. Tudo é movimento, é mudança. Não podemos ignorar em Bakhtin as condições de produção do discurso, mas para análise enunciativa tudo o que se precisa saber para analisar está dentro do próprio discurso. Contudo, quanto mais soubermos sobre as condições sociais, contextuais, históricas, que envolvem a produção de discurso, melhor será a análise, quanto mais soubermos quanto ao universo discursivo da época, melhor será a análise.

A contraposição do discurso, como o discurso é construído sobre outro discurso, mesmo discursos muito diferentes, é feita pela apropriação de algumas coisas e deixando outras de lado. Por exemplo, a relação do discurso evolucionista e do criacionista, e como esse segundo se reconfigura a partir do forte discurso científico evolucionista, ficando mais sofisticado; o criacionismo elabora determinada teoria do desenho inteligente. Esse discurso é modificado a partir de outro discurso. A composição do discurso, discurso como conteúdo e forma, as composições e composicionais também são históricas, mais ou menos formais, dependendo do meu horizonte de interlocutores. É muito difícil em Bakhtin/Volochínov, engessarmos em

gênero do discurso, dialogismo, porque tudo está interligado, temos que entender tudo como um todo (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006).

Bakhtin e Volochínov, assim como, o círculo de Bakhtin, não dedicaram seus estudos às questões sobre surdez e inclusão escolar. Porém, utilizaremos essa teoria para analisarmos os enunciados das mulheres, como em seus discursos é possível depreender a inclusão, a partir de sua historicidade, da posição que ocupam, do contexto a partir do qual falam, do universo discursivo sobre o tema. Quer dizer, em uma perspectiva enunciativo-discursiva o pesquisador é parte da construção dos sentidos, pois nós é que vamos dar acabamento, interpretar o discurso dos sujeitos a partir do que temos construído sobre a temática. É a dialogia em movimento, assim como o enunciado dos sujeitos é repleto, é constituído por outras vozes, também os nossos são constituídos por diferentes vozes e quando nos encontramos, como é possível depreender sentidos sobre o tema, por que compartilhamos algo comum, que é o cronotopo, o tempo espaço em que somos constituídos e do qual participam as vozes sociais construindo esse universo discursivo partilhado.

Dias e Bentes (2022) reconhecem os surdos como conhecedores, racionais, críticos e pertencentes a uma sociedade em constante transformação e formada por diversas vozes que se encontram em constante dialogicidade, tornando-os ímpares e únicos.

Para Bakhtin e Volochínov (2006), a terminologia das vozes diz respeito ao sentido social, ideológico que se encontra em cada palavra proferida e não a voz no sentido da emissão sonora oral. As vozes estabelecem as relações de sentido, pontos de vistas, discursos profissionais, científicos, dentre outros. As palavras presentes em determinados discursos dizem respeito a palavras povoadas de vozes, que carregam valores, perturbações, dentre outros (BARROA E FIORIN, 1994).

Segundo Bakhtin e Volochínov (2006), o enunciado não inicia em si mesmo, mas configura uma resposta de uma sequência de outros enunciados, já realizados sobre a temática. Os enunciados nunca são neutros, estão sempre carregados da ideologia de quem os profere e da comunidade em que vivem. A ideologia, para Bakhtin (2003), é composta pelos valores, concepções de mundo, perspectivas sociais e axiológicas. O autor reconhece a linguagem como ação distintiva do sujeito, sendo assim, leva-se em conta a historicidade, o contexto social e os sujeitos que ocasionam mudanças nas relações sociais e comunicacionais. Com base na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin e Volochínov (2006), a língua não é

apenas uma estrutura linguística, mas sim, possuidora de vozes sociais e históricas. Nesse sentido, toda palavra é ideológica e enunciada nas relações sociais.

Segundo Carlino e Reyes (2009), a língua reverbera particularidades em cada pessoa, pois produz diferentes entendimentos dependendo do contexto social e de vivência de cada sujeito. E como a linguagem é dialógica, as nossas palavras estão sempre entalhadas de palavras alheias.

Em se tratando de uma pesquisa com sujeitos surdos, sabendo que a surdez atinge o aprendizado da linguagem oral, a linguagem do surdo deve ser por meio da Libras, que é a língua mais natural de apropriação das pessoas surdas. Tanto a língua oral ou a Libras são atravessadas, por múltiplas identidades, culturas, ideologias. Assim como a teoria bakhtiniana é utilizada para analisar na língua oral, também é possível tal análise para a Libras. Ao analisarmos os discursos proferidos pelas participantes surdas, sobre a inclusão escolar, não desmembramos os sinais dos contextos históricos, não os vemos de forma isolada e distantes das ações diárias. A Libras também provém do dia-a-dia, do social, do campo ideológico. Nessa linguagem também é possível considerar os fatores como o querer dizer, o intuito, as intenções discursivas do locutor que compõem o enunciado.

Para Lima (2022), diversas vozes são existentes nos discursos dos surdos, algumas mais relevantes que outras, formando as visões de mundo e percepções acerca do discurso. Conforme Bakhtin e Volochínov (2006), nas palavras há vozes que são expressas por alguém e se dirigem a outrem. A palavra é a expressão de um em relação ao outro, assim também é na Libras. Ainda para esse autor, as palavras são ideológicas e possuidoras de sentido. Não são as palavras que proferimos ou escutamos, e sim, verdades ou mentiras, coisas boas e ruins, importantes ou não, agradáveis ou desagradáveis. Palavras auxiliam na reprodução de ideologias (BAKHTIN E VOLOCHÍNOV, 2006). Isso permite entender que é pela palavra que se constroem os significados do que é positivo ou negativo; do que é ser surdo e do que é a inclusão. Para Bakhtin e Volochínov (2006), o sujeito não está às margens do discurso, não é um mero reproduzidor de discursos, mas sim, um produto dos discursos, e é através do discurso e pelo discurso que o sujeito se constitui. Ainda para Bakhtin e Volochínov (2006, p. 122), a palavra registra as menores variações das relações sociais, dos sistemas ideológicos constituídos e da “ideologia do cotidiano”, na qual se formam e se renovam as ideologias constituídas. “Toda palavra é ideológica, as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama

a todas as relações sociais, em todos os domínios” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p.122).

A palavra é considerada, para Bakhtin e Volochínov (2006), como um acontecimento ideológico, pois crenças, valores e preconceitos povoam as palavras que enunciamos, marcado pelo social de uma época e de um grupo social determinados. Deste modo, a palavra está repleta de idealismo, sempre alusiva às vivências diárias de quem a enuncia.

De acordo com Lima (2022), a língua é tomada de ideologia, é responsável pela comunicação, estrutura o conhecimento, o pensamento e o saber. As mudanças na sociedade interferem na mudança da linguagem, sendo assim, a linguagem está em constante evolução, refletindo todas as mudanças e alterações sociais.

Lima (2022) ainda afirma que a língua está em constante mudança e ocorre através de autores que atribuem sentido a ela conforme vários fatores como: posição social dos interlocutores, pressuposições, intuito discursivo.

Segundo Fiorin (2010),

palavra do outro é condição necessária para a existência de qualquer discurso, sob um discurso há outro discurso. Essas duas vozes não precisam estar marcadas no fio do discurso, elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social (FIORIN, 2010, p. 55).

É o movimento dialético de construção de sentidos, já que o objetivo da presente tese é analisar os discursos de quatro mulheres surdas, egressas do ensino público, buscando compreender os sentidos construídos por elas sobre a inclusão.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E DELIMITAÇÃO DOS SUJEITOS

Para análise dos resultados utilizamos a abordagem qualitativa da análise do discurso das mulheres surdas egressas da educação básica regular sobre a inclusão. Segundo Freitas (2002), essa abordagem compreende os fenômenos em seu acontecimento histórico; não só os participantes das pesquisas, mas também o pesquisador, são sujeitos participantes, são instrumentos. A pesquisa qualitativa com enfoque histórico-social olha o ser humano em suas relações sociais com a cultura e em suas transformações e mudanças, ou seja, em seus aspectos históricos. Integrando o individual com o social, analisando a fala do sujeito carregada de outras vozes.

