

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CÂMPUS PELOTAS - VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

DANIELA VERGARA RIBEIRO TIMM

SONS DA DIVERSIDADE: Estratégias e Recursos para Inclusão
de Estudantes com Deficiência Auditiva ou Surdos Oralizados

Pelotas
2024

DANIELA VERGARA RIBEIRO TIMM

**SONS DA DIVERSIDADE: Estratégias e Recursos para Inclusão
de Estudantes com Deficiência Auditiva ou Surdos Oralizados**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação Inclusiva.

Trabalho de Conclusão de Curso
defendido e aprovado em: 30 de julho de 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Orientador - PPGCITED CaVG IFSul

Prof. Dr. Valter Lenine Fernandes
Coorientador – IFSul campus Sapiranga - UFRGS

Prof^a. Dr^a. Sara Moitinho da Silva
PPG em Educação Bilíngue INES

Prof. Dr. Dalmir Pacheco de Souza
IFAM – *Campus* Manaus Centro

Prof. Dr. Fernando Augusto Treptow Brod
PPGCITED CaVG IFSul

Pelotas

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T584s Timm, Daniela Vergara Ribeiro
Sons da Diversidade: Estratégias e Recursos para Inclusão de Estudantes com Deficiência Auditiva ou Surdos Oralizados / Daniela Vergara Ribeiro Timm. – 2024.
133 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho.

Co-orientador: Prof. Dr. Valter Lenine Fernandes.

1. Tecnologias na Educação. 2. Acessibilidade. 3. Educação Inclusiva. 4. Deficiência Auditiva. 5. Surdos Oralizados. I. Ferreira Filho, Raymundo Carlos Machado (orient.). II. Fernandes, Valter Lenine (co-orient.). III. Título.

CDU: 376

Catalogação na fonte elaborada pelo Bibliotecário

Emerson da Rosa Rodrigues CRB 10/2100

Câmpus Pelotas Visconde da Graça

*Dedico este trabalho ao meu
amado filho, Pedro Ribeiro Timm.*

AGRADECIMENTO

À Deus, por me conceder a vida, guiar meus passos, inspirar-me, acalmar-me, consolar-me, fortalecer minha confiança e dar-me esperança e forças para continuar.

Aos meus pais, Vera e Avelino (in memoriam), por me darem a vida e me proporcionarem uma educação de qualidade. Agradeço por me ensinarem a lutar pelos meus objetivos e por sempre serem meu porto seguro (meu pai, através da oração). Vocês são parte essencial da pessoa que me tornei.

Ao meu filho, Pedro, por ser a razão pela qual escolhi este tema. Tua alegria, amor e inspiração foram fundamentais ao longo deste percurso. Agradeço por superar minha ausência em tantos momentos e por todos os abraços e beijinhos que me renovaram e me deram forças para seguir em frente.

Ao meu companheiro, Fred, por todo o amor, incentivo, apoio e cuidado. Agradeço por acolher minhas angústias, minha impaciência, minhas crises, minha ausência, e por vibrar comigo a cada etapa vencida.

Ao meu orientador, pela notável sensibilidade na jornada de pesquisas em acessibilidade e inclusão escolar. Agradeço pelos ensinamentos, por me guiar com sabedoria, compreender minhas angústias com paciência e por me oferecer recursos de acessibilidade nas aulas presenciais durante a pandemia.

Ao meu coorientador, pelo impulso inicial, pelo incentivo, pelas importantes contribuições, por ser grande inspiração e por me fazer acreditar no meu potencial.

Aos membros da banca, pelo tempo dedicado à leitura e avaliação deste trabalho, por todas as valiosas sugestões que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do PPGCITED, por todos os ensinamentos e pelo esforço em me proporcionar acessibilidade, fazendo com que eu me sentisse incluída no momento mais difícil da minha vida como estudante com deficiência auditiva.

Aos colegas do PPGCITED, por me acolherem tão bem, pelo esforço em se comunicar comigo e por me incluírem nos trabalhos e conversas.

Aos colegas de trabalho, que me incentivaram a iniciar e concluir esta importante etapa de formação profissional.

Aos meus irmãos e suas famílias, pelo incentivo e pelos momentos de descontração.

Aos meus poucos e bons amigos, por compreenderem minha ausência, pelas palavras de apoio e pelos momentos de alegria que me renovaram e me deram forças para continuar e alcançar o fim desta jornada.

“NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS.”

(ONU, 2004)

RESUMO

Ao nos debruçarmos sobre o ensino de estudantes com deficiência auditiva (DA), é perceptível uma tendência em associar acessibilidade à Libras (Língua Brasileira de Sinais), negligenciando a grande diversidade da surdez/DA. No Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 2,3 milhões de pessoas possuem DA, e apenas 22,4% declararam saber usar Libras. Os estudantes com DA que optaram pela língua oral não podem ser ignorados nas escolas regulares e iguais aos ouvintes, já que também necessitam de acessibilidades diversas. A presente pesquisa, inserida na linha de pesquisa Tecnologias da Educação, na área de concentração Educação Inclusiva, teve como objetivo investigar estratégias e recursos capazes de potencializar o ensino de estudantes com DA ou surdos oralizados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e elaborar um Produto Educacional (PE) com essas estratégias. Sabe-se que a ciência e a tecnologia estão avançando; enquanto ocorrem inúmeros avanços em reabilitações auditivas, há uma lacuna considerável em estudos e pesquisas sobre acessibilidade e inclusão de estudantes com DA ou surdos oralizados. É fundamental que os profissionais da educação tenham à disposição materiais adequados de capacitação, a fim de lidar com toda essa heterogeneidade, derrubar barreiras e tornar o ambiente escolar um espaço mais inclusivo. A pesquisa foi desenvolvida com uma metodologia quali-quantitativa, com ênfase no qualitativo. Foram utilizados os métodos de revisão bibliográfica e estudo de caso. O estudo investigou a inclusão de estudantes com DA no IFSul. Participaram das entrevistas sete estudantes com DA dos *campus* de Pelotas, Novo Hamburgo, Sapiranga e Sapucaia do Sul. O instrumental de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada realizada individualmente de forma virtual pelo *Google Meet*. As técnicas empregadas para o tratamento das informações foram fundamentadas na análise de conteúdo. Os resultados destacaram que a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre os professores, mas sobre todos os profissionais da educação, colegas de classe e os próprios alunos com DA. Por esse motivo, elaboramos um material mais abrangente que busca capacitar todos os envolvidos no processo educativo, visando ampliar a compreensão sobre a diversidade da surdez e das estratégias de comunicação, e garantir que as particularidades de cada aluno sejam consideradas de forma individualizada no planejamento educacional. A investigação e a validação do produto educacional, realizada diretamente com os estudantes com DA, se justifica pelo princípio central do movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, expresso no slogan "Nada sobre nós sem nós", que ressalta a importância de envolver ativamente as pessoas com deficiência nos processos de tomada de decisão que as afetam diretamente. Ao dar voz aos alunos com DA, reconhecemos que eles estão mais aptos a identificar as barreiras e restrições que enfrentam, proporcionando importantes percepções para a melhoria da inclusão no ambiente escolar.

