

DEFICIÊNCIA AUDITIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO TEÓRICA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-089>

Data de submissão: 09/03/2025

Data de publicação: 09/04/2025

Beatriz Claudino de Souza

Graduanda em Psicologia

Centro Universitário de Adamantina

E-mail: 8820@fai.com.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3412299917957572>

Felipe da Silva Brito

Graduado em Psicologia

Centro Universitário de Adamantina

E-mail: felipesilvabrito910@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1299764494680337>

Maria de Fátima Belancieri

Doutora em Psicologia

Centro Universitário de Adamantina

E-mail: mfbelancieri@fai.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7292-3961>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7084436217730453>

Magda Arlete Vieira Cardozo

Doutora em Psicologia

Centro Universitário de Adamantina

E-mail: magdacardozo@fai.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2746-699X>

RESUMO

A inclusão escolar requer práticas individualizadas, como a identificação precoce, a avaliação das necessidades específicas de cada estudante, o apoio de intérpretes, o uso de recursos adaptados e o acesso a ambientes, de fato, inclusivos. Assim, este estudo se propõe a compreender como os dispositivos jurídicos abordam a inclusão e os direitos das pessoas com deficiências; como as pessoas com deficiência auditiva e professores compreendem e vivenciam as práticas inclusivas; e, quais os impactos da atuação das famílias no desenvolvimento e na inclusão da pessoa com deficiência. Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, com a coleta dos dados realizada nas bases científicas eletrônicas, como SciELO, LILACS e PEPSIC, a partir dos descritores “deficiência”, “deficiência auditiva” e “inclusão escolar”, no idioma português. Foram localizados um total de 40 trabalhos, sendo selecionados 21, que foram sistematizados e categorizados por meio da técnica de Análise do Conteúdo. Conclui-se que as Leis e Regulamentações formam um base legal para a inclusão de alunos com deficiência auditiva. Na perspectiva dos alunos com deficiência, apesar das políticas inclusivas de educação, estes ainda enfrentam barreiras significativas quanto ao acesso e permanência no ensino regular. Para os professores, a inclusão de alunos com deficiência auditiva envolve uma série de desafios pedagógicos e emocionais, especialmente ao buscar a adaptação de seus métodos de ensino e uso de tecnologias assistivas para promover a participação dos alunos. A família tem papel crucial

no processo de inclusão escolar, visto que a aceitação e o reconhecimento da deficiência auditiva são fundamentais para garantir o suporte necessário no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Especial. Perspectiva Inclusiva. Deficiência Auditiva.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva deve-se à identificação das dificuldades enfrentadas por essas pessoas no ambiente escolar e em espaços de aprendizagem, especialmente em atividades de estágio profissionalizante. No contexto escolar, alunos com deficiência auditiva devem ser atendidos por meio de práticas inclusivas e individualizadas. Isso inclui a identificação precoce, a avaliação das necessidades específicas de cada estudante, o apoio de intérpretes, o uso de recursos adaptados e o acesso a ambientes, de fato, inclusivos. Diante desse cenário, surgem as seguintes questões de pesquisa: como os dispositivos jurídicos abordam a inclusão e os direitos das pessoas com deficiências? Como as pessoas com deficiência auditiva e os professores compreendem as práticas inclusivas? Quais os impactos das famílias no desenvolvimento e na inclusão da pessoa com deficiência auditiva? Trata-se de um tema que necessita ser amplamente explorado e compreendido, a fim de garantir práticas educacionais mais acessíveis e eficazes. Nestes termos, o desenvolvimento deste estudo possibilita refletir sobre a importância da acessibilidade para crianças elegíveis aos serviços da Educação Especial¹ em seu cotidiano, possibilitando maior qualidade de vida. Além de sensibilizar a sociedade e os profissionais, é importante garantir a inclusão não apenas de pessoas com deficiência auditiva, mas também de indivíduos com diferentes tipos de deficiências em todos os âmbitos institucionais. Toda criança tem o direito de receber uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades.

De acordo com o dicionário Aurélio (2019), inclusão é definida como o “ato ou efeito de incluir”, bem como o de “compreender e inserir”. Quando esta palavra vem associada ao adjetivo “social”, refere-se a um conjunto de ações e políticas que visam a inserção de grupos marginalizados em contextos dos quais, historicamente, foram excluídos. Já, o substantivo “deficiência” diz respeito à ausência de determinada qualidade ou quantidade, resultando em uma lacuna ou carência. Dessa forma, a pessoa com deficiência é aquela que enfrenta barreiras na sua interação com o meio e com os indivíduos que nele habitam. Mota e Bousquat (2021) destacam a importância de se analisar como um fenômeno é nomeado, pois a linguagem, sendo parte intrínseca da vida humana, tem o poder tanto de conceder quanto de retirar o *status* de cidadão. Isso impacta a forma como os fenômenos sociais são compreendidos e abordados.

A Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), elaborada em 1989 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1989 *apud* Souza; Lemos, 2021),

¹ De acordo com o Decreto nº 67.635/2023, são considerados elegíveis aos serviços de Educação Especial, os estudantes com **deficiência**, com Transtorno do Espectro Autista, com Altas Habilidades ou Superdotação, além daqueles diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento (São Paulo, 2023).

define a deficiência como a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função de ordem fisiológica, anatômica ou psicológica, podendo ser temporária ou permanente. Essa definição inclui também defeitos ou perdas de membros, órgãos e demais tecidos, como é o caso da deficiência auditiva. A OMS caracteriza a deficiência auditiva como um termo “guarda-chuva” utilizado para descrever a perda auditiva em um ou ambos os ouvidos. Essa perda é avaliada por meio de medidas psicoacústicas, como a audiometria tonal limiar (Souza; Lemos, 2021).