Doravante da perspectiva histórico-cultural constitui-se como um ambiente didático onde se desenvolvem diversos meios de comunicação, constituindo os sujeitos participantes e entendendo a história humana. Esta linha denota em descrever a realidade e explicá-la, sendo assim, pressupõe interferir na realidade. Em um espaço dialógico todos têm voz e assumem uma posição responsiva ativa, ou seja, os sujeitos se expõem e se transformam mutuamente. O pesquisador e o participante da pesquisa podem aprender, transformar e se ressignificarem durante a pesquisa. A abordagem sócio-histórica concentra-se no processo, no contato entre sujeitos, na relação dialógica que causa a compreensão dos participantes (FREITAS, 2002).

A pesquisa ocorreu no interior de São Paulo. Em um primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato com professores e intérpretes de Libras, explicando-lhes o objetivo da presente pesquisa, e com a ajuda desses profissionais, chegou-se a sete nomes e contatos telefônicos de mulheres surdas.

O grupo participante da pesquisa foi composto por quatro mulheres surdas, com perda auditiva profunda / severa, neurossensorial, bilateral, fluentes em Libras, não oralizadas, com idade entre 20 a 30 anos, residentes em uma cidade do interior de São Paulo.

O primeiro contato com as participantes envolveu a apresentação do objetivo da pesquisa e a apresentação do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e somente após a autorização das mesmas a pesquisadora as incluiu na pesquisa. Visando preservar a identidade das participantes, ocultamos os nomes, a cidade, escola e pessoas referidas, utilizamos reticências [...] quando estes aparecerem, para mantermos sigilo. Utilizamos também, os termos “Participantes 1, 2, 3 e 4” para

referimos às participantes, na ordem em que a entrevista foi respondida pela pesquisadora.

Na perspectiva histórico-cultural, para estimular o discurso de outrem são utilizadas as entrevistas, entre outros recursos que instiguem a interação dialógica entre pesquisadores e pesquisados. Importando-se em encontrar métodos para estudar o ser humano como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, e integrante do processo histórico (FREITAS, 2002).

Cabe destacar que para a elaboração das perguntas da entrevista, pesquisamos e consultamos para termos como norteadores outras entrevistas com a mesma temática, mas não encontramos trabalhos similares, que dessem voz aos sujeitos surdos, para que esses narrem suas experiências sobre a inclusão.

De imediato, em um primeiro contato, cinco participantes aceitaram participar. Esse contato foi através de vídeos gravados em Libras, explicando o objetivo da pesquisa, e se aceitavam participar da pesquisa, enviados pelo aplicativo WhatsApp. Porém, no percurso da pesquisa, uma participante desistiu, sem explicar o porquê da desistência.

A seguir é apresentado no Quadro 1 com as informações gerais sobre as quatro participantes que aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 1 - Informações gerais sobre as quatro participantes que aceitaram participar da pesquisa

Participante	Idade	Profissão	Relações familiares	Formação
1	27 anos	Dona de casa.	Casada, reside com o marido e a filha.	Ensino médio completo.
2	28 anos	Dona de casa.	Casada, reside com o marido e a filha.	Ensino médio completo.
3	28 anos	Assistente de RH no SENAC.	Solteira, reside com os pais.	Ensino médio completo.
4	28 anos	Não informado.	Não informado.	Não informado.

4.1 A ENTREVISTA

A entrevista com as quatro mulheres surdas, ocorreu através de envio de vídeo em Libras pelo aplicativo WhatsApp, devido a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que se instaurou no mundo no ano de 2019, exatamente no ano do início do doutorado da pesquisadora. Em 2020, mais especificamente no mês de março, iniciaram-se várias barreiras sanitárias como distanciamento social, *lockdown*, proibição de aglomeração e com isso suspensão das aulas, sendo assim, optou-se por realizar a pesquisa com as mulheres surdas egressas da educação básica no ensino público através do aplicativo de mensagens WhatsApp.

As quatro participantes responderam parcialmente, ou seja, faltando respostas a algumas perguntas da entrevista. Isso ocorreu provavelmente devido a extensão temporal do vídeo, causando a dificuldade na memorização das 12 questões do roteiro, por parte das participantes, como relata uma das participantes. Sendo assim, foi lhes enviado mais um vídeo em Libras, mais sucinto e especificamente relacionado a inclusão, sem as perguntas disparadoras, não comprometendo a construção dos dados.

Para suprir essa dificuldade das participantes em memorizar e conseqüentemente responder as 12 questões, em 12/04/2022, a pesquisadora enviou um novo vídeo em Libras via WhatsApp, pedindo para que elas explicassem como era a escola onde elas estudavam, se havia mais surdos ou eram só ouvintes, se tinha inclusão dos surdos na escola, se tinha intérprete de Libras ou não, com o intuito de ser mais simplista e objetiva sobre o tema, e assim discorrer sobre suas vivências de inclusão enquanto estudantes do ensino público.

Optamos por essa ferramenta de comunicação, devido a maioria das participantes não possuírem internet residencial, somente a móvel. Esse questionário vídeo-gravado foi realizado em Libras, por se tratar de um trabalho com surdas. Cabe salientar que a surdez e a Libras não nos aparentou uma barreira, já que a pesquisadora é fluente em Libras e docente na área.

Utilizamos como metodologia, tradução para a língua portuguesa das entrevistas gravadas em Libras. Em nosso ver, esses recursos podem permitir depreender conceitos e compreensão do olhar em relação à inclusão educacional. Os dados foram traduzidos da Libras para a Língua Portuguesa. posteriormente pela

pesquisadora, para buscar uma relação de significados e sentidos, de situações reais vividas e tematizadas pelo sujeito. Portanto, caberá a essa investigação buscar, nos discursos de mulheres surdas egressas do ensino público, a partir dos relatos de suas vivências e experiências escolares quanto à temática inclusão.

As análises se pautam nos autores que realizam estudos da surdez numa abordagem social, será apresentado o aparato teórico que permite explicitar como nos enunciados, proferidos pelos surdos, ressoam os valores e ideologias.

5 ANÁLISE “O QUE DIZEM AS MULHERES SURDAS?”

Para essa seção, a proposta foi discutir dados levantados da tradução das entrevistas e verificar qual a concepção das participantes sobre a inclusão. A análise foi feita com base na perspectiva enunciativa discursiva, segundo Bakhtin (2003) e Bakhtin e Volochinov (2006). Para Bakhtin, o ser humano desenvolve-se em convivência com o outro, a partir do dialogismo, a consciência se forma pelo outro pela comunicação, no social e na história. A partir dessa premissa, a análise buscou compreender os discursos das mulheres surdas sobre suas vivências de inclusão

Quando indagado às participantes para discorrerem sobre constituição da identidade, o intuito foi obtermos informações a respeito da identidade delas. Segundo Bakhtin (2006), assim como a linguagem, a identidade também é constituída a partir da interação social, é a partir do outro que constituímos a identidade, por palavras proferidas de outrem sobre nós. Nos discursos da linguagem somos sempre acometidos pelo outro, fazendo parte do transcurso da nossa formação enquanto seres humanos, estando constantemente presente as relações de alteridade na formação da identidade. Sendo assim, o meio social, o outro que nele habita, constitui e organiza o eu.

A identidade não é inerte ao tempo e lugar, mas se coaduna ao contexto sócio-histórico (BAKHTIN, 2006). Para esse mesmo autor, o ser humano é composto por liames sociais, no condensar dos diversos discursos presente na cultura e história da sociedade, com isso, internalizamos os discursos dos outros, transcorrido por diversas vozes e ideologias. Diariamente internalizamos os discursos de outrem, carregados de ideologias, assim, constituindo o ser humano, sua consciência, sempre na alteridade.