Palavras-chave: Deficiência Auditiva. Surdos Oralizados. Acessibilidade. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

When focusing on teaching students with hearing impairment (HL), there is a need to tend to associate accessibility with Libras (Brazilian Sign Language), neglecting the great diversity of deafness/HL. In Brazil, according to data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE, 2019), 2.3 million people have AD, and only 22.4% declared they know how to use Libras. Students with LD who chose oral language cannot be neglected in regular schools and equated with listeners, as they also mentioned different accessibility. The present research, inserted in the Education Technologies research line, in the Inclusive Education concentration area, aimed to investigate strategies capable of enhancing the teaching of students with AD and oral deaf students at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sul-riograndense (IFSul) and to develop an Educational Product (PE) with these strategies. It is known that science and technology are advancing; Although enormous advances have been made in auditory rehabilitation, there is a specific gap in studies and research on accessibility and inclusion of students with hearing loss and oral deafness. It is essential that education professionals have qualified training materials available in order to deal with all this heterogeneity, break down barriers and make the school environment a more inclusive space. The research was developed with a qualitative-quantitative methodology, with a non-qualitative emphasis. The methods of bibliographic review and case study were used. The study investigated the inclusion of students with AD at IFSul. Seven students with AD from the campuses of Pelotas, Novo Hamburgo, Sapiranga and Sapucaia do Sul participated in the interviews. The research instrument used was the semi-structured interview carried out individually virtually via Google Meet. The techniques used to process the information were based on content analysis. The results highlighted that the responsibility for inclusion does not only fall on teachers, but on all education professionals, classmates and students with LD themselves. For this reason, we have created more comprehensive material that seeks to train everyone involved in the educational process, aiming to expand understanding of the diversity of deafness and communication strategies, and ensure that the particularities of each student are considered individually in educational planning. The investigation and validation of the educational product, carried out directly with students with AD, is justified by the central principle of the movement to defend the rights of people with disabilities, expressed in the slogan "Nothing about us without us", which highlights the importance of involving actively support people with disabilities in decision-making processes that directly affect them. By giving a voice to students with LD, we recognize that they are better able to identify the barriers and restrictions they face, providing important insights for improving inclusion in the school environment.

Keywords: Hearing deficiency. Oralized Deaf. Accessibility. Inclusive education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ANASO - Associação Nacional dos Surdos Oralizados
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade
CAVG – Campus Visconde da Graça
DA – Deficiência Auditiva
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FM - Sistema de Frequência Modulada
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MS – Ministério da Saúde
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - *Organization Nations United* (Organização das Nações Unidas)
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PE – Produto Educacional
PcD – Pessoa com Deficiência
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS - Pesquisa Nacional de Saúde
PPGCITED – Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologias na Educação
NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
RMD – Relatório Mundial sobre a Deficiência
SUS – Sistema Único de Saúde
TA – Tecnologia Assistiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS – Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Print screen</i> com recorte das legendas do Google Meet.....	20
Figura 2: Aula presencial com legendas	23
Figura 3: Matrícula de estudantes com deficiência relacionada à surdez	26
Figura 4: Mapa conceitual com imagens	38
Figura 5: Tipos de Surdez	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas de seleção	33
Quadro 2: Critérios de exclusão	33
Quadro 3: Síntese dos resultados da pesquisa sistemática	34
Quadro 4: Resultados selecionados	34
Quadro 5: Graus de surdez	57
Quadro 6: Síntese das contribuições legislativas	62
Quadro 7: Tecnologias auditivas	71
Quadro 8: Recursos de acessibilidade à fala com redução de ruídos.....	72
Quadro 9: Recursos de transcrição de áudio	74
Quadro 10: Plataformas de videoconferência com legendas	75
Quadro 11: Legendas em óculos	76
Quadro 12: Diagnóstico da deficiência auditiva.....	81
Quadro 13: Uso de tecnologia auditiva	83
Quadro 14: Uso de leitura labial e Libras	84
Quadro 15: Tecnologias assistivas.....	87
Quadro 16: Ingresso por cota e conhecimento de núcleo de apoio	93
Quadro 17: Exemplo de escala de Likert	111
Quadro 18: Análise das respostas de 01 a 16 (Escala de Likert).....	112

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Explorando as motivações para o objeto de estudo	16
1.2	Justificativa	24
1.3	Problema de Pesquisa.....	30
1.4	Objetivo Geral	31
1.5	Objetivos Específicos.....	31
1.6	Organização do documento.....	31
2	REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	33
3	INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA AUDITIVA	43
3.1	Breves análises e discussões acerca da inclusão escolar	43
3.2	Entendendo a deficiência auditiva e a surdez.....	56
3.3	Filosofias de ensino para pessoas com DA/surdez.....	59
3.4	Políticas públicas do contexto nacional referentes à educação de pessoas com DA.....	61
4	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	64
4.1	Conceito de tecnologia	64
4.2	Tecnologias educacionais	67
4.3	Tecnologias assistivas	68
4.4	Tecnologias assistivas para surdos oralizados/DA.....	71
4.4.1	<i>Tecnologias auditivas</i>	71
4.4.2	<i>Recursos de acessibilidade à fala com redução de ruídos externos</i>	72
4.4.3	<i>Recursos de transcrição de áudio em texto/legendas</i>	73
4.4.4	<i>Plataformas de videoconferência com legendas em tempo real</i>	75
4.4.5	<i>Legendas projetadas em óculos</i>	76
5	PERCURSO METODOLÓGICO	77
5.1	Enfoque da pesquisa	77
5.2	Instrumentos de coleta de dados	78
5.3	Local e sujeitos da pesquisa	78
5.4	Análise dos dados	79
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	81

6.1	Diagnóstico e Condição Auditiva	81
6.2	Tecnologias auditivas	82
6.3	Outros recursos/estratégias de comunicação	84
6.4	Histórico Escolar anterior ao IFSul	85
6.4.1	<i>Dificuldades relacionadas à deficiência</i>	85
6.4.2	<i>Apoio ou estratégias de acessibilidade recebidas</i>	86
6.4.3	<i>Sequelas no desenvolvimento</i>	86
6.5	Tecnologia Assistiva no Ambiente Escolar	87
6.5.1	<i>Conhecimentos, uso e opinião sobre tecnologias assistivas</i>	87
6.5.2	<i>Desafios e importância do uso de legendas</i>	89
6.5.3	<i>Sobre ter estenotipia nas aulas</i>	92
6.6	Experiências no Contexto Educacional do IFSul	93
6.6.1	<i>Ingresso por cota e conhecimento de núcleo de apoio</i>	93
6.6.2	<i>Ciência do diagnóstico por parte dos professores</i>	94
6.6.3	<i>Percepção em relação à preparação dos professores</i>	94
6.6.4	<i>Dificuldades e estratégias na comunicação com professores e servidores</i>	95
6.6.5	<i>Dificuldades e barreiras enfrentadas no IFSul</i>	97
6.6.6	<i>Dificuldades em aulas específicas</i>	99
6.6.7	<i>Discriminação ou preconceito (capacitismo)</i>	99
6.6.8	<i>Relação/comunicação com colegas no IFSul</i>	100
6.6.9	<i>Vergonha, insegurança e constrangimento</i>	101
6.7	Estratégias e sugestões para promover a acessibilidade e inclusão	102
7	PRODUTO EDUCACIONAL	109
7.1	Validação do Produto Educacional	111
7.1.1	<i>Análise das respostas da validação</i>	112
8	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	118
9	APÊNDICES	126
9.1	CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA	126
9.2	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
9.3	PRODUTO EDUCACIONAL	129

1 INTRODUÇÃO

A educação de Pessoas com Deficiências (PcD) já passou por muitos momentos históricos, desde a exclusão, a segregação e até a integração. Atualmente, vivenciamos o momento da inclusão. Um pouco já foi feito para concretizar, porém ainda há muito o que fazer para não só garantir o acesso, mas a permanência e o êxito desses estudantes na escola regular.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Essa preocupação com as barreiras, ou seja, obstáculos ou atitudes que dificultam a inclusão é clara em relação a qualquer tipo de deficiência. Porém, ao nos debruçarmos sobre ensino de estudantes com deficiência auditiva (DA), é perceptível uma tendência em associar acessibilidade apenas à Língua Brasileira de Sinais (Libras), negligenciando a grande diversidade da surdez/DA.