Segundo a Lei 14.768/2023, em seu Art. 1º, é considerada “deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.” (Brasil, 2023)

Comparada a outras deficiências, a deficiência auditiva é uma das que mais impactam a interação do indivíduo com o meio, uma vez que afeta diretamente o desenvolvimento da linguagem, da fala e da aprendizagem, gerando prejuízos em diversos âmbitos da vida do sujeito (Cruz *et al.*, 2009; Ribeiro; Katayama, 2024).

No Brasil, a Educação Especial fundamentou-se, historicamente, em modelos assistencialistas e segregacionistas, nos quais a educação de estudantes com deficiência ocorria em espaços isolados dentro da escola. Essa modalidade teve origem no século XIX, inicialmente por meio de ações extragovernamentais inspiradas em modelos estrangeiros (Mantoan, 2003 *apud* Greguol; Gobbi; Carraro, 2013).

A partir da década de 1990, o Estado Brasileiro firmou acordos internacionais voltados à superação do analfabetismo, consolidando o discurso de que todos os estudantes têm o direito à escolarização em uma escola regular (Kassar, 2014).

Já na década de 2000, foram elaboradas propostas específicas para a melhoria do atendimento escolar de estudantes com deficiências. Nesse contexto, foi implementado o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, permitindo que esses alunos matriculados em escolas regulares tivessem suas necessidades atendidas em espaços especializados para esse fim (Kassar, 2014).

Em 2015, para promover e garantir a inclusão social de pessoas com deficiência, foi instituída a Lei 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência -, que assegura a igualdade de oportunidades e proíbe qualquer forma de discriminação e segregação. Essa legislação garante o direito de acesso ao sistema educacional inclusivo ao longo de toda a vida e em todos os níveis de ensino. Além disso, atribui ao poder público o dever de desenvolver, assegurar e incentivar o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando à inclusão. Também estabelece medidas coletivas e individuais que favorecem

o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiências, garantindo seu acesso, participação e permanência nas instituições de ensino.

Entretanto, embora a legislação brasileira assegure esses direitos, dados do Ministério da Educação (MEC, 2016) revelam que apenas 30% das escolas que registram matrículas de estudantes com deficiência oferecem intervenções educacionais especializadas. Além disso, apenas 26% dessas escolas contam com salas de recursos multifuncionais, e apenas 4% dos professores possuem especialização em Educação Especial.

Diante deste cenário, este estudo se propõe a compreender como os dispositivos jurídicos abordam a inclusão e os direitos das pessoas com deficiências; como as pessoas com deficiência auditiva e professores compreendem e vivenciam as práticas inclusivas; e, quais os impactos da atuação das famílias no desenvolvimento e na inclusão da pessoa com deficiência.

2 METODOLOGIA

Este estudo se constitui em uma revisão narrativa de literatura, cujo objetivo foi identificar, avaliar e sintetizar, de forma comprehensiva e sistemática, os estudos empíricos relevantes sobre um determinado tema (Gil, 2002).

A coleta dos dados foi realizada nas bases de dados científicas e eletrônicas, como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Saúde (LILACS) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC).

Para a seleção do material, realizou-se o cruzamento dos descritores “deficiência”, “deficiência auditiva” e “inclusão escolar”, utilizando-se como filtros apenas artigos científicos nacionais, publicados entre 2014 e 2024. Todos os resumos foram analisados e, com base nos critérios de inclusão, foram selecionados apenas os trabalhos que apresentavam discussões alinhadas aos objetivos desta pesquisa. Por outro lado, os critérios de exclusão eliminaram artigos duplicados ou que não atendiam aos objetivos, limitando-se a discussões apenas tangenciais ao tema proposto.

Foram localizados 40 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: 12 no SciELO, sendo todos selecionados; 28 no LILACS, dos quais nove foram escolhidos; e no PEPSIC não foi localizado nenhum trabalho. Assim, do total de 40 trabalhos identificados, 21 foram selecionados, sistematizados e categorizados com base na técnica de Análise do Conteúdo, proposta por Bardin (2016), uma ferramenta versátil amplamente utilizada em pesquisas qualitativas.

A metodologia adotada é estruturada e permite a análise de dados textuais de forma sistemática e objetiva. Sendo assim, o processo de análise foi dividido em três etapas: pré-análise, com a identificação dos temas e conceitos que seriam analisados; análise do material, com a investigação

detalhada dos dados, com a definição das categorias de análise e de seus respectivos indicadores; tratamento dos dados, com a interpretação dos achados à luz da questão de pesquisa.

Com base nesse procedimento, os trabalhos selecionados foram organizados em quatro categorias, conforme similaridades de seus conteúdos:

- 1) As Leis e Regulamentações Acerca da Inclusão da Pessoa com Deficiência Auditiva: engloba estudos que abordam os dispositivos jurídicos que fundamentam a inclusão e os direitos das pessoas com deficiências.
- 2) A Inclusão pelo Olhar do Estudante Com Deficiência: reúne pesquisas que analisam como as pessoas com deficiência auditiva percebem e vivenciam as práticas inclusivas.
- 3) A Inclusão Sob o Olhar do Professor: contempla estudos que investigam a compreensão dos docentes sobre a inclusão escolar e suas práticas pedagógicas.
- 4) A Família e seu Papel no Processo de Inclusão: inclui trabalhos que discutem os impactos da atuação das famílias no desenvolvimento e na inclusão da pessoa com deficiência auditiva.