A interação do surdo com sua língua natural, no caso a Libras, acontece tardiamente, pois a grande maioria são filhos de pais ouvintes, com isso, aprendem a Libras tardiamente (GÓES, 2000). Os surdos por meio da língua constituem sua subjetividade e identidade surda, seu autorreconhecimento ocorre através das relações sociais, pela interação social o surdo se constitui enquanto sujeito (QUADROS, 2003). O conhecimento de mundo, a criação de significado sobre o mundo cultural e o autoconhecimento é um desenvolvimento permeado pelo outro, fruto das relações sociais por intermédio da linguagem (GÓES, 2000). Pois é por meio da atividade social e linguística que as pessoas se conduzem como parte do meio social, compreendendo como os outros os entendem e os tratam (BAKHTIN, 2003). O homem só tornou-se ser social ao estabelecer relação social através da linguagem (MENDES, FIGUEIREDO e RIBEIRO, 2015).

O sujeito se constitui na alteridade, esse é o ponto de partida para constituição do eu e do outro, sendo que o outro é quem me constitui. Na perspectiva do círculo de Bakhtin, as palavras nos chegam pelos outros, na vicissitude da comunicação e seus valores. Ou seja, pelo outro e pela palavra nos constituímos e nos tornamos nós mesmos (PUCCI, 2011). É a linguagem que nos faz humano, ela orienta a construção da mente, independente da audição e da fala (OLIVEIRA *et al.*, 2022). E se não há comunicação efetiva entre docente e aluno, não há aprendizado (LOPES; MENEZES, 2010).

Após a tradução das falas das participantes, procurou-se observar a recorrência de assuntos, vivências e anseios apresentados por elas. A partir dessa observação, conforme apresentamos, dividiu-se a presente discussão em dois eixos, visando atingir o objetivo de analisar os enunciados das mulheres surdas para se conhecer os sentidos construídos por elas sobre inclusão escolar na educação básica. São eles: **i) inclusão e ii) inclusão na escola.**

i) Inclusão

Quando indagado sobre a concepção de inclusão, obtivemos o seguinte discurso das participantes:

Participante 2: Eu não conheço, não sei o que é (faz o sinal em Libras de inclusão), o que é? Nunca vi! (Excerto 1: tema inclusão, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 3: O que eu entendo de inclusão? Eu entendo e acho que inclusão, "inserir" o surdo na escola, as pessoas com deficiências na escola,

junto com o intérprete, são muito importante. É muito importante a inclusão para o surdo, junto como todo mundo na sala de aula, precisa aprender; a crescer; evoluir, junto com o intérprete, é importante. (Excerto 1: tema inclusão, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 3: É importante o intérprete para a inclusão escolar. A inclusão escolar é importante também para as pessoas com deficiências, todos ficam juntos. Eu fico feliz em aprender. Excerto 1: tema inclusão, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Identificamos no enunciado da Participante 2, que ela não conhecia o sinal e conseqüentemente o significado de inclusão, o que para Bakhtin (2003), o sujeito institui-se, na interação com seu grupo social, através da palavra, falamos a partir de palavras dos outros, após internalizá-las, sendo assim, quando a Participante 2, “diz não conhecer o sinal de inclusão”, sendo ela um sujeito da inclusão, inferimos que os conceitos sobre a temática não foram constituídas, em sua interação com seu meio social, pois o sujeito carrega as vivências e ideologias do seu meio social, pois constitui-se nele (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006), mas nesse caso específico, isso não ocorreu, ou seja, não foi internalizado o sinal em Libras de inclusão e conseqüentemente seu significado.

Para Bakhtin (2003), o que não reverbera, ou seja, não faz sentido com a ideologia do cotidiano, não faz sentido, deixa de existir, em um tempo grande. Bakhtin não fala de presente, passado e futuro, e sim do grande tempo. Para ele nada se perde, os sentidos vão em algum momento serem ressignificados e voltarem a ser sentidos, mas não o tempo todo, ou seja, nada se perde, mas nada é imutável, estão a todo momento sofrendo influência da ideologia do cotidiano, então, estão a todo momento em movimento.

Segundo o autor, o prefácio de mundo é histórico e ocorre nas interações humanas. O ser humano constitui-se discursivamente, aprendendo com a vozes sociais do meio social em que vive, absorvendo essas várias vozes, internalizando-as e formando suas vozes interiores, que estão em constante mutação e nunca finalizado. Assim é formada a consciência, através de discursos sociais e ideológicas (BAKHTIN, 2006).

A língua é dialógica, os enunciados são dialógicos, ou seja, ocorre entre diálogos. No exercício real da linguagem, os enunciados nunca são genuinamente nossos, sempre vociferam os enunciados alheios que incorporamos como sendo nossos (BAKHTIN, 2006). Há clara evidência nos discursos dos surdos viventes em

um mundo de ouvintes, onde todos os discursos necessitam ser interpretados por outrem ouvinte, sempre enraizado com suas ideologias.

Para Omote (2013) um dos cerne e os feitos positivos para educação inclusiva são os docentes ministrarem e planejarem suas aulas pensando na necessidade de cada discente, propiciando uma educação inclusiva de qualidade.

ii) Inclusão na escola

Quando perguntado sobre inclusão na escola os discursos foram:

Participante 1: Quando eu estudei na escola de [...], tinha intérprete e 2 surdos só, eu e outro surdo. Sempre fui na escola, cresci indo na escola, sofri, muito na escola de [...], muito difícil, todo mundo ouvinte, só eu surda, sofri foi difícil. Até que aos 13 anos mais ou menos eu fui na prefeitura com o prefeito, que me deu vários papéis e consegui ônibus para [...], fui estudar em [...], encontrei um surdo na escola, aí melhorou muito, fiquei feliz, aliviada, éramos 2 surdos na escola, depois de tempo de anos. Fiz 2 cursos, um de inglês (faz o sinal em Libras de inglês, e a datilologia da palavra) e o outro, o segundo de culinária. (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 4: Eu sofri muito na escola, na 5ª série, não tinha intérprete, a língua portuguesa é muito difícil para os surdos, não entendia nada ao ler; não é fácil. As duas professoras tinham dificuldade em se comunicar comigo, só eu de surda, difícil, eu ficava muito nervosa, chorava, fica muito triste. Quase abandonei os estudos. As pessoas me falavam, não, tenta, você vai evoluir, crescer, foi difícil. Uma pessoa ouvinte tentou aprender Libras aprendeu o básico; exemplo: Oi! Tudo bem? E alguns sinais, mas leitura de texto, difícil. Foi me ensinando palavras por palavras, juntando palavras, palavras isoladas, daí fui entendendo e aprendendo, a ler, difícil, a professora ficava preocupada, pois no grupo só eu surda, como se comunicar? Eu sei Libras, ensinei um ouvinte um pouco de Libras, ele foi juntando palavras, mostrando palavras e o sinal em Libras, o ouvinte aprende fácil. Cursei o 5º e 6º ano sem intérprete de Libras, sofri muito, reclamava, eu pedia intérprete. Minha mãe, ficava preocupada, pedia intérprete, ela conversou com a diretora, discutiu com duas diretoras, não aceitavam, não tinha intérprete, eu sentia ódio; lutamos, lutamos, sempre tentando. Na 7ª série consegui intérprete, que alívio, desenvolvi e aprendi com o intérprete; tive intérprete também no 8º, 1º e 2º ano, aumentou a quantidade de surdos, aumentou meu contato com os surdos, a troca ficou fácil. Mas no 3º ano do ensino médio, precisei parar de estudar, porque comecei a trabalhar e fui fazer supletivo. (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Com base nesses relatos, as participantes não relacionam inclusão aos docentes, a planejamentos, currículos adaptados, e sim a presença de intérpretes de Libras na unidade escolar, como podemos observar no enunciado das Participantes 2 e 3, onde relacionam a inclusão a presença de intérprete, quando dizem:

Participante 2: inclusão não tinha, não tinha intérprete... (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 3: o que eu entendo de inclusão? Eu entendo e acho que inclusão, inserir o surdo na escola junto com o intérprete é muito importante, é muito importante para inclusão escolar... na escola [...] tem inclusão surdos, tem intérprete. (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Porém, o intérprete de Libras educacional é o profissional que atua na intermediação da comunicação e relação, entre ouvintes e surdos, da unidade escolar (QUADROS, 2003). Para Lacerda (2006), na visão do aluno surdo, ter uma intérprete ao seu lado, a todo momento, interpretando tudo o que é dito, falado oralmente, lhes parece normal, pois em toda sua vida escolar há a necessidade desse profissional, para que eles entendam os conteúdos ministrado em sala de aula e no ambiente escolar, pois este é planejado somente para alunos ouvintes. A visão de inclusão para os alunos surdos se restringe a presença de um intérprete, pois essa é a realidade escolar dos alunos surdos, eles desconhecem outra realidade de inclusão.

É inegável que a presença de um intérprete de Libras em sala de aula diminui os problemas de aprendizagem dos alunos, pois dá aos alunos surdos acesso ao conteúdo pedagógico ministrado pelo professor na forma oral em sala de aula. Porém, o ambiente escolar é pensado e organizado apenas para alunos ouvintes. Para tornar o ambiente escolar efetivamente inclusivo e adequado aos alunos surdos, é preciso mudanças e adaptações distantes da realidade (LACERDA, 2006).

Porém, o que é considerado inclusivo para os alunos surdos, na verdade não é nada inclusivo; o aluno surdo, está apenas presente fisicamente na escola, criando assim uma falsa inclusão, já que a inclusão do aluno surdo é muito restritiva, pois há falhas linguísticas, sociais, afetivas, de identidade, etc, que acontecem nas interações através da linguagem. A falta de uma língua comum dificulta a participação em processos dialógicos que constituem para a formação e constituição dos sujeitos (LACERDA, 2006). O discurso das Participantes 3 e 4, também evidencia que estar incluído na escola regular não é garantia de aprendizagem (LOPES; MENEZES, 2010).

Participante 3: quando eu estudava em [...] não tinha intérprete, eu não aprendia, os professores não sabiam Libras, nada, foi difícil, não tinha ajuda... (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 4: eu sofri muito na escola, na 5ª série, não tinha intérprete, língua portuguesa é muito difícil para os surdos, não entendia nada ao ler; não é fácil, as duas professoras tinham dificuldade em se comunicar comigo... (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

O surdo, normalmente, ao iniciar sua vida acadêmica na escola regular de ensino, depara-se com profissionais que desconhecem suas singularidades educacionais e linguísticas (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009). O fato dos surdos frequentarem a mesma unidade escolar que os ouvintes, não lhes asseguram o aprendizado, em razão da dificuldade de comunicação entre professores e alunos, uma vez que a falta de comunicação fluente é um impedimento para o ensino e aprendizado (MALLMAN *et al.*, 2014). O êxito educacional dos alunos surdos incluídos em escolas regulares, são de incumbência da equipe escolar, com enfoque no professor, sendo o profissional que deve esforçar-se, formar-se adequadamente, para oferecer uma inclusão de qualidade e ensino de excelência (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009).

Como relatam as Participante 1 e 4 em sua primeira entrevista:

Participante 1: na escola de [...], foi muito difícil, todo mundo ouvinte, só eu surda, sofri, foi difícil... (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 4: só eu de surda, difícil, eu ficava muito nervosa, chorava, ficava triste, quase abandonei os estudos... a professora fica preocupada, pois no grupo só eu de surda, como se comunicar? (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Esse enfoque narrativo da Participante 2, em sua segunda entrevista, quando diz:

Participante 2: no intervalo eu encontrava com os surdos das outras séries, conversávamos, ríamos (Excerto 2: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 19/04/2023).

O fato de ser o único aluno surdo incluído em uma sala de aula de ouvinte ou muitas vezes em uma escola regular inteira, não possuir comunicação fluente entre os pares, evidencia que a premissa de inclusão esteja ocorrendo do preceito da normalização e correção (LOPES; MENEZES, 2010). Lopes e Menezes (2010) demonstram que no intervalo e atividades coletivas onde os alunos surdos se encontram, ocorre o estabelecimento de “elos identitários”, onde encontram referências igualitárias.

Ainda sobre o contexto educacional dos alunos surdos as Participantes relataram.

Participante 1: Quando eu era pequena que estudava em [...], não tinha intérprete, os professores não sabiam Libras, nada, foi difícil, não tinha ajuda, não tinha nada. Tinha uma mulher na escola que só sabia o alfabeto em Libras e tentava me ajudar, davam o livro para eu copiar no caderno, só copiava, eu não entendia, era difícil. Na escola tinha só eu de surda, eu ficava quieta em silêncio, só eu de surda, com quem conversar? Como? Não tinha comunicação. Os ouvintes falavam, falavam, oralizavam, difícil. Eles riam, zombavam, me provocavam, só eu de surda. Entendeu? (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 3: Quando eu estudava em [...], não tinha intérprete, eu não aprendia, a professora ficava preocupada comigo, ela e meus amigos me ajudavam, daí comecei a aprender um pouquinho, tinham paciência, eu demorei para aprender, mas não dava certo, daí eu mudei para [...], e comecei a estudar no [...], onde tem inclusão de surdos, tem intérprete; eu quis mudar para cá, porque é melhor para minha aprendizagem. Eu aprendi sim, com o intérprete junto, melhorou muito com o intérprete, eu aprendi com um pouco de atraso, mas aprendi. Antes não tinha intérprete, mas no 2º e 3º ano do ensino médio eu tive intérprete e aprendi muito nas aulas. (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 1: Inclusão de surdos não tinha, não tinha intérprete e só eu de surda, até os 13 anos, e só eu em [...] (Excerto 1: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 12/04/2023).

Participante 2: Gisele! (pesquisadora) Tudo bem! Quando eu estudava tinha intérprete sim, tive várias intérpretes, a [...], a [...], a [...] etc. Quando eu cursei o 1º ano do ensino médio eu mudei de escola, fui transferida para a escola [...], daí só tinha eu de surda na sala de aula, o restante eram todos ouvintes, mas nas outras salas, 2º e 3º ano do ensino médio tinha mais surdos, tinha um grupo de surdos. Eu tinha vários amigos surdos e ouvinte também. Nós brincávamos, eles me ajudavam, conversávamos; faziam piadas, era muito legal. As professoras ensinavam, normal. No intervalo eu encontrava com os surdos das outras séries, conversávamos, ríamos, tinha muito surdo na escola. Mas tocava o sinal, quando acabava o intervalo, e retornávamos para a sala de aula, só eu de surda na sala de aula (expressão facial de triste). Nas outras salas de aula tinha grupos de surdos, na minha sala, só eu, porque eu era nova na escola, entrei no ... no 1º ano do ensino médio, os outros surdos já estudavam lá, já eram grupos de surdos que sempre estudaram juntos, e eu sozinha. Beijijos, tchau. (Excerto 2: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 19/04/2023).