É fundamental compreender a diversidade que permeia esse grupo e reconhecer que a Libras não é uma imposição, mas sim uma opção. Os estudantes com DA que optaram pela língua oral e não pela Libras não podem ser ignorados nas escolas e igualados aos ouvintes, já que também necessitam de acessibilidades diversas que dependem das particularidades individuais de cada um.

Importante ressaltar que o foco deste trabalho não é valorizar apenas a oralidade, em detrimento da língua de sinais. Reconhecemos a relevância dos estudos e publicações sobre a Cultura Surda e valorizamos suas conquistas significativas que garantiram que a Libras fosse reconhecida legalmente como língua oficial brasileira como a língua portuguesa, o que viabilizou a criação de escolas bilíngues. O propósito aqui é discutir estratégias de ensino aos estudantes com DA ou Surdos Oralizados que não utilizam a Libras.

Chama-se a atenção para o fato de que há investimento com Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS), cursos e faculdades de Libras. Tudo isso é pertinente, mas em paralelo a isso sabe-se que a ciência e a tecnologia estão avançando. Enquanto ocorrem inúmeros avanços em reabilitações auditiva, há uma

lacuna considerável em estudos e pesquisas sobre acessibilidade e inclusão de estudantes com DA que não usam Libras. Isso inclui aqueles que nasceram com algum grau de perda auditiva, ou até mesmo perda profunda (total), cujos pais optaram pela oralidade, ou por aqueles que perderam a audição repentinamente (ensurdecidos) e pretendem continuar se comunicando oralmente.

No grupo das pessoas com DA que se comunicam oralmente, a diversidade é enorme. Também se identificam ou se referem a eles com outros termos como: Surdos Oralizados, Ensurdecidos, Surdos Implantados, Surdos que Ouvem, ou até mesmo Surdos Unilaterais. Possuem graus de surdez diversos, de forma bilateral ou unilateral, podendo ser congênita ou adquirida, utilizam ou não a leitura orofacial (labial), fazem uso ou não de tecnologias auditivas e apesar disso, também encontram barreiras, necessitam de acessibilidade, estudos, pesquisas, políticas, estratégias e tecnologias assistivas para alcançar um desenvolvimento educacional em equidade com os demais.

A terminologia a utilizar referente ao público alvo do estudo foi muito refletida durante o decorrer da pesquisa. Optou-se por utilizar o conceito de “Deficiência Auditiva” definido na recente lei nº 14.768 de 22 de dezembro de 2023:

Art. 1º Considera-se 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.

§ 1º Para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo, adotar-se-á, como valor referencial da limitação auditiva, a média aritmética de 41 dB ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz , 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz (Brasil, 2023).

Por outro lado, o Glossário da Educação Especial do Censo Escolar (2020), considera perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez). Mas sabe-se que cada vez mais, indivíduos com surdez total estão utilizando tecnologias auditivas e sendo oralizadas, como vemos os crescentes movimentos na internet, em blogs e redes

sociais para divulgar a causa dos chamados Surdos Oralizados¹ ou Surdos Que Ouvem².

Lobato (2021) explica que os surdos oralizados, geralmente são os que perderam a audição após a aquisição da fala ou os que perderam a audição na fase pré-lingual, mas tiveram acesso imediato à reabilitação auditiva, fonoterapia e conseguiram adquirir a linguagem oral. Os surdos oralizados, podem ter surdez de grau moderado ao profundo; podem ou não utilizar tecnologias auditivas; dominam ou não a leitura labial; e podem ou não apresentar sotaque típico. Nem todos conseguem discriminar a fala auditivamente, mesmo utilizando tecnologias auditivas (Lobato, 2021).

A Associação Nacional dos Surdos Oralizados (ANASO)³, criada em 2019, é uma sociedade sem fins lucrativos que tem como missão a promoção da conscientização sobre a DA e a divulgação dos surdos oralizados, suas especificidades e necessidades.

O termo “Surdo Oralizado” não possui uma definição técnica ou científica, mas é mencionado pela primeira vez na Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 onde inclui aos Surdos Oralizados, o acesso a tecnologias assistivas (Brasil, 2021).

Por esses motivos, optou-se em utilizar os dois termos simultaneamente para referir-se ao público-alvo do estudo: “Estudante com deficiência auditiva ou Surdo Oralizado”. Para que o termo não seja tão extenso, optou-se por utilizar da seguinte forma: “Estudante com DA/Surdo Oralizado”. Não utilizamos abreviatura para “Surdo Oralizado”, pois entendemos que o termo precisa ser disseminado no meio acadêmico.

1 Como o blog “**Desculpe, Não Ouvi**” da jornalista Lak Lobato, blogueira, escritora e comunicadora. Perdeu a audição na infância e voltou a ouvir através do implante coclear. Ela narra sua experiência de vida como surda oralizada e dissemina importantes informações a respeito dos Surdos Oralizados.

2 “**Surdos que Ouvem**”, movimento criado por Paula Pfeifer, Cientista Social, escritora, empresária e palestrante, que traz a consciência de que as tecnologias podem devolver a audição às pessoas com deficiência auditiva. Escritora do livro “Crônicas da Surdez” e blog de mesmo nome, e dos livros “Novas Crônicas da Surdez” e “Saia do Armário da Surdez”.

3 A **ANASO**, tem divulgado o quanto se faz necessário mostrar que os campos de (re)habilitação da surdez, com a evolução científica e tecnológica, evoluíram e profundas mudanças aconteceram. Hoje, é possível o surdo ouvir e ter como forma de comunicação a oralidade; fato desconhecido pela maioria da sociedade que tem a visão de que todo surdo é incapaz de ouvir e se comunica somente pela Libras. Existe também um desconhecimento da sociedade de que o surdo pode não ouvir, mas falar também, sendo seu apoio a leitura orofacial.

Disponível em: <https://anasonacional2019.wixsite.com/perfil>. Acesso em: 17 mar. 2022.

Para que o ambiente escolar seja verdadeiramente inclusivo, é preciso zelar por toda essa diversidade. Neste contexto, Darde (2018) ressalta que “compreende-se que o espaço inclusivo é um lugar que acolhe o heterogêneo, em que os sujeitos manifestam as suas especificidades e elas são levadas em consideração na condução das práticas pedagógicas” (Darde, 2018, p. 29).