3 RESULTADOS

Diante dos procedimentos adotados, no total foram selecionados 21 estudos, sendo 12 no SciELO e nove no LILACS, conforme apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Estudos selecionados para compor as análises.

Base de Dados	Título	Autores / Ano	Objetivos
1 SciELO	Tecnologias assistivas para deficiência visual e auditiva oferecidas aos estudantes de medicina no Brasil.	Nascimento; Torres; Ribeiro (2022)	Analizar quais tecnologias assistivas foram disponibilizadas nos cursos de medicina no Brasil para servirem de apoio a estudantes com diminuição da audição e/ou visão.
2 SciELO	Legislação brasileira e a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios da comunicação.	Godoy <i>et al.</i> (2019)	Verificar se a legislação brasileira vigente garante aos indivíduos com distúrbios da comunicação efetivamente a inclusão escolar.
3 SciELO	Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez	Silva <i>et al.</i> (2018)	Compreender o que os trabalhadores de uma escola falam sobre o papel da LIBRAS.
4 SciELO	Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas.	Fiorini; Manzini, (2018)	Analizar estratégias de sucesso utilizadas por professores de Educação Física para a promoção de inclusão de estudantes com deficiência auditiva.

5 SciELO	Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo.	Gonçalves; Gonçalves; Firme (2016)	Aferir a atual situação de formação e capacitação dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo em relação à inclusão dos discentes com deficiência auditiva em sala de aula regular.
6 SciELO	Resiliência e Processos Protetivos de Adolescentes com Deficiência Física e Surdez Incluídos em Escolas Regulares	Libório <i>et al.</i> (2015)	Identificação e análise de processos protetivos associados à resiliência.
7 SciELO	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior	Guerreiro; Almeida; Silva Filho (2014)	Identificação do nível de satisfação de discentes com deficiência mediante utilização de um instrumento construído por uma das autoras, denominado de Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência - ESA.
8 SciELO	Inclusão e Processos de Escolarização: Narrativas de Surdos Sobre Estratégias Pedagógicas Docentes	Silva; Silva; Silva (2014)	Identificar o que os surdos dizem sobre seus professores ao analisarem determinadas peculiaridades das práticas pedagógicas docentes e as estratégias que privilegiaram (ou não) seus processos de aprendizagem.
9 SciELO	O Processo de Inclusão de Crianças com Deficiência Auditiva na Escola Regular: Vivências de Professores	Rios; Novaes (2009)	Apresentar e discutir o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular, a partir da vivência de professores.
10 SciELO	Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda	Peixoto (2006)	Realizar uma reflexão psicolinguística acerca das construções conceituais de crianças com deficiência auditiva referente à escrita.
11 SciELO	A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência	Lacerda (2006)	Uma experiência de inclusão de aluno surdo em escola regular, com a presença de intérpretes de Língua de Sinais. Alunos, professores e intérpretes envolvidos foram entrevistados e seus depoimentos analisados.
12 SciELO	Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de Língua de Sinais na opinião das mães	Petean; Borges (2002)	Conhecer o processo de escolarização de pessoas com deficiência auditiva e a ótica das mães sobre a inclusão escolar e o aprendizado da LIBRAS.
13 LILACS	Percepção e atuação de professores sobre o aluno com perda auditiva na escola	Santos; Prado; Frederique-Lopes; Delgado-Pinheiro (2021)	Verificação da percepção e da atuação dos docentes acerca de alunos com perda auditiva, usuários de aparelho de amplificação sonora individual e/ou com implante coclear, que utiliza comunicação oral.
14 LILACS	Conhecimento de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular	Silva; Fidêncio, (2021)	Avaliar o conhecimento de professores sobre perda auditiva, auxiliares de audição e estratégias para favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva no ensino regular
15 LILACS	Uso do sistema auxiliar de escuta com estudantes com deficiência	Esturaro; Mendes;	Identificar a relação entre a utilização consistente pelos professores e estudantes com deficiência

	auditiva: identificação de barreiras e facilitadores	Deperon; Novaes (2020)	auditiva do sistema de microfone remoto (SMR), investigando se tal uso favoreceu ou dificultou a adaptação e o desenvolvimento escolar destes discentes.
16 LILACS	Investigação do conhecimento de professores de escolas regulares de uma região do Distrito Federal sobre o sistema de frequência modulada	Fidêncio <i>et al.</i> (2020)	Investigar o conhecimento de professores de escolas regulares quanto ao Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM).
17 LILACS	A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente	Iachinski <i>et al.</i> (2019)	Apresentar a percepção dos estudantes de licenciatura com relação à disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras, quanto à sua organização e importância na formação profissional, bem como o entendimento dos acadêmicos sobre a Libras e a surdez.
18 LILACS	Facilitadores e barreiras para o uso do Sistema de FM em escolares com deficiência auditiva	Miranda; Brazorotto (2018)	Analizar as barreiras e os facilitadores do uso do Sistema de FM em alunos com deficiência auditiva.
19 LILACS	O uso de Sistema de Frequência Modulada por crianças com perda auditiva: benefício segundo a perspectiva do familiar	Rocha; Scharlach (2017)	Avaliar o benefício do uso do sistema de frequência modulada (FM) adaptado em crianças com perda auditiva neurosensorial, segundo a perspectiva do familiar.
20 LILACS	A experiência dos professores de Educação Física no processo de inclusão escolar do estudante surdo	Pedrosa <i>et al.</i> (2013)	Na perspectiva da inclusão escolar, identificar o preparo dos professores de Educação Física para atuar com o aluno com deficiência auditiva, por meio da experiência destes.
21 LILACS	A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo	Tenor; Novaes; Trenche; Cárnio (2009)	Investigar como a política de educação inclusiva e seu processo de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores de um município de São Paulo.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Diante dos objetivos propostos, na sequência, os dados sistematizados são apresentados conforme as quatro categorias de análise estabelecidas.