Participante 3: Oi! Tudo bem? Desde de que eu entrei na escola pequena, até meus 14 anos, eu era a única surda, não tinha intérprete, nada, só amigos ouvintes, sempre junto com amigos para me ajudar. A professora também ajudava, ensinava. Quando eu chegava em casa, fazia a lição, minha mãe e meu pai sempre me ajudando a aprender, só, não tinha surdo, não tinha nada, não tinha intérprete. Lá na cidade de [...], não tinha inclusão. Depois quando eu tinha uns 16 anos eu mudei para ..., onde eu moro hoje. Na escola [...] tem inclusão, tem intérprete, tem surdo, tem grupo de surdo, mas na minha sala de aula nunca teve amigo surdo, só na escola, estudávamos em salas separadas, só nos encontrávamos, as professoras sempre ajudavam, tinha intérprete, lá era bom. Mas no passado era muito difícil, não tinha intérprete, era difícil entender, depois com intérprete ficou fácil para entender, aprender e fazer as coisas. Depois no 2º e 3º ano do ensino médio, tinha intérprete também, mas no passado, não tinha nada, difícil para os surdos, mas depois, éramos bastante surdos, mas em salas diferentes, eu sempre sozinha, aprendi junto com o intérprete, beleza! Um abraço, tchau, beijijos. (Excerto 2: tema inclusão escolar, Fonte: Registros da autora, 19/04/2023).

Como pegamos palavras em nossas relações sociais, cheio de intenções dos outros, dominar essas palavras e submetê-las às nossas próprias intenções, é um processo difícil e complexo, sendo este, o processo de elaboração e reelaboração (BAKHTIN, 2003).

Sendo assim, o enunciado é dialógico, eu pego meu enunciado a partir dos enunciados dos outros, e volto meu enunciado a partir do outro, sempre meu enunciado espera uma resposta. Nas obras literárias, Bakhtin (2003) menciona que todo enunciado prevê um destinatário mesmos nesses casos, pois o escritor da obra escreve pensando no leitor. Todo enunciado dirige-se a um interlocutor. Para Bakhtin (2003), não há interlocutor abstrato, independente de classe social e época, porque nós somos seres históricos.

Para Pucci (2011), todo dizer é dialógico, uma vez que esperamos uma resposta, uma réplica, todo dizer se orienta para o já dito. É uma réplica em maior ou menor grau. Todo enunciado é endereçado a alguém, é inteiramente determinado pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo, e se realiza na premissa de uma resposta, ou seja, o enunciado é repleto de intencionalidade. O ouvinte por sua vez, procura compreender o enunciado, pois o significado do discurso ocupa sua posição ativo-responsivo em relação a este.

Bakhtin (2003) era contra os esquemas de sua época, onde diziam que o ouvinte é passivo e o falante é ativo; isso para ele era uma abstração, porque, na verdade, quando o ouvinte ouve o discurso, ele já começa a dialogar com esse discurso e se prepara para responder à ele; então, nesse momento, ele já se torna falante. Sendo assim, o discurso não compreende passivo e ativo, mas toda compreensão é ativo-responsiva, fazendo parte da teoria da produção de sentidos.

A alteridade é de suma importância na teoria Bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), sendo essa, a presença do outro, dos outros; ela é incorporada pela linguagem, o que nós somos em relação a outros, e como nos constituímos através da linguagem, dos contextos vividos, da interação verbal. Sendo assim esses outros fazem parte do meu repertório linguístico, de linguagem, do meu repertório constitutivo de linguagem.

Com base nos resultados e na discussão aqui apresentadas, inferimos que essas mulheres surdas, sequer percebem a influência dos discursos sociais em seus pensamentos e atitudes, sobre inclusão. O silêncio e a desinformação também influenciam de forma direta na vivência dessas mulheres. Faz se assim, a importância

da presente tese, que analisa a inclusão escolar na educação básica de mulheres surdas pelo ponto de vista delas próprias, sendo elas a protagonista da pesquisa, considerando a compreensão de inclusão, os seus valores e ideologias.

6 CONCLUSÕES

A presente tese teve como objetivo analisar os discursos de quatro mulheres surdas, visando conhecer a inclusão pelo viés do sujeito participante da inclusão. Para alcançar esse objetivo, organizamos essa pesquisa em duas entrevistas com o tema inclusão, com quatro mulheres surdas, egressas da educação básica do ensino público.

Como os conceitos bakhtinianos partem da importância da linguagem na edificação dos discursos, trouxemos, ainda, autores que propõem ser a linguagem uma construção social e procuramos discorrer sobre quais são os conceitos, estigmas e preconceitos que envolvem a inclusão escolar de pessoas surdas em nossa sociedade. Debruçamo-nos sobre essa importante questão, os discursos dos surdos a respeito da educação do surdo. Para tanto, discorreremos sobre as Leis, apresentamos autores e pesquisas que propõem caminhos para uma inclusão. Alertamos que apesar dos debates, existem poucas pesquisas com o tema, além de poucas soluções, apontadas pelos especialistas, referente ao ambiente escolar para esclarecerem dúvidas e darem informações a esse público.

Discorreremos sobre o arcabouço teórico e metodológico, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva. Assim, os estudos bakhtinianos sobre a linguagem foram apresentados como uma maneira de entender os enunciados proferidos pelas mulheres com surdas. No viés adotado, as mulheres surdas, ao enunciarem, o fariam a partir das diversas vozes alheias que constituem sua consciência.

Ademais, pode-se notar um padrão dos sentidos quanto a vivência da inclusão por cada indivíduo. Para tanto, as participantes relataram a importância da inclusão em suas vidas e como o consideram uma questão fundamental para a sociedade, mas que em alguma época da vida escolar não vivenciaram a inclusão escolar, equiparando a inclusão, e não inclusão escolar, com a presença ou ausência de intérprete na unidade escolar.

Experiências como a presença ou ausência do profissional intérprete de Libras demonstraram ser importantes para as participantes, revelando, sobretudo, os discursos assíduos nos grupos sociais em que estão inseridas, que perpassam condições mais ou menos aceitáveis socialmente. Essa perspectiva de trazer inclusão se dar com a Libras, com intérpretes e alunos surdos é muito diferente do que

preconiza a lei de inclusão e a própria lógica da educação inclusiva. Foi possível demonstrar a relevância do papel do intérprete na construção dos conhecimentos.

O papel da escola nesse contexto é apresentado pelas participantes, que julgam a importância do intérprete dentro de sala de aula. Contudo, a ausência de discussões sobre a temática e a superficialidade na abordagem do assunto durante a vida escolar são recorrentes à todas elas, que, por vezes, desconhecem questões fundamentais como a verdadeira inclusão dos surdos nas escolas regulares. Tais afirmações são desconexas frente ao contexto social atual, em que se nota um movimento de inclusão não efetiva dos surdos na educação, na escola, pois somente a presença do profissional intérprete de Libras não configura inclusão.

Outro ponto que também viola tais políticas inclusivas é que ainda hoje, há escassez de publicação sobre o assunto direcionado à pessoa surda, conforme foi apresentado no levantamento bibliográfico que inaugurou essa tese, principalmente quando o foco são mulheres surdas.

A escola é um espaço privilegiado de relações cuja função é realizar um trabalho intencional para promover mudanças no desenvolvimento dos indivíduos de maneira sistematizada e qualitativamente diferente das atividades cotidianas. Assim, com base nos achados sobre a inclusão, este estudo aponta para lacunas no atendimento geral dos alunos surdos na etapa educacional. Entre outras questões, as situações focalizadas indicam falta de formação das profissionais a respeito da Libras, problema esse que tem sido amplamente abordado, mas que continua a exigir ações efetivas para sua solução.

Quanto ao atendimento às necessidades educacionais dos sujeitos surdos, o conjunto dos achados sugere que, no âmbito interno da escola, salientam-se duas questões essenciais: a busca de melhoria da qualidade das interações sociais em que os alunos se envolvem e a maior participação das professoras. Mas isso não seria suficiente para mudar o cenário. A equipe escolar precisa contar com recursos humanos e materiais que lhe deem condições de conhecer e ganhar alguma segurança para adaptar o trabalho educacional. Trata-se de ter acesso a materiais pedagógicos adequados, entre outras condições que dependem de verbas e da disposição política de instâncias do sistema de ensino.