Levando-se em consideração os pressupostos da inclusão, entende-se que é fundamental que os profissionais da educação tenham à disposição materiais adequados de capacitação para conhecer estratégias eficazes, a fim de lidar com toda essa heterogeneidade, derrubar barreiras e tornar o ambiente escolar um espaço mais inclusivo. A revisão sistemática desta pesquisa foi realizada para identificar estudos no contexto brasileiro sobre tais estratégias. Os resultados revelaram lacunas, que nos direcionaram para a necessidade de elaborar um material informativo em formato de *E-book* como Produto Educacional (PE) exigido por este programa de mestrado.

O Mestrado Profissional em educação é destinado a professores com objetivo principal de elaborar um trabalho final profissional aplicado, conforme Batalha e Ferreira Filho (2019, p. 11) “o produto é o resultado do trabalho científico, fruto da dissertação, tendo como objetivo o retorno à comunidade escolar, no sentido de levar a pesquisa para dentro da escola”.

A pesquisa foi desenvolvida com uma metodologia quali-quantitativa, enfatizando o aspecto qualitativo. Utilizando os métodos de revisão bibliográfica e estudo de caso, o estudo buscou investigar estratégias capazes de potencializar o ensino de estudantes com DA no Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Participaram das entrevistas, sete estudantes com DA dos campus de Pelotas, Novo Hamburgo, Sapiranga e Sapucaia do Sul. O instrumental de pesquisa utilizado foi entrevista semiestruturada realizada individualmente de forma virtual pelo *Google Meet*. As técnicas empregadas para o tratamento das informações foram fundamentadas na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Esta abordagem permite uma investigação detalhada e sistemática dos dados coletados.

Nesse sentido, o PE resultado dessa pesquisa trata-se de um *E-book* intitulado “Pontes de Comunicação: Inclusão de Estudantes com Deficiência Auditiva ou Surdos Oralizados” onde estão reunidas e organizadas estratégias para potencializar o ensino dos estudantes com DA ou surdos oralizados.

Para uma melhor compreensão, a introdução se estrutura da seguinte forma: no item 1.1, apresentamos as principais motivações que direcionaram a pesquisadora a esse estudo; na seção 1.2, justificamos contextualmente a temática do estudo; no item 1.3, apresentamos o problema de pesquisa; nos itens 1.4 e 1.5, estão os objetivos geral e específicos.

1.1 Explorando as motivações para o objeto de estudo

Pode parecer estranho, alguém que tem como formação básica, os cursos de Bacharelado em Artes Visuais e Arquitetura e Urbanismo, estar inserida em um mestrado profissional em Ciência e Tecnologia da Educação e pesquisando na linha de pesquisa Inclusão Escolar. Mas tudo tem motivo!

A motivação principal para a pesquisa partiu de minhas⁴ próprias experiências de pessoa com DA severa bilateral, usuária de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI), mais conhecidos como aparelhos auditivos. Além da convivência com familiares com DA, como avó materna, tio, mãe, irmão e filho; em diversos graus de perda auditiva (ver item 3.3), até mesmo perda profunda⁵ ambos oralizados e não usuários de Libras.

Além disso, desde 2016, sou docente da Escola de Design do IFSul - *Campus Pelotas*. Dentre meus inúmeros alunos, já tive algumas oportunidades de trabalhar com estudantes com deficiência.

A preocupação e o gosto pela área da educação inclusiva surgiram com meu fazer docente, no dia a dia, no convívio com esses alunos, na busca pela quebra de barreiras. Mas, particularmente, três alunos com DA me fizeram voltar ao passado, me recolocar em seus lugares e reviver as dificuldades que encontrei com a comunicação ao longo de minha trajetória como aluna. Com isso, veio à tona a preocupação em proporcionar a acessibilidade adequada a esses estudantes e os questionamentos sobre como dar o suporte necessário para que a educação inclusiva seja efetiva.

4 Será utilizada a forma verbal na primeira pessoa do singular para marcar textualmente a narrativa da história da autora em relação ao tema e às questões discutidas neste trabalho.

5 Meu tio (irmão de minha mãe) teve perda total da audição em fase pós lingual e comunicava-se apenas com leitura labial.

A escolha pela temática desse projeto também se justifica pelas inquietações resultantes de um curso de capacitação para professores, oferecido pelo IFSul em 2020, voltado para a educação inclusiva e para a diversidade. Na ocasião, os estudos eram separados por tipos de deficiências e o tema DA tratou exclusivamente de alunos surdos sinalizados⁶, deixando esquecida uma grande parcela, que contempla os alunos com DA/surdos oralizados e que também necessitam de acessibilidade.

Durante minha vida, sempre encontrei inúmeras barreiras na comunicação. O uso de aparelhos auditivos não é sinônimo de uma audição normal. Para conseguir compreender bem a fala, dependo da leitura labial, da qualidade do som emitido e que não haja muitos ruídos externos.

No período da Pandemia⁷, em 2020, com o trabalho remoto e a impossibilidade de realizar a leitura labial devido a diversos fatores⁸, encontrei o maior impacto como PcD. As reuniões de professores e as aulas remotas eram realizadas pelo *Google Meet*⁹ e as legendas eram disponíveis apenas em Inglês. Diante da minha grande dificuldade de conseguir acompanhar as discussões, veio a grande preocupação com a acessibilidade de uma aluna com DA que não estava utilizando seus aparelhos auditivos, pois estavam com defeito.

Fui em busca de soluções. Então conheci os blogs “Crônicas da Surdez¹⁰” e “Desculpe, Não Ouvi¹¹”. Comecei a fazer parte da comunidade “Surdos que Ouvem”, passei a conhecer pessoas com dificuldades semelhantes e a pesquisar diariamente conteúdos sobre Surdos Oralizados.

As pesquisas em busca de amenizar as dificuldades encontradas, me levaram ao conhecimento do *WebCaptioner*¹², um site gratuito, que realizava transcrições

6 Surdos sinalizados são os surdos que se comunicam por Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

7 A **pandemia** de COVID-19, declarada em março de 2020 pela OMS, causada pelo vírus SARS-CoV-2, originário da China, espalhou-se por vários países, causou mais de 655 milhões de casos e 6,67 milhões de mortes globalmente. A vacinação é crucial na prevenção e de impedir o avanço do vírus. A pandemia provocou graves impactos socioeconômicos, especialmente em regiões mais pobres. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em 06 abr. 2024

8 Fatores: baixa qualidade da câmera, pouca iluminação, baixa qualidade da internet, som em atraso com o movimento da boca, ou até mesmo câmera desligada.

9 Google Meet: plataforma de videoconferência que permite reunir diversas pessoas de maneira online. Com recursos de áudio, vídeo, legenda, compartilhamento de tela e outras funcionalidades.

10 <https://cronicasdasurdez.com/>

11 <https://desculpenaooovi.com.br/>

12 WebCaptioner foi descontinuado no final do ano de 2023.

automáticas da fala, no formato de texto, em tempo real. Mas as transcrições eram de baixa qualidade, pois como o som era emitido pela caixa de som externa e captado pelo microfone do próprio notebook juntamente com os sons ambientes, acabava perdendo a qualidade, o que tornava as legendas com inúmeros erros, formando frases incompreensíveis. No blog “Surdos que Ouvem” a autora apresentava uma solução¹³ para o problema, utilizando um cabo virtual, ou seja, o som do notebook passaria diretamente para o receptor, sem perda da qualidade, com o *Mixagem Estéreo* ou o *VB-Cable Virtual Audio*¹⁴.