3.1 CATEGORIA 1 - AS LEIS E AS REGULAMENTAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A pedra fundamental para a discussão sobre as pessoas com deficiência na sociedade foi a Declaração de Salamanca, em 1994. Posteriormente, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), cujo Art. 50 contempla a Educação Especial como modalidade de ensino na rede regular de educação, representando o primeiro avanço significativo na legislação brasileira sobre o tema (Godoy *et al.*, 2019).

A Lei nº 10.436/2002 estabeleceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação e expressão da comunidade surda. Após, o Decreto 5.626/2005 assegurou o direito desse grupo à Educação, estipulando, entre outras diretrizes, a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, abrangendo as licenciaturas e os cursos de Fonoaudiologia (Iachinski *et al.*, 2019).

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, marcou um processo de renovação na política da Educação Especial. No entanto, com a Lei nº 12.796/2013, houve alterações das definições e conceitos da Educação Especial, visando reorganizá-la a partir de uma perspectiva inclusiva. Entre os princípios dessa legislação, destaca-se a ampliação do atendimento ao estudante com deficiência (Gonçalves; Gonçalves; Firme, 2016).

A Língua de Sinais desempenha um papel fundamental na vida indivíduo com deficiência auditiva, pois é por meio dela que ocorre o primeiro contato com o mundo, desde a apropriação da escrita na infância, até a inserção no mercado de trabalho na vida adulta. Além disso, a Língua de Sinais é essencial para a construção e manutenção de vínculos psicoafetivos.

Peixoto (2006), fundamentando-se em uma perspectiva construtivista e psicogenética, afirma que a criança surda interageativamente com a realidade ao seu redor, construindo hipóteses sobre o mundo a partir de referências pré-estabelecidas. Em sua pesquisa, realizada com 15 crianças com idades entre 4 e 11 anos, todas com perda auditiva severa ou profunda, a autora analisou o processo de aquisição da escrita e o papel da Língua de Sinais para esse aprendizado.

A pesquisa apontou quatro estratégias de tradução pelas crianças, sendo elas: inicialização: ocorre quando há correspondência entre a inicial da palavra da língua portuguesa e o sinal da Libras; empréstimo lexical: acontece quando o sinal é semelhante a uma soletração em ritmo acelerado; ausência de referência a empréstimo linguístico: a tradução não apresenta relação direta com palavras da língua portuguesa; e, por grupo de sinais compostos: formado por dois (ou mais) radicais, cuja tradução para a língua portuguesa corresponde a uma palavra não-composta. Em alguns casos, as crianças escreveram palavras acompanhadas de desenhos, como a palavra “Brasil” que foi representada junto ao desenho da bandeira. Quando se tratava de palavras difíceis de serem ilustradas, as crianças optaram por desenhar os sinais correspondentes a essas palavras, evidenciando uma característica da Língua de Sinais: sua natureza visual. Esse achado demonstra como a Língua de Sinais serve como base para a construção da escrita e reforça sua importância para a inclusão da pessoa surda.

Fiorini e Manzini (2018) realizaram um estudo com três professores de Educação Física e três alunos com deficiência auditiva, com o objetivo de identificar os métodos utilizados para incluir e integrar os estudantes nas atividades. Para isso, foram gravadas quatro aulas de cada professor, totalizando 12 vídeos, que posteriormente foram analisados. Os pesquisadores identificaram cinco estratégias distintas adotadas pelos professores para a promover a inclusão dos alunos, sendo elas: estratégias prévias: planejamento antecipado das atividades considerando as necessidades dos alunos com deficiência auditiva; estratégias de auxílio por meio de colega tutor: apoio de um colega para facilitar a comunicação e compreensão das atividades; estratégias para o ensino da atividade: adaptação do conteúdo e das instruções para tornar as atividades acessíveis; estratégias que decorrem da resposta ou da ação do aluno com da: ajustes realizados com base na resposta e participação do aluno; e, estratégias para a comunicação: uso de recursos visuais, gestuais e Libras para garantir a compreensão das instruções.

A primeira estratégia foi identificada quando os professores se certificaram do grau de atenção e compreensão dos alunos antes da realização da atividade. A segunda estratégia refere-se a um dos profissionais que se valeu de um vínculo pré-existente do estudante surdo, utilizando essa conexão para oferecer um suporte mais individualizado. Para isso, foi considerado o consentimento do aluno tutor que auxiliaria nesse processo. A terceira estratégia manifestou-se por meio do acompanhamento atento ao estudante surdo, levando em conta sua subjetividade e necessidades específicas. Além disso, os professores forneceram *feedbacks* positivos e corretivos, com o objetivo de potencializar a participação e o desempenho do aluno na atividade. A quarta estratégia consistiu na adaptação de regras, levando em consideração as capacidades do aluno, substituindo sinais verbais por gestuais para tornar a comunicação mais acessível. Já, a quinta estratégia foi observada por meio do uso de gestos, movimentos e expressões faciais, visando facilitar o entendimento e a interação dos alunos surdos durante as atividades.