Nesse sentido cabe salientar que enquanto a educação, que pretende ser inclusiva, estiver mais próxima das políticas de redução de custo do que das mudanças qualitativas esperadas, os alunos em geral serão atendidos de modo

insatisfatório e os alunos com deficiências continuarão tendo suas possibilidades de desenvolvimento limitadas e construindo / internalizando uma imagem negativa de si mesmos. A desinformação também reflete na autonomia das quatro mulheres entrevistadas, como pôde-se notar nos discursos dispostos nesta tese.

Quando olhamos para exclusão das mulheres no Brasil, vemos que ocorre desde o período colonial até os tempos atuais, uma vez que as mulheres eram excluídas dos ambientes públicos e fadadas ao âmbito doméstico anos, colocando, com isso, as mulheres em desvantagem em relação ao homem. Essa desvantagem se agrava ainda mais quando o fator ser mulher se une à deficiência, ou seja, ser mulher deficiente, pois as pessoas com deficiência passaram e ainda passam ao longo dos anos, por diferentes processos de marginalização e exclusão (ALMEIDA, 2009).

Corroborando com isso, vemos nos discursos das participantes que as escolas estão adaptadas, perante a uma sociedade normativa, ou seja, aos ouvintes, e lidar e pensar nas diversidades, ainda, é um caminho árduo. A proposta foi ouvir as mulheres, ver a inclusão a partir do sujeito pertencente à inclusão, para que possamos abrir caminhos para uma efetiva inclusão de alunos surdos, assim como, ouvi-los sobre o tema. As mulheres deixam entrever, em suas falas, que atribuem à inclusão apenas a presença do intérprete de Libras e com isso, concepções erigem-se a partir de discursos que ecoam na mídia, no ambiente familiar, na escola. Essas mulheres, ao falarem sobre a inclusão, permitem a construção de uma perspectiva que aponta para a ausência de políticas educacionais efetivas relacionadas à inclusão escolar de surdos, como a falta de materiais didático-pedagógico e adaptações curriculares pensado para os alunos surdos, o que contribui para a perpetuação de estigmas e estereótipos.

Finalmente, é possível compreender, a partir das entrevistas, enunciados que apontam a imagem de uma sociedade impregnada de preconceitos em relação ao surdo na escola regular. Com base nos estudos de Bakhtin (2003), bem como Mello e Nuernberg (2012) e tantos outros estudiosos, foi possível reconhecer a importância do diálogo para que haja mudança nas concepções pejorativas vigentes em relação à inclusão escolar.

Portanto, se faz urgente debater as temáticas, para que alunos surdos tenham seus direitos, autonomia, saúde e educação respeitados, sobretudo mulheres surdas. Destaca-se que todas as medidas mencionadas dependem da elaboração, cobrança

e execução de políticas públicas provindas do Estado, que tem como dever, responsabilizar-se por questões das áreas da educação e saúde. No entanto, observa-se um movimento contrário a isso, no qual, o descaso e o esquecimento de questões tão primordiais têm se revelado diariamente.

Para Perlin e Vilhalva (2016), a Libras e a cultura surda são desconhecidas, assim como as mulheres surdas. Com isso, elas são vistas como incapazes em diversas atividades do dia-a-dia. Então, de acordo com Djik e Adrianus (2008), como acadêmicos devemos combater a desigualdade social, realizando nossas pesquisas em apoio e contribuição aos grupos vulneráveis, como a comunidade surda, que passou muito tempo da sua história dominada pela visão de mundo dos ouvintes, que viveu e vive uma longa história de exclusão, exclusão acadêmica, exclusão da vida, de maneira geral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. Gênero e Deficiência: a exclusão social de mulheres deficientes. *In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: culturas, leituras e representações*, 2., 2009, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 1-13.

AMIRALIAN, M. L.T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I. G.; LICHTIG, I.; MASINI, E. F. S.; PASQUALIN, L. Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 97-3, 2000.

AZEVEDO, M. J. S. Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia sateré-mawé na microrregião de Parintins. **INES - Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 50, jul./dez. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALESTRIN, F. V.; FONSECA, R. L.; TORRES, E. C. Por uma geografia escolar que se sente: experiência de aula inclusiva com uma aluna surdo-cega. **Bol. geogr.**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 81-95, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: DOU, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: DOU, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: DOU, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: DOU, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DOU, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

CARLINO, E. P.; REYES, C. R. Modos de significação do conceito “inclusão escolar” por professoras do ensino fundamental. **Comunicações**, Piracicaba. v. 16, n. 2, p. 61-71, jul./dez. 2009.

CÁRNIO, M.S.; COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I. Linguagem e surdez. *In*: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 44-55.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H; PAULA COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CUNHA, A. L. **Um estudo discursivo das políticas públicas de inclusão na educação do sujeito surdo**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas. 2000.

DIAS, F. A. S.; BENTES, R. N. S. Das “palavras alheias” às “minhas palavras”: a singularidade e o posicionamento discursivo de um surdo. **Periferia**, v. 14, n. 1, p. 178-196, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/52202/42086>. Acesso em: 10 de jul. 2023

DJIK, T.; ADRIANUS. V. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIAS, A. L. S.; SOARES JUNIOR, C. A. Evolução Histórica dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Questões Associadas no Brasil. **ID on Line Rev. Psic.**, v.14, v. 52, p. 59-76, out. 2020. DOI: 10.14295/idonline.v14i52.2683.

FARIAS, A. Q. Gênero e surdez: a presença da mulher na escola e na universidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: CONEDU, 2019. p. 1-17.

FERREIRA, M. C. C; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, A. C. B. (org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.

FIORIN, J. L. Categoria de análise em Bakhtin In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: Diálogos In Possíveis*. Campinas: **Mercado de Letras**, 2010, v.2, p. 53-88.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

FREITAS, A. M. T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa quantitativa. **Caderno Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200002.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, jan./jun. 2008. DOI: 10.1590/S0103-18132008000100013.

GLAT, R.; PLETSCH, M.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto na escola aberta a diversidade. **R Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigmas, notas sobre a manipulação de identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2008.

HIRATA, T. C. S.; DUTRA, A.; STORTO, L. J. Inclusão de aluna surda no ensino profissionalizante em escola pública da cidade de Londrina. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 205-225, dez. 2013. DOI: 10.14244/19827199499.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Ci enc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 93-106. 2004.

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

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 50, p. 70-83, 2000.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, set.1998. DOI: 10.1590/S0101-32621998000300007

LOBATO, H. K. G. Dizeres de uma professora sobre a escolarização de surdos no contexto da inclusão escolar em breves-pará. **Periferia Educação Cultura e Comunicação**, v. 9, n.1, jan./jun. 2017.

LODI, A. C. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 69-90, maio/ago. 2010.

MALLMAN, F. M.; CONTO, J.; BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan.-mar. 2014.

MARTINS, C. R. A mulher surda na comunidade de surdos. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 13, n. 2, p. 41-49, jul./dez. 2008.

MARTINS, J. A.; BARSAGLINI, R. A. Aspectos da identidade na experiência da deficiência física: um olhar socioantropológico. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 15, n. 36, p. 109-21, jan./mar. 2011.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectiva. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 384, set./dez. 2012.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. S. A.; ABREU, C. S.; BRAUNA, M. P.; OLIVEIRA, N. S. A.; OLIVEIRA, S. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, maio 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>. Acesso em: 30 maio 2023.

OLIVEIRA, I. A. Desafios da didática diante das políticas de inclusão. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 110-126, jul./dez. 2004.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, p. 639-649, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6586/4843>. Acesso em 17 jul. 2023.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 251-272, jul./dez. 2006.

OMOTE, S. **Inclusão**: da intenção à realidade. Marília: Fundepe, 2004.