Mesmo com a utilização do cabo virtual, a comunicação tornou-se difícil. Além de a legenda continuar apresentando alguns erros, não havia pontuação. Em uma reunião, quando várias pessoas falavam simultaneamente, as falas se sobrepunham, tornando o entendimento incompreensível.

Meus aparelhos auditivos utilizados nessa época, possuíam um acessório adicional: um dispositivo *Bluetooth* de pendurar no pescoço. Com ele, podia conectar os sons dos equipamentos diretamente nos aparelhos auditivos. Mas para uma boa compreensão da fala continuava dependo da leitura labial. Além disso, diversos fatores externos influenciavam, como a qualidade do microfone da pessoa que estava falando, de um ambiente com uma acústica adequada e sem ruídos, a clareza e a velocidade da fala, entre outros. Infelizmente, esses aspectos estavam fora do meu controle e afetaram significativamente minha habilidade de comunicação.

Diante das opções disponíveis, entre ler legendas imprecisas, sem pontuação, sem ouvir absolutamente nada devido ao cabo virtual ou utilizar o *Bluetooth* nos meus aparelhos auditivos, mesmo que sem conseguir compreender muito bem, optei pela última alternativa. E assim, acompanhava as reuniões de forma razoável.

A preocupação com a acessibilidade da aluna com DA persistia, uma solução que encontrei foi gravar todo o conteúdo das minhas aulas em vídeos e disponibilizá-los no *Youtube*, com a opção de ativar legendas automáticas. Porém, as aulas online eram obrigatórias e incluíam momentos de atividades, esclarecimento de dúvidas e conversas sobre o conteúdo, o que tornava difícil para a aluna acompanhar plenamente.

13 <https://cronicasdasurdez.com/tutorial-wecpationer-legendas/>

14 <https://vb-audio.com/Cable/>

Nesse contexto, tomei conhecimento de uma oficina para legendagem de aulas em tempo real, ministrada por um professor do IFSul – *Campus CAVG*. Sem hesitar, fiz minha inscrição imediatamente. Quando a oficina teve início através do *Google Meet*, com legendas diretamente na tela¹⁵, não pude conter as lágrimas. Durante toda a oficina, mantive a câmera desligada, pois estava emocionada, com a percepção de que aquele professor se importava o suficiente para tentar derrubar a grande barreira que eu e outras pessoas com DA enfrentávamos. Naquele instante, uma vontade imensa de explorar esse campo surgiu em mim, de buscar soluções, de criar estratégias para acessibilidade de PcD. E aquele professor incrível, que até então era um desconhecido para mim, tornou-se o meu orientador. Obrigada professor Dr. Raymundo, por ter feito toda a diferença em minha vida naquele momento.

Por volta de setembro de 2021, a “gambiarra” (como o próprio professor Raymundo a chamava) tornou-se desnecessária, pois o *Google Meet* passou a disponibilizar legendas em Português com uma qualidade superior à do *WebCaptioner*. Com as legendas do *Meet*, é possível identificar a pessoa que está falando, há pontuação razoável, que permite identificar pausas e perguntas, e contribui para um entendimento muito melhor em comparação com o recurso anterior. Porém, ainda há algumas limitações, visto que depende de vários fatores dos usuários externos, como boa conexão de internet, um bom microfone, acústica adequada, silêncio no ambiente, além de um ritmo moderado de fala com clareza.

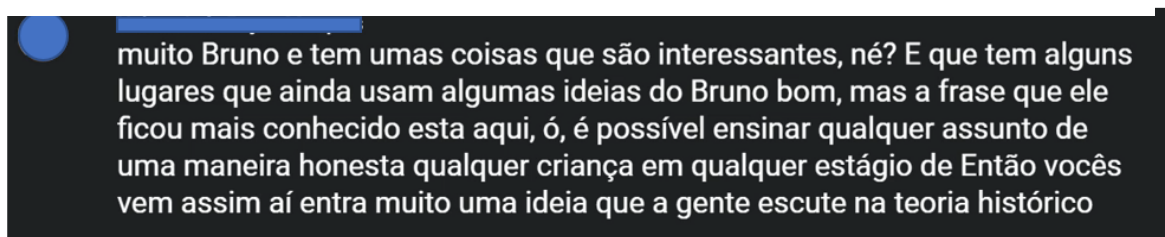
Por sorte, quando as aulas do mestrado do PPGCITED (2021-2) começaram de forma remota, as legendas do *Meet* já estavam disponíveis em Português. Na tentativa de concluir o curso em 24 meses, matriculei-me em todas as disciplinas possíveis. No entanto, isso se tornou muito complicado, já que havia cinco disciplinas no mesmo dia, resultando em mais de 7 horas em frente à tela do computador, fazendo um esforço considerável para entender. Utilizei os dois recursos já mencionados: as legendas do *Meet* e aparelhos auditivos com conexão direta por *Bluetooth* para tentar compensar as falhas. Mas alguns professores falavam muito rápido, então as legendas eram transcritas com muitas falhas, cortes e trocas de palavras. Alguns nomes estrangeiros, a legenda traduzia para alguma palavra

15 Os recursos utilizados foram: Google Meet, WebCaptioner e OBS Studio.

semelhante, por exemplo “Vygotsky” era transcrita como “bigode”, “Ausubel” como “áudio”, “Bruner” como “Bruno”.

Como exemplo, trouxe uma captura de tela da legenda de uma aula:

Figura 1: *Print screen* com recorte das legendas do Google Meet



Fonte: Acervo da autora, 2021.

Um trecho foi transcrito na legenda desta forma: “(...) *tem alguns lugares que ainda usam algumas ideias do Bruno bom, mas a frase que ele ficou mais conhecido esta aqui, ó, é possível ensinar qualquer assunto de uma maneira honesta qualquer criança em qualquer estágio de Então vocês vem assim...*”

Nota-se que uma palavra importante não foi transcrita, o que faz com que o olhar pare no “de” e fique tentando adivinhar qual foi a palavra que faltou e então a linha de raciocínio se perde. A frase de Bruno seria: “*É possível ensinar qualquer assunto de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento.*”

As transcrições incorretas atrapalhavam minha concentração, pois ficava tentando entender o que aquelas palavras significavam e acabava perdendo o contexto da aula. O fato de estar ouvindo com aparelhos auditivos não garante o entendimento. Ouço os sons, mas não entendo muitas palavras. Ouvir é uma coisa, entender é outra.

Além da DA, tenho um alto grau de miopia e astigmatismo. O esforço simultâneo para ouvir, enxergar, ler, decifrar e entender por longos períodos em frente ao computador se tornava extremamente cansativo e resultava em crises de enxaqueca em todos os dias de aulas do mestrado.