Nascimento, Torres e Ribeiro (2022) realizaram uma pesquisa para verificar quantos cursos de medicina no Brasil oferecem Tecnologias Assistivas (TAs) para estudantes com deficiência. Os resultados evidenciaram uma predominância das instituições privadas na oferta dessas tecnologias, o que agrava os desafios enfrentados por esse público, que, além das barreiras impostas por suas condições, precisa lidar com dificuldades financeiras. Além disso, destacou-se que, mesmo nas instituições que dispunham de TAs, esses recursos nem sempre estavam disponíveis aos alunos.

Ressalta-se também que, apesar das tecnologias de inclusão, as fases clínicas do curso de medicina que envolvem a ausculta de sons cardíacos, pulmonares e intestinais, representam um grande desafio para os discentes com deficiência auditiva. Estima-se que quase 10% dos cursos de medicina

não oferecem qualquer tipo de TA, evidenciando a dificuldade em garantir que esse público seja devidamente reconhecido e atendido, apesar dos inúmeros dispositivos legais que fundamentam a inclusão e integração.

Esturaro *et al.* (2020) pesquisaram os fatores que facilitam ou dificultam o uso do sistema auxiliar de escuta em instituições de ensino. Foi possível identificar três grupos: aqueles que utilizam o recurso regularmente na escola; aqueles que, voluntariamente, deixam de utilizá-lo, seja por perda, roubo ou necessidade de conserto ou recusa do professor em usá-lo; e, aqueles que não utilizam o recurso involuntariamente, seja porque optaram por devolver o equipamento, estudam em escolas especializadas para alunos com deficiência auditiva ou recusam o uso do aparelho por iniciativa própria. Os pesquisadores destacam que o uso efetivo de TAs é favorecido pela parceria entre profissionais da educação, escola e família.

Miranda e Brazorotto (2018) também analisaram fatores que promovem ou dificultam o uso de TAs. Entre os principais aspectos identificados, destacam-se: o histórico prévio de uso dessas tecnologias, o desenvolvimento da linguagem e da audição do estudante, a conscientização da família sobre a importância desses recursos, a atuação de fonoaudiólogos e questões técnicas, como a quebra dos aparelhos. Assim, evidencia-se a necessidade de uma aliança entre todos os agentes envolvidos no processo educativo para garantir o uso eficaz das TAs.

3.2 CATEGORIA 2 – A INCLUSÃO SOB O OLHAR DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Diversas pesquisas foram conduzidas para investigar a opinião de estudantes com deficiência auditiva sobre o grau de acessibilidade e preparo dos profissionais para a promoção de uma devida inclusão e imersão do estudante naquele meio. Silva, C., Silva, D. e Silva, R. (2014), bem como Libório *et al.* (2015), por meio de entrevistas com estudantes com deficiência auditiva, com idades entre 14 e 17 anos e entre 14 e 18 anos, respectivamente, a fim de identificar, tanto as características institucionais que favorecem a inclusão, quanto aquelas que contribuem para a segregação.

Ambos os estudos destacam a importância de uma relação adaptativa entre os estudantes, os profissionais da escola e seus pares, sendo a Libras a principal ferramenta para a imersão do estudante com deficiência auditiva no universo escolar. Além disso, a empatia e solidariedade dos colegas e profissionais da escola, manifestadas por meio de estratégias como o uso de desenhos e figuras no ensino, também foram apontadas como fatores que favorecem a inclusão. Os autores, ressaltam que o intérprete de Libras nem sempre consegue traduzir integralmente tudo que ocorre na sala de aula. Como consequência, o estudante surdo tem acesso a um volume menor de informações em

comparação aos alunos ouvintes, ficando à margem de discussões e comentários secundários que circulam no ambiente escolar.

Libório *et al.* (2015) enfatizam a importância da presença de práticas culturais reconhecidas e valorizadas pelo ambiente do estudante com deficiência auditiva, pois isso possibilita sua participação em atividades compartilhas por todos.

Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) avaliaram o grau de satisfação de alunos com deficiência no ensino superior com base em quatro fatores: estrutural: que refere-se à satisfação em relação à infraestrutura física do campus; operacional: abrange os elementos que facilitam a locomoção e comunicação da pessoa com deficiência dentro da instituição; psicoafetivo: relaciona-se à satisfação intra e interpessoal do aluno, considerando o sentimento de pertencimento e inclusão na instituição; atitude diante dos obstáculos: trata-se das estratégias e comportamentos adotados pelos estudantes para lidar com as dificuldades. Os autores constataram um alto grau de insatisfação entre os alunos em relação ao fator operacional da instituição, especialmente no que diz respeito à comunicação com os docentes durante as aulas.

Além disso, os dados da pesquisa indicaram a importância dos fatores psicoafetivos para a integração e permanência do estudante na instituição. No entanto, destaca-se a necessidade de uma forte articulação entre esses fatores internos e a estrutura e operacionalização da instituição.

Lacerda (2006) também ressalta a relevância dos vínculos afetivos e problematiza o fato de que alunos com deficiência auditiva, muitas vezes, permanecem isolados dentro da própria sala de aula, sem conseguir estabelecer contato pleno com colegas e professores, mesmo com a presença de intérpretes. Embora essa situação possa não ser percebida pelo próprio aluno surdo, isso ocorre justamente porque ele não tem outra referência de interação.