PATROCÍNIO, P. R. T.; ROQUE, D. M. C. Narrar a surdez, narrar a diferença: representações de personagens surdos na literatura infantojuvenil. **Revista fórum identidades**, Itabaiana-SE, v. 28, p. 163-179, set./dez. 2018

PERLIN, G.; VILHALVA, S. Mulher Surda: elementos ao empoderamento na política afirmativa. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 127-137, 2016.

PUCCI, R. H. P. **O ensino da língua inglesa na escola pública**: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam. 2017. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017. Disponível em: https://ieppapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/07042017_152215_renatahelenapinpucci_ok.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

PUCCI, R. H. P. Questões de alteridade e identidade. **Impulso**, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 43-49, jan./jun. 2011.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de Professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul./set. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300003

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 5, n. 24, jan./fev. 2002. Disponível em: https://eadeje.tse.jus.br/pluginfile.php/177220/mod_resource/content/2/Romeu%20Kazumi%20Sasaki_Terminologia%20sobre%20defici%C3%Aancia%20na%20era%20da%20inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

SILVA, A. B. P. **O aluno surdo na escola regular**: imagem e ação do professor. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SKLIAR, C. Sobre o Currículo na Educação dos Surdos. **Revista Espaço - INES**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 38-43, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Ardmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 30 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. UNESCO: Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 30 abr. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de convidá-la a participar como voluntária da pesquisa “Mulheres surdas egressas do ensino público: Um olhar para inclusão escolar na educação básica”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o de refletir por meio da análise das entrevistas: como a mulher surda percebe a inclusão escolar, no que se refere a conteúdos, material didáticos, preparo dos professores e dos agentes escolares e para tanto, sua participação é imprescindível para o entendimento e aprofundamento de tal temática.

Sabemos que as áreas da inclusão e deficiência ainda são pouco trabalhadas e discutidas socialmente, quando voltadas a mulher surdas, principalmente as egressas do ensino público. Para ter mais conhecimento sobre o assunto, essa pesquisa entrevistará mulheres surdas para perceber os estigmas as concepções e os valores que elas percebem em relação à inclusão escolar. Para a coleta de dados, haverá encontros virtuais gravados com sons e imagens e a proposta é transcrever os sinais, feitos pelas integrantes, por meio da língua brasileira de sinais e transcrevê-los com a mediação um tradutor intérprete.

A pesquisadora garante a sua participação sem que haja riscos previsíveis, desconfortos físicos ou morais e nem gastos financeiros. Garante que o estudo será suspenso imediatamente caso se perceba algum risco ou dano a você, não previsto neste termo de consentimento. Por isso, durante a entrevista, você poderá decidir voltar, não responder ou parar de participar a qualquer momento a fim de que não seja prejudicada.

Você pode recusar ou retirar este consentimento em qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência, bem como buscar junto a responsável quaisquer esclarecimentos relacionados às dúvidas que possa ter. A sua participação é voluntária e não há nenhum custo para você e não será concedida nenhuma vantagem financeira. Apenas com sua permissão poderemos utilizar o material gravado e divulgá-lo, garantindo que você não seja identificada em nenhuma publicação que possa resultar do estudo

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você, esse consentimento o qual também lhe será enviado via digital.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos.

Piracicaba, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Contatos:

- Comitê de Ética: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
e-mail: comitedeetica@unimep.br - Telefone: (19) 3124.1513

- Pesquisadora Responsável: Gisele Cassano Ferreira Leonel
e-mail: gisele.cassano@yahoo.com.br - Telefone: (19) 997468417

- Professora orientadora: Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos
E-mail: ritanespoli@uol.com.br

APÊNDICE B - Achados da pesquisa e links

Artigos	Links
Química com sinais: o ensino visual da química para alunos surdos por Meio de website	file:///e:/tese/quimica com sinais o ensino visual da química para.pdf
Ensino híbrido de histologia em turmas de inclusão de surdos	File:///E:/TESE/ENSINO_HIBRIDO_DE_HISTOLOGIA EM TURMAS DE INCLUSAO.pdf
Promovendo a educação financeira de alunos surdos bilíngues fundamenta na perspectiva etno-matemática e na cultura surda	https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/47849/pdf
O Modelo Referencial da Linguagem na aprendizagem matemática de alunos surdos	https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43433/pdf
Mapeamento das estratégias pedagógicas para a educação especial na perspectiva inclusiva no ensino de química	https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/775/560
Mapeamento das estratégias pedagógicas para a educação especial na perspectiva inclusiva no ensino de química	https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/775/560
Cenas do cotidiano escolar de surdos em Bragança, Pará	https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/10940/pdf
“Minha língua, minha história, meu processo de escolarização”: narrativas de si de docentes surdos	https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42926/30740
ATAD na organização de situações matemáticas para estudantes surdos estudos iniciais	https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/45524/pdf_1
A Transposição Didática interna em uma sala de aula inclusiva: O caso do ensino para surdos sobre o conjunto dos números naturais	https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/45581/pdf
A influência da forma de apresentação dos enunciados no desempenho de alunos surdos na resolução de problemas de estruturas aditivas	File:///E:/TESE/A influencia da forma de apresentacao dos enunciad.pdf
Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva	https://www.scielo.br/j/tla/a/vcmbstgkbnnggb5kx8y5bkxr/?lang=pt

Língua indígenas de sinais: pesquisas no Brasil	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8667592/29422
Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo	file:///e:/tese/cousteau,+artigo+6312+holos+vol+7+.pdf
Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação	https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3124/37759
Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva	https://www.scielo.br/j/tla/a/vcmbsgtkbnggb5kx8y5bkxr/abstract/?lang=pt
A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente	https://www.scielo.br/j/acr/a/vhyjdcywnks8zn563bqr3qk/abstract/?Lang=pt&format=html
Graduates: an overview of the trajectory of graduates in education from the National Institute for the Deaf	https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7xtmk4rlczhxtsm7bl4d5cc/abstract/?Lang=en
Considerações sobre o processo de retextualização para libras de textos em português por graduandos surdos	https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52815/1/2018_art_mlvbarbosaeb Sousa.pdf
Vista do Inclusão de Surdos Práticas Cotidianas no CAS	https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1205/1207

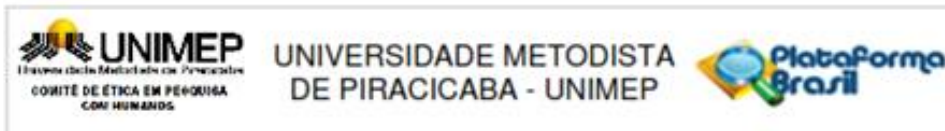
Comer à mesa: a inclusão social da pessoa surda pela família, através da comensalidade	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/28357
Dizeres de uma professora sobre a escolarização de surdos no contexto da inclusão escolar em breves-pará	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28993
O perfil histórico-cognitivo de alunos surdos: entre relatos experienciais, emocionais e de aprendizagem na família e na escola	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29407/20725
Perfil dos estudantes público Alvo da educação especial na Educação superior brasileira antes da lei de reserva de Vagas	https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9175/6613
Atividade lúdica para o ensino de ciências como prática inclusiva para surdos	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24791/pdf
Caminhos do olhar: a movimentação ocular de espectadores surdos durante a exibição de vídeos legendados	https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52342/1/2017_art_pavieiraenteixeira.pdf
Jogos digitais no ensino da língua portuguesa para crianças surdas	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28763
A criança surda na Educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229669