Conversei com meu orientador sobre essas dificuldades que eu enfrentava e ele sugeriu gravá-las para assistir posteriormente. Mas, o processo de assistir aos vídeos, pausar para decifrar os “códigos” das legendas, depois voltar para recuperar o pensamento, demandava aproximadamente o dobro do tempo de cada aula. Além

disso, foram surgindo trabalhos das disciplinas, vários textos para leitura todas as semanas. Junto ao meu próprio trabalho como professora, incluindo preparação de aulas, correção de trabalhos, fechamento de notas e reuniões pedagógicas. Como também, estava envolvida nos trâmites para o processo de afastamento para capacitação. Tudo isso se somava aos meus papéis na vida pessoal, como mãe, esposa, filha e dona de casa. Então, assistir às aulas posteriormente era impossível.

No meio desse caos, surgiu a suspeita de perda auditiva do meu filho de quatro anos. Iniciamos uma série de consultas com otorrinolaringologista e fonoaudiólogos, chegando no exame *PEATE*¹⁶, realizado com sedação no hospital, do qual confirmou a surdez leve a moderada bilateral. Com isso os sentimentos intensos vivenciados nessa fase, como angústias, luto pelo filho perfeito idealizado, medos e incertezas. Diante disso, decidimos não esperar pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para que ele não tivesse atrasos no desenvolvimento e partimos para as clínicas particulares, realizando inúmeras consultas até encontrar um aparelho auditivo com o qual ele se adaptasse.

Diante de tantos desafios para equilibrar minha vida pessoal, profissional e acadêmica como mestranda, cheguei a pensar em desistir do mestrado. Também pensei em solicitar dispensa das aulas síncronas comprometendo-me em acompanhar o material disponibilizado e realizar as atividades. Mas, percebi que acarretaria muitas perdas, perderia as ricas discussões críticas que ocorriam durante as aulas entre professores e colegas, onde o conhecimento se multiplicava. Também cogitei em reduzir o número de disciplinas, trancando algumas e retomando-as no próximo semestre, mas temi que poderia acabar me sobrecarregando no momento da escrita da dissertação.

Resolvi levantar a cabeça e reunir todas as forças possíveis. Então, consegui o afastamento oficialmente em agosto de 2021, mas só pude me desligar do trabalho em novembro de 2021, faltando menos de um mês para terminar o semestre do mestrado. Foi uma correria para colocar tudo em dia, fazer as leituras e atividades

16 Potenciais Evocados Auditivos de Tronco Encefálico (PEATE): É realizado para identificar deficiência auditiva neurossensorial. Avalia a integridade neural das vias auditivas até o tronco cerebral. É obtido através de eletrodos superficiais colocados na cabeça do indivíduo que registram a atividade neural gerada na cóclea, nervo auditivo e tronco cerebral em resposta ao estímulo acústico liberado por um fone auricular (BRAGA JUNIOR; BEDAQUE, 2015, p. 18).

pendentes. Entendo que não houve uma aprendizagem significativa em todas as disciplinas devido a tantos percalços, mas consegui encerrar o semestre com êxito.

O ano de 2022 iniciou-se com a maior parte da população brasileira vacinada e uma diminuição relevante no número de infectados. Com isso, as aulas no PPGCITED estavam programadas para retornar ao presencial, com obrigatoriedade da comprovação das duas doses da vacina e do uso de máscara *KN95* ou similares.

Sim, máscara, meu grande pânico! Pânico porque bloqueia meu principal meio de comunicação: a leitura labial e as expressões orofaciais. Além disso, elas abafam consideravelmente o som da fala, tornando a compreensão impossível para mim.

Precisava pensar em alguma estratégia e lembrei do *Microfone Remoto*, um microfone sem fio com conexão direta nos aparelhos por *bluetooth*, para ser colocado no professor durante as aulas. Fiz contato com minha fonoaudióloga para testar. Após alguns dias de espera obtive o retorno de que o microfone compatível com o modelo do meu AASI, já estava fora de linha. Foi como um balde de água fria! Eu teria que adquirir um novo par de aparelhos de altíssimo valor, para poder ter a tecnologia de que eu precisava, mas no momento isso não era possível.

Entrei em uma grande crise de ansiedade. Me imaginava nas aulas presenciais, sem entender nada, angustiada, sem poder participar das discussões, apenas fazendo de conta que estava ouvindo e com cara de paisagem. Isso me angustiava profundamente.

Diante desse cenário, senti a necessidade de pedir socorro ao meu orientador e marquei uma conversa pelo *Google Meet*. Comecei a falar e as lágrimas vieram sem controle. A sensação de um nó na garganta me impediu de falar, então escrevi pelo *chat* as minhas preocupações sobre as barreiras comunicacionais que encontraria nas aulas presenciais. Mencionei a dificuldade em obter o *Microfone Remoto* e das alternativas de utilizar legendas automáticas pelo *WebCaptioner* ou pelo *Google Meet*.

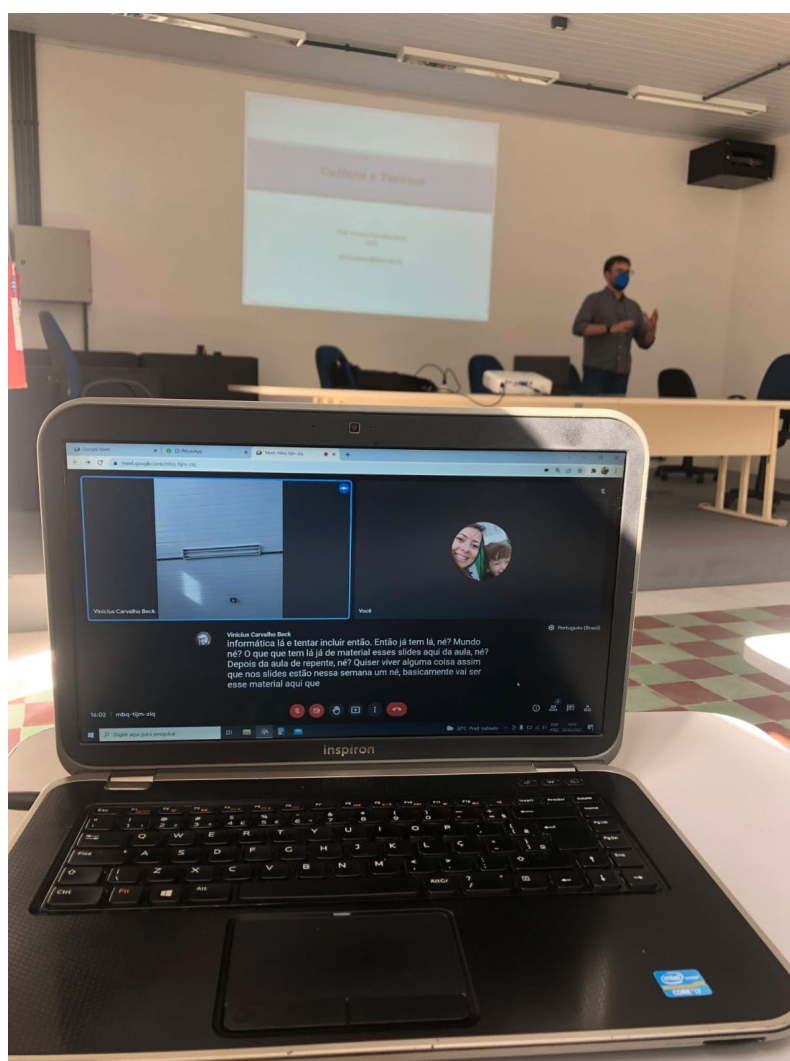
Meu orientador ofereceu apoio e tranquilizou-me dizendo que abordaria a questão com a coordenação e os demais professores, buscando juntos uma solução adequada para a barreira que eu enfrentava.