3.3 CATEGORIA 3 - A INCLUSÃO SOB O OLHAR DO PROFESSOR

A inclusão de alunos com deficiência auditiva no ambiente escolar apresenta uma série de desafios e implicações para os professores. De acordo com Tenor *et al.* (2009), esses desafios não se restringem apenas ao planejamento e à execução de estratégias pedagógicas adaptadas, mas também abrangem aspectos emocionais e psicológicos que impactam diretamente na prática docente.

Para atender às necessidades educacionais de alunos, os professores devem adaptar seus métodos de ensino de maneira significativa. Isso inclui o uso de recursos visuais, como imagens, gráficos e vídeos legendados, além da incorporação de TAs. Entre essas tecnologias, destacam-se os sistemas de FM, um dispositivo eletrônico que complementa o uso de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, aprimorando a captação sonora em ambientes ruidosos, com fontes sonoras distantes e

reverberação. O principal objetivo desse sistema é transmitir o som diretamente aos ouvidos do usuário, minimizando interferências.

De acordo com Gagne e Piche (2007 *apud* Fidêncio, 2020), essas tecnologias desempenham um papel crucial na promoção da participação ativa e no aprendizado efetivo dos alunos. No entanto, a implementação dessas estratégias pode exigir um investimento considerável de tempo e recursos, representando um desafio adicional para os professores.

Santos *et al.* (2021) esclarecem que também existiu a verificação da percepção e atuação dos professores em relação aos alunos com perda auditiva que utilizam aparelhos de amplificação sonora individual ou implante coclear para auxiliar na comunicação oral.

Os desafios enfrentados pelos professores não se restringem apenas às questões técnicas e pedagógicas, mas também envolvem aspectos emocionais e psicológicos. A falta de formação específica e o suporte limitado podem gerar sentimentos de frustração e estresse. Muitos docentes relatam sentir-se sobrecarregados com a responsabilidade de adaptar suas práticas sem o devido respaldo institucional e sem uma formação adequada. Para Silva e Fidêncio (2021), é fundamental avaliar o nível de conhecimento dos professores sobre a perda auditiva de seus alunos e desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem desses estudantes no ensino regular. Da mesma forma, Silva *et al.* (2018) destacam a necessidade de compreender a concepção dos profissionais da escola sobre o papel da Língua de Sinais no processo educacional. Até mesmo porque, a sensação de inadequação pode comprometer a confiança dos docentes e impactar negativamente a qualidade do ensino ofertado.

Lacerda (2006) identificou uma desinformação generalizada entre os professores sobre a surdez, além da ausência de planejamento de atividades em conjunto com os intérpretes e da falta de consciência sobre problemas decorrentes da falta de ação na prática pedagógica. Para superar esses desafios, é fundamental que os professores recebam formação contínua e suporte adequado. Pedrosa *et al.* (2013) analisaram a experiência de professores, especificamente de Educação Física, para identificar seu nível de preparo na atuação com alunos surdos dentro da perspectiva da inclusão escolar. Já, Rios e Novaes (2009) destacam que, muitas vezes, os professores precisam buscar individualmente estratégias de aproximação com os alunos surdos, sem que essa questão seja discutida com o corpo técnico da escola. Dessa forma, a instituição não promove transformações em sua estrutura e práticas para acolher adequadamente esses estudantes.

A colaboração com especialistas em deficiência auditiva, a implementação de TAs e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os alunos. Além disso, o reconhecimento e a

valorização do trabalho dos professores, bem como o oferecimento de suporte emocional e profissional, são aspectos fundamentais para garantir uma educação inclusiva eficaz e de qualidade.

3.4 CATEGORIA 4 - A FAMÍLIA E SEU PAPEL NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Do ponto de vista psicológico, forçar crianças surdas a aprender uma língua que não é natural para elas pode ter impactos significativos no desenvolvimento da identidade e na autoestima. Segundo Vygotsky (1978 *apud* Godoy *et al.*, 2019), o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao contexto social e cultural no qual a criança está inserida. Para crianças surdas, a imposição da língua portuguesa convencional pode criar um ambiente de frustração e de sensação de inadequação, afetando negativamente seu desenvolvimento emocional e social.

Segundo Peixoto (2006), a Língua de Sinais, que é a língua natural e visuoespacial dos surdos, desempenha um papel crucial na formação dessa identidade. A imposição de uma língua oral pode ser vista como uma tentativa de assimilação que ignora e desvaloriza a cultura surda, resultando em um conflito interno e na possibilidade de sentimentos de alienação.

Do ponto de vista educacional, a eficácia do ensino de uma língua oral convencional a crianças surdas pode ser questionada. A literatura aponta que a Língua de Sinais é frequentemente mais eficaz para a comunicação e o desenvolvimento cognitivo inicial dessas crianças. Estudos realizados por pesquisadores como Ladd (2003 *apud* Peixoto, 2006), indicam que a educação bilíngue, que integra a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa (ou outra língua oral), pode ser mais benéfica para a aquisição de habilidades linguísticas e acadêmicas, além de promover uma melhor adaptação social.

A negação da deficiência auditiva por parte das famílias pode ter profundas implicações no acesso à educação e no desenvolvimento global das crianças surdas. Quando as famílias não reconhecem ou aceitam a deficiência auditiva de seus filhos, diversos desafios podem emergir, afetando tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar psicológico da criança. Além disso, essa negação pode atrasar o diagnóstico e, consequentemente, a intervenção precoce. Quando a deficiência auditiva não é identificada e aceita, as crianças perdem a oportunidade de receber suporte especializado desde cedo, o que pode levar a atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem e na aquisição de habilidades acadêmicas.