Inclusão de aluna surda no ensino profissionalizante em Escola pública da cidade de Londrina	File:///E:/TESE/LIBRAS-REVEDUC2013.pdf
O movimento surdo no Brasil: A busca por direitos	https://www.academia.edu/55928260/O_Movimento_Surdo_No_Brasil_A_Busca_Por_Direitos
Universidade Acessível: com a Voz os Estudantes Surdos do Ensino Médio	https://www.scielo.br/j/rbee/a/dqckxxrjj4gsfsp8zn4wtvb/?Format=pdf&lang=pt
Por uma geografia escolar que se sente: Experiência de Aula inclusiva com uma aluna surdo-Cega	https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/bolgeogr/article/view/23230/pdf
Classificação socioeconômica e qualidade de vida de familiares de crianças e adolescentes com deficiência auditiva	https://www.scielo.br/j/rcefac/a/7ctvj6jrrgggnbfrdrh7mh/abstract/?Lang=pt&format=html
Discursos e Práticas na Inclusão de índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas	https://www.scielo.br/j/edreal/a/qhtpzv5tbv4g65yjyvfxxgpr/?Lang=pt
A inclusão de surdos no trânsito	https://www.scielo.br/j/rcefac/a/w5ft46pfp8dxzyxggjw48gb/?Format=pdf
Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos	https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/19390/17948

Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos	https://www.scielo.br/j/ptp/a/jwgqvspqrm7mwwnn359jvz/abstract/?Lang=pt
História de Vida de Líderes Surdos: um Estudo a Partir da sua Trajetória em Movimentos Sociais	https://www.scielo.br/j/rbee/a/m5tybqgyd8dskhfjxk76c//abstract/?Lang=pt&format=html

ANEXOS

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mulheres surdas egressas do ensino público: Um olhar para inclusão escolar

Pesquisador: Gisele Cassano Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45621421.1.0000.5507

Instituição Proponente: INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.674.233

Apresentação do Projeto:

Há marcos importantes no processo de construção do lugar da pessoa surda, destaca-se a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, na qual se conceitua a pessoa surda como aquela que tem impedimentos auditivos e conseqüentemente na linguagem oral. Por ter perda auditiva, esses indivíduos compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Apesar das leis, muitos são os obstáculos que permeiam a inclusão do surdo na escola e são necessários estudos para compreender esses entraves e para vencê-los o Estudar a inclusão e deficiência implica também refletir na inclusão da mulher com deficiência, pois estudos indicam que com as conquistas dos movimentos feministas, muitos trabalhos sobre gênero são difundidos, mas poucas são as pesquisas que aproximam o gênero e a deficiência. Diante desse contexto, esse estudo tem como objetivo analisar enunciados proferidos por mulheres surdas egressas da escola pública, para compreender como elas percebem a inclusão escolar. Para as discussões, escolheu-se como metodologia entrevistar mulheres surdas para perceber os estigmas as concepções e os valores que elas percebem em relação à inclusão escolar. Para a coleta de dados, haverá encontros virtuais gravados com sons e imagens e a proposta é transcrever os sinais, feitos pelas integrantes, por meio da língua brasileira de sinais e transcrevê-los com a mediação um tradutor intérprete. Como pressupostos teóricos foram escolhidos os estudos, principalmente, de Vigotski (1997,2011) e Bakhtin (2003) e de Lacerda (2000,2004,2013), autores que colocam em debate as

Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 150
Bairro: Taquaral **CEP:** 13.400-911
UF: SP **Município:** PIRACICABA
Telefone: (19)3124-1513 **Fax:** (19)3124-1515 **E-mail:** comiteetica@unimep.br



UNIVERSIDADE METODISTA
DE PIRACICABA - UNIMEP



Continuação do Parecer: 4.674.233

questões da deficiência como construções sociais. Como resultados parciais, pode-se pontuar que propor o debate sobre a inclusão propicia olhar para o deficiente como um indivíduo que precisa e poder acessar plenamente seus direitos, como ser plenamente incluído no ambiente escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Esse estudo tem como objetivo analisar enunciados proferidos por mulheres surdas egressas da escola pública, para compreender como elas percebem inclusão escolar.

Objetivo Secundário:

- Compreender as leis de inclusão;
- Perceber as diferentes concepções sobre a surdez;
- Entender quais são as práticas de inclusão propostas na escola

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis constrangimentos estariam relacionados a expor os relatos das entrevistas. No entanto, vários cuidados serão tomados:

- a) A apresentação das produções será feita sem identificação de nomes que possam revelar quem seria o autor e sem menção de notas. A todas integrantes será atribuído um nome fictício.
- b) Todas as entrevistas serão recolhidas após autorização dos entrevistados por meio de assinatura do Termo Livre Esclarecido e ficarão em poder da pesquisadora;
- c) Antes publicação da pesquisa, o trabalho será lido para as participantes, que poderão vetar qualquer trecho com o qual se sintam desconfortáveis.

Benefícios:

Os principais benefícios desse projeto são: a) compreender o discurso das mulheres surdas sobre a inclusão, b) compreender como essa inclusão escolar vem ocorrendo, c) entender o conjunto de leis sobre a surdez, d) propor práticas de inclusão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo qualitativo da área de Ciências Humanas, do Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa será realizada com 5 com mulheres surdas, utilizando entrevista, virtual como instrumento de pesquisa. Os encontros serão realizados por plataforma virtual e os sinais fruto da comunicação das mulheres surdas serão transcritos posteriormente pela pesquisadora, que é tradutora intérprete. A coleta de dados está programada para o período entre mai./21 e jun.

Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156
Bairro: Taquaral **CEP:** 13.400-911
UF: SP **Município:** PIRACICABA
Telefone: (19)3124-1513 **Fax:** (19)3124-1515 **E-mail:** comitedeetica@unimep.br



UNIVERSIDADE METODISTA
DE PIRACICABA - UNIMEP



Continuação do Parecer: 4.674.233

/21.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados estão em conformidade com a Resolução 466/12 e a Norma Operacional 001/2013.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As informações indicadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" deste parecer foram retiradas das Informações Básicas do Projeto. Após a avaliação de toda a documentação apresentada no protocolo submetido a este Comitê, entende-se que o projeto foi adequadamente apresentado, contendo todos os dados necessários para sua análise. Objetivos estão claros, coerentes com o desenho do projeto e exequíveis dentro do cronograma exposto. Os riscos aos sujeitos estão indicados e o projeto assegura o cuidado para reduzi-los. Os benefícios (diretos/indiretos) aos sujeitos estão presentes e superam os riscos. Destacam-se a relevância e as contribuições da pesquisa apresentada. As bases teóricas estão adequadas, a metodologia é coerente e a coleta de dados é adequada à proposta. O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este colegiado acolhe o parecer acima e aprova o protocolo. A coleta de dados poderá ser iniciada conforme o cronograma indicado no protocolo. Recomenda-se que o pesquisador divulgue para os participantes voluntários da pesquisa a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa, disponível em <<http://www.unimep.br/cepesquisa/index.php?fid=76&ct=11729>>. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciados no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

OBS.: O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros. Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista. oculta.

Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156
 Bairro: Taquaral CEP: 13.400-911
 UF: SP Município: PIRACICABA
 Telefone: (19)3124-1513 Fax: (19)3124-1515 E-mail: comitedeetica@unimep.br



UNIVERSIDADE METODISTA
DE PIRACICABA - UNIMEP



Continuação do Parecer: 4.674.233

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1716364.pdf	15/04/2021 14:35:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/04/2021 14:34:52	Gisele Cassano Ferreira	Aceito
Outros	DUO.pdf	15/04/2021 14:30:55	Gisele Cassano Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTOASSINADA.pdf	13/04/2021 12:02:59	Gisele Cassano Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	11/03/2021 15:49:41	Gisele Cassano Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PIRACICABA, 27 de Abril de 2021

Assinado por:

**Anna Gabriela Silva Vilela Ribeiro
(Coordenador(a))**

Endereço: Rodovia do Açúcar, Km 156
Bairro: Taquaral **CEP:** 13.400-911
UF: SP **Município:** PIRACICABA
Telefone: (19)3124-1513 **Fax:** (19)3124-1515 **E-mail:** comitedeetica@unimep.br