É difícil expressar com palavras a mistura de emoções que vivenciei no primeiro dia de aula presencial, ao chegar e ver todos aqueles rostos cobertos por máscaras. Porém, minha angústia logo foi sendo tranquilizada ao ver o empenho dos professores

ao proporcionar acessibilidade para mim. Era uma situação nova tanto para eles quanto para mim, e precisamos nos adaptar.

O recurso utilizado foi as legendas do *Google Meet* de forma presencial. Os professores criavam uma sala no *Meet* e me enviavam o *link*, eles falavam através do celular ou por um microfone conectado ao celular, assim eu podia acompanhar as falas por meio das legendas em meu *notebook*. Essa iniciativa foi fundamental para que eu pudesse participar das aulas de forma mais inclusiva e proveitosa.

Figura 2: Aula presencial com legendas



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Diante dos desafios enfrentados, a relevância desta pesquisa tornou-se evidente. Destaca-se a importância de registrar meu próprio processo de inclusão nas aulas do mestrado, especialmente em um contexto atípico de pandemia, com o intuito de compartilhar essas experiências para auxiliar outros que possam encontrar-se em situações semelhantes. Adicionalmente, ressaltou-se a necessidade de aprofundar a compreensão da realidade de outros estudantes do IFSul, visando conhecer suas estratégias, métodos de compensação e as barreiras enfrentadas. E com todas essas informações reunidas, elaborar um material informativo com orientações que possam contribuir para uma inclusão mais efetiva de futuros estudantes com DA/surdos oralizados.

1.2 Justificativa

A audição¹⁷ é um importante sentido que nos possibilita a comunicação com o mundo. Por meio da comunicação verbal, situamos a maioria das nossas relações sociais (Braga Junior; Bedaque, 2015).

A DA pode ter grande impacto na vida social dos indivíduos, caso não seja dada a devida acessibilidade. “O impacto dessa deficiência, nos primeiros anos de vida da criança, pode acarretar em alterações tanto no desenvolvimento da linguagem quanto na interação com o meio social e, conseqüentemente, na aprendizagem escolar” (Delgado-Pinheiro *et al*, 2009, p. 68).

Diante disso, há a obrigatoriedade da realização de exames como o Teste da Orelhinha (Emissões Otoacústicas Evocadas). Realizado gratuitamente nos hospitais e maternidades, em crianças nascidas em suas dependências, conforme assegurado pela Lei nº 12.303 de agosto de 2010. Em função disso, os diagnósticos e as reabilitações das perdas auditivas vêm ocorrendo precocemente (Brasil, 2010).

Quando a criança nasce com DA, cabe à família a difícil decisão de optar pela língua de sinais, pela oralidade, ou ambos. Com a efetividade da Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva¹⁸, e com a crescente decisão dos pais pela oralidade,

17 A partir deste ponto do texto optou-se pela enunciação na forma verbal impessoal para marcar as discussões trazidas pela pesquisa.

18 PORTARIA Nº 2.073, DE 28 DE SETEMBRO DE 2004. Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva.

crianças com DA estão tendo acesso a recursos tecnológicos de reabilitação auditiva, como o aparelho de amplificação sonora individual (AASI), implante coclear (IC) e sistema de Frequência Modulada (FM), favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento (Delgado-Pinheiro *et al*, 2009).

O primeiro Relatório Mundial sobre Audição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) afirma que mais de 1,5 bilhões de pessoas apresenta algum grau de perda auditiva no mundo.


No Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 2,3 milhões de pessoas, com dois anos ou mais de idade, possuem DA. Pela primeira vez, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2019) investigou o uso da Libras, com pessoas entre 5 e 40 anos e com alguma dificuldade para ouvir. Entre pessoas com DA, ou seja, que possuem muita dificuldade ou não conseguem ouvir de modo algum, apenas 22,4% declararam saber usar língua de sinais. Mesmo para os que não conseguem ouvir de modo algum, apenas a Libras não é sinônimo de acessibilidade, pois a pesquisa revelou que 38,7% das pessoas que não conseguem ouvir de modo algum, nem mesmo com tecnologias auditivas, não usam Libras e necessitam de outras formas de acessibilidade (PNS, 2019).


Percebe-se a grande necessidade de acessibilidade além da Libras no ambiente escolar, já que os dados da PNS (2019) nos mostram que referente ao nível de escolaridade das pessoas com 18 anos ou mais de idade sem instrução ou com nível fundamental incompleto, 2,9% eram pessoas com DA. Dentre as pessoas com nível superior completo, 0,5% tinham limitações auditivas. Ou seja, as pessoas com essa dificuldade encontram barreiras para avançar nos estudos e acabam desistindo, muitos não conseguem nem terminar o Ensino Fundamental.


Conforme dados do Censo Escolar de 2022, o total de alunos matriculados em classes comuns com DA é de 37.625 e 17.141 alunos com surdez (Censo, 2022). Veja o Quadro 1:

Figura 3: Matrícula de estudantes com deficiência relacionada à surdez

Número de matrículas da Educação Especial em **Classes Comuns: 1.372.985**

 Estudantes com surdez: 17.141

 Estudantes com deficiência auditiva: 37.625

 Estudantes com surdocegueira: 548

Fonte: Censo Escolar 2022/Inep¹⁹.

O número de matrículas de estudantes com DA em classes comuns ultrapassa em mais do que o dobro o número de matriculados com surdez, ou seja, os usuários de Libras. Este fato contrasta com a disponibilidade limitada de materiais informativos direcionados à inclusão de estudantes com DA em comparação com os recursos voltados para surdos, tendo a Libras como principal meio de acessibilidade.

No meu caso, já utilizo AASI, há aproximadamente duas décadas, mas ainda dependo da leitura labial para compreender a fala. Porém, não domino essa técnica e, portanto, o som dos AASI é essencial para complementar minha compreensão. Em ambientes ruidosos, com acústica inadequada ou em situações com interlocutores que possuam vozes muito graves ou sotaques distintos, mesmo com a combinação dos dois recursos (AASI e leitura labial), ainda enfrento dificuldades significativas para entender a comunicação. Em conversas com três ou mais pessoas fica muito difícil de entender, por não saber para qual boca olhar. Quando a fala é transmitida através de alto-falantes ou caixas de som, a compreensão é praticamente nula, pois o som chega ao meu cérebro de forma dessincronizada.

Com base em minha experiência empírica como aluna, professora e PcD auditiva, percebo que, muitas pessoas enfrentam desafios parecidos, apesar do mesmo grau de perda auditiva, podem ter necessidades diferentes, devido a uma série de fatores a serem considerados. Pesquisas indicam que a surdez como diferença não pode ser entendida de maneira única, mas sim através da perspectiva da heterogeneidade. Cada vez mais, pessoas com situações de DA iguais ou semelhantes, empenham-se em mostrar que possuem “limitações distintas e

¹⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/setembro/61-5-mil-alunos-tem-alguma-deficiencia-relacionada-a-surdez>. Acesso em 24 nov. 2023.

necessidades diferentes quanto ao acesso à informação e à comunicação” (Torres, Mazzoni, Mello, 2007, p. 371).