Se as famílias não aceitam a deficiência auditiva, podem deixar de buscar ou impedir que seus filhos tenham acesso aos métodos educacionais adaptados, como a educação bilíngue. O estudo de Schlesinger e Meadow (1972 *apud* Iachinski *et al.*, 2019) destaca a importância de métodos educacionais que incluem a Língua de Sinais e outras estratégias adaptadas para crianças surdas. No

entanto, sem a aceitação da deficiência, as famílias podem optar por métodos tradicionais que não atendem às necessidades específicas desses alunos, comprometendo seu progresso educacional.

A negação da deficiência pode gerar barreiras na comunicação e na interação social. Quando a perda auditiva não é reconhecida, as crianças podem enfrentar dificuldades para se comunicar de forma eficaz com seus colegas e professores. A ausência de estratégias de comunicação adequadas pode levar ao isolamento social e a uma experiência escolar negativa, impactando diretamente sua participação e o desempenho acadêmico (Petean; Borges, 2002). Dessa forma, a adoção de estratégias de comunicação adaptadas, como a Língua de Sinais, é essencial para promover a integração social e acadêmica das crianças surdas.

Rocha e Scharlach (2017) realizaram uma pesquisa com 26 familiares de crianças usuárias de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou de implante coclear. Os participantes responderam ao questionário Avaliação do Sistema FM, que permite uma análise subjetiva da utilização e dos benefícios do AASI e Sistema FM. Os resultados indicaram uma melhora significativa na compreensão da fala pelas crianças com o uso do FM, além de um aumento na atenção durante as atividades escolares.

Dos 26 sujeitos analisados, quatro não faziam uso do sistema FM na escola, pois o equipamento era restrito na instituição. Embora os pais reconhecessem os benefícios do dispositivo, uma vez que as crianças conseguiam se comunicar oralmente, os familiares acataram a decisão da escola.

Petean e Borges (2002), em entrevista a responsáveis de crianças surdas, observaram uma recusa por parte dos pais em permitir que seus filhos aprendessem a Língua de Sinais, priorizando a supremacia da língua oral. Um dos motivos para tal resistência foi a crença de que aprender a Língua de Sinais impediria a criança de aprender, ou até mesmo de querer aprender o idioma falado. Além disso, foi evidenciado que a escola pode atuar como uma ponte para a socialização da criança, ajudando-a a constituir sua subjetividade, promovendo a devida integração e compreensão do sujeito em sua totalidade e atendendo às suas necessidades.

4 CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com deficiência auditiva é um objetivo fundamental para a construção de um sistema educacional verdadeiramente acessível e equitativo. Contudo, a efetivação desse objetivo envolve uma série de desafios e considerações que abrangem desde as leis e regulamentações até a perspectiva dos alunos, professores e famílias. Uma análise detalhada dos quatro aspectos principais — leis e regulamentações, percepção dos alunos, visão dos professores e papel das famílias

— revela a complexidade e a necessidade de abordagens integradas para a promoção de uma inclusão de fato.

As leis e regulamentações formam a base legal para a inclusão de alunos com deficiência auditiva. Embora existam políticas e diretrizes que promovem a inclusão, sua eficácia depende da implementação prática e do suporte institucional, que muitas vezes é insuficiente.

Quanto à perspectiva dos alunos, apesar das políticas inclusivas, estes ainda enfrentam barreiras significativas. A dependência de intérpretes e a falta de materiais adaptados limitam o acesso à informação e à participação plena em atividades escolares. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial para a inclusão, mas sua eficácia depende da qualidade da formação dos profissionais.

Sob o ponto de vista dos professores, estes ainda enfrentam desafios pedagógicos e emocionais ao adaptar seus métodos de ensino e utilizar tecnologias assistivas. A falta de formação específica e suporte institucional adequado resulta em frustração e estresse, comprometendo a qualidade do ensino. Assim, a formação contínua e suporte emocional são essenciais para a eficácia da inclusão.

No que se refere ao papel das famílias, a aceitação e o reconhecimento da deficiência auditiva pelas famílias são fundamentais para garantir que as crianças recebam o suporte necessário desde tenra idade. A negação da deficiência pode atrasar o diagnóstico e a intervenção precoce, prejudicando o desenvolvimento linguístico e acadêmico das crianças. Nesse sentido, a colaboração entre família, escola e profissionais é essencial para promover uma inclusão efetiva.

Em síntese, para que a inclusão seja bem-sucedida, é fundamental a implementação e cumprimento das políticas, formação adequada para os professores, apoio contínuo e aceitação plena das necessidades das crianças por parte das famílias. Novos estudos poderiam explorar estratégias específicas de formação de professores, o impacto de diferentes modelos de educação bilíngue, e formas de fortalecer a colaboração entre família, escola e profissionais para melhorar a inclusão e o desenvolvimento integral das crianças com deficiência auditiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília/DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/l13146.htm Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dirigentes estaduais discutem modelos para educação especial.** Portal MEC, 3 maio 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/43101-dirigentes-estaduais-discutem-modelos-para-educacao-especial> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023.** Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/lei/L14768.htm Acesso em: 28 mar. 2023.

CRUZ, M. S. et al. Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: um estudo de base populacional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 5, p. 1123-1131, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/HKycLDzJgZhkGvn7ZdD3fyw/#>. Acesso em: 1 mar. 2024.

DESEN, M. A.; BRITO, A. M. W. de. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. **Paidéia** (Ribeirão Preto), n. 12-13, p. 111-134, fev. 1997. Disponível em: [#](https://www.scielo.br/j/paideia/a/mQJ6BpQzK3twNsxmCyDh8xy/abstract/?lang=pt). Acesso em: 1 mar. 2024.

ESTURARO, G. T.; MENDES, B. de C. A.; DEPERON, T. M.; NOVAES, B. C. A. C. Uso do sistema auxiliar de escuta com estudantes com deficiência auditiva: Identificação de barreiras e facilitadores. **Distúrbios da Comunicação**, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 678-689, 2020. DOI: 10.23925/2176-2724.2020v32i4p678-689.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 8. ed. revista e ampliada. Curitiba: Positivo, 2019.

FIDÊNCIO, V. L. D. et al. Investigação do conhecimento de professores de escolas regulares de uma região do Distrito Federal sobre o sistema de frequência modulada. **Audiology - Communication Research**, v. 25, p. e2278, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/v4T4GRNQyPckykMbsQ44RZq/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 183-198, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PdNFXTkjnKcsS3NBLpTctQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n.

3, p. 307-324, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FGhsnzLZyqtTyFJYNHNRjJd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

GODOY, V. B. de *et al.* A legislação brasileira e a inclusão escolar dos indivíduos com distúrbios de comunicação. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 3, p. e15518, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Gq678m3zzD6b5PJ3BjwTNDz/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V. M. F.; FIRME, L. P. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 866-889, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wwJCZdnhSzQrg7rtX9wqxkN/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. DA. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4YPTWZmQVM7MMwPM8BnfGdr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

IACHINSKI, L. T. *et al.* A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, v. 24, p. e2070, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=391561539023>. Acesso em: 1 mar. 2024.

KASSAR, M. de C. M. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos na Escolarização de Alunos Com Deficiências. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 431-440, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee>. Acesso em: 1 mar. 2024.

LIBÓRIO, R. M. C. *et al.* Resiliência e Processos Protetivos de Adolescentes com Deficiência Física e Surdez Incluídos em Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 185-198, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nnZx5D46xnspTMvzYJxk6Wv/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MIRANDA, E. S.; BRAZOROTTO, J. S. Facilitadores e barreiras para o uso do FM Sistema em crianças em idade escolar com perda auditiva. **Revista CEFAC**, v. 20, n. 5, p. 583-594, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/hyH4PwJHZvYnRWzCKrdx8dp/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MOTA, P. H. dos S.; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 130, p. 847-860, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/MPHb3GxYsc6HRsRQCBwmNVQ/#>. Acesso em: 1 mar. 2024.

NASCIMENTO, M. I. do; TORRES, R. C.; RIBEIRO, K. G. F. Tecnologias assistivas para deficiência visual e auditiva ofertadas aos estudantes de medicina no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 1, p. e037, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9VQWkfrK5NLRyg6vVMHNGPv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

PEDROSA, V. S; BELTRAME, A. L. N.; BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V. A experiência dos professores de educação física no processo de inclusão escolar do estudante surdo, **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 2, p. 106-115, 2013. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3703>. Acesso em: 1 mar. 2024.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XRLzhSvHfY6zB6JrL4DWJsF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

PETEAN, E. B. L.; BORGES, C. D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de Língua de Sinais na opinião das mães. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, p. 195-204, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/xpkKthcQVqZjsbq4rwWwsbz/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

RIBEIRO, D. M. G.; KATAYAMA, L. C. S. Os direitos da personalidade e a inclusão das pessoas com deficiência auditiva: desafios e a aplicabilidade de tecnologias assistivas. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 17137-17152, 2024. <https://doi.org/10.56238/arev6n4-356>

RIOS, N. V. de F.; NOVAES, B. C. de A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 81-98, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RVWczHsWtTFphRKN6YDqHQR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 mar. 2024.

ROCHA, B. da S.; SCHARLACH, R. C. O uso de Sistema de Frequência Modulada por crianças com perda auditiva: benefício segundo a perspectiva do familiar. **CoDAS**, v. 29, n. 6, p. e20160236, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3915/391566650036/391566650036.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SANTOS, F. R. dos; PRADO, L. T.; FREDERIGUE-LOPES, N. B.; DELGADO- PINHEIRO, E. M. C. Percepção e atuação de professores sobre o aluno com perda auditiva na escola. **Distúrbios da Comunicação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 437-446, 2021. DOI: 10.23925/2176-2724.2021v33i3p437-446. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/51468>. Acesso em: 29 set. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 67.635, de 06 de abril de 2023**. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67635-06.04.2023.html>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, J. S. S. D. Deficiência, Diversidade e Diferença: Idiossincrasias e Divergências Conceituais. **Educação em Revista**, v. 38, p. e36551, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7YXFbddDKGkXhHyrt6gzJwC/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SILVA, C. M. da; SILVA, D. N. H. e; SILVA, R. C. da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p.

261-271, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RjBWLPCthPxmLwyJxhRVBH/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SILVA, C. M. da *et al.* Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, p. 465-479, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WpsRynyXQXDMCh3gGKZGVwS/>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SILVA, J. B.; FIDÊNCIO, V. L. D. Conhecimento de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular. **Portal Regional da BVS** v. 6, p. 1-15, dez. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1349305>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde em usuários adultos e idosos de serviços de audiology. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 4, p. e7820, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/vQrdMM3vTw44cmY73Dxzf5q/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

TENOR, A. C.; NOVAES, B. C. A. C.; TRENCHÉ, M. C. B.; CÁRNIO, M. S. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Portal Regional da BVS**. v. 21, n. 1, p. 7-14, abr. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1417255>. Acesso em: 1 mar. 2024.