Considerando a ampla diversidade existente, é crucial conduzir uma pesquisa abrangente que leve em conta não apenas a diversidade, mas também variáveis como faixa etária e diferentes níveis de ensino. Devido às restrições de tempo impostas por um programa de mestrado, parte desse desafio precisará ser abordada em pesquisas futuras. Nesse sentido, optamos por concentrar nosso foco nos estudantes do IFSul com DA que possuem fluência oral e escrita na Língua Portuguesa.

A escolha desta instituição tem um significado especial para mim, pois foi onde iniciei minha trajetória como estudante em 1999, ao ingressar no ensino médio. Em 2009, concluí o curso técnico em Design de Móveis na mesma instituição. Posteriormente, em 2016, tive a honra de retornar ao IFSul como docente efetiva da coordenação de Design. E, atualmente, sou aluna mestranda nesta mesma instituição. Essa jornada destaca a relevância do IFSul em minha trajetória acadêmica e profissional, e reforça meu compromisso com a pesquisa e a inclusão no ambiente educacional.

O IFSul é uma instituição pública e federal, que oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como articula a educação superior, básica e tecnológica. É vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O referido instituto tem sede administrativa em Pelotas/RS e é formado por 14 campus: Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça (CAVG), Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Jaguarão, Lajeado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Santana do Livramento e Venâncio Aires²⁰.

A educação profissional no Brasil, começou a se desenvolver a partir do século XIX, com uma abordagem assistencialista voltada para acolher jovens em vulnerabilidade social, visando um ensino técnico para inseri-los socialmente. Ao longo do século XX, passou-se a focar na preparação para atender as demandas de mão de obra do mercado trabalho. Em 1906, os Ministérios da Agricultura, Indústria e Comércio assumiram a responsabilidade pelo ensino profissional. No processo de

20 Parágrafos referentes ao IFSul: Fonte: <http://www.ifsul.edu.br/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

matrícula, os candidatos com deficiência ou com doenças infectocontagiosas eram excluídos da política educacional (Aloise, 2021).

Nesse contexto, o direito à educação sem discriminação, passou a ser questionado a partir da década de 1960 e através de ações políticas, esse público excluído passou-se a ser aceito nas instituições de ensino no contexto da integração escolar, mas ainda sem as adequações necessárias (Aloise, 2021).

A Constituição de 1988, ao estabelecer princípios como a dignidade humana, a cidadania sem discriminação e a igualdade na educação para acesso e permanência na escola, impulsionou mudanças nas leis para garantir uma educação acessível a todos (Brasil, 1988). Isso levou a uma gestão mais integrada de várias escolas técnicas e agrotécnicas, aumentando a preocupação com os problemas sociais regionais e nacionais relacionados à inclusão (Aloise, 2021).

Movimentos sociais pressionaram o governo para que PcD fossem integradas no mercado de trabalho, o que resultou na criação da Lei nº 8213/1991, conhecida como Lei das Cotas, que obriga empresas a partir de 100 (cem) funcionários a reservar um percentual de vagas para PcD. Além de inserir essas pessoas no mercado de trabalho, foi uma forma de pressionar as escolas a realizarem adaptações necessárias para qualificar esse público com uma abordagem inclusiva (Aloise, 2021).

As iniciativas para promover a inclusão na educação profissional, foram implementadas por meio do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Esse decreto tornou obrigatório o acesso de PCD à educação nos níveis básico, técnico e tecnológico. Com isso, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, em 2000, deram início ao programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) para fortalecer o processo de inclusão possibilitando acesso, permanência e terminalidade dos estudos do público citado (Aloise, 2021).

As instituições de ensino foram obrigadas a fazer adaptações no espaço físico, na capacitação de profissionais, nos materiais pedagógicos, equipamentos e currículos, a fim de eliminar barreiras que prejudicassem a aprendizagem dos alunos com deficiência (Aloise, 2021).

Nesse contexto, é possível citar a política dos Institutos Federais (IFs), que instituiu a criação de Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs).

Vilaronga *et al* (2021) citam Vieira, para explicar que os NAPNEs foram idealizados pelo Programa TEC NEP, com o objetivo de “criar cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais” (Vieira, 2006, *apud* Vilaronga *et al*, 2021, p. 287).

Os NAPNEs são referência para a educação dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e desenvolvem ações como: atividades, palestras, orientações, auxílios e buscam garantir os direitos dos alunos PAEE (Vilaronga *et al*, 2021).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) prevê Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos PAEE, mas muitos IFs ainda não possuem esse profissional, por consequência, os estudantes estão apresentando lacunas na formação, além de já ingressarem no Ensino Médio com deficiências de escolarização (Vilaronga *et al*, 2021). Está previsto na política que o professor do AEE tenha:

como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008).

Vilaronga *et al* (2021) enfatiza que o que dificulta o êxito de algumas atividades na maioria dos NAPNEs é a falta de um educador especial, profissional importante e um direito do estudante PAEE.

Nos Institutos Federais, desde 2016, nos processos seletivos, há a reserva de vagas para alunos com deficiência e outras características historicamente excluídas, por meio da Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), que acrescenta pessoas com deficiência no art. 3º da Lei 12.711/2012, como público-alvo, sendo que anteriormente eram reservadas as vagas apenas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2012). Devido à reserva de vagas, o número de alunos com deficiências é significativo nos últimos anos.

O IFSul vem se preparando para atender a esses estudantes com necessidades específicas, adequando seus espaços físicos e capacitando os educadores.

Será que os profissionais da educação estão se preparando para lidar com esses estudantes com dificuldades na comunicação? Estão tendo atitudes inclusivas e identificando barreiras que possam estar impedindo a permanência e êxito destes estudantes? E os próprios estudantes com DA, estão buscando informações, tecnologias e empenhando esforços, para melhorar a comunicação e o seu aprendizado? Como facilitar a comunicação no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com DA/surdos oralizados no IFSul?

Esses questionamentos levaram à necessidade de pesquisas mais profundas sobre o tema a partir de ampla revisão de literatura e estudo de caso realizado com estudantes com DA. As grandes lacunas encontradas neste estudo impulsionaram a criação de um Guia com orientações para a inclusão de estudantes com DA/surdos oralizados, como PE resultado dessa dissertação.

Desse modo, o PE foi desenvolvido para o público-alvo:

- a) Estudantes com DA/surdos oralizados, ou seja, que têm a modalidade oral falada e escrita, como única ou primeira língua;
- b) Profissionais da área da educação, que atuam com DA/surdos oralizados, ou seja, professores, gestores, servidores, técnicos administrativos; e
- c) Colegas de estudantes com DA/surdos oralizados.

Também se aplica aos surdos bilíngues²¹ com fluência e preferência pela língua portuguesa oral e escrita.

Os recursos apresentados no produto, se aplicados de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, serão um caminho possível para contribuir com a quebra de barreiras e a inclusão efetiva do estudante com DA/surdo oralizado no ambiente escolar.

1.3 Problema de Pesquisa

Quais estratégias podem potencializar o ensino dos estudantes com DA/surdos oralizados no IFSul?

21 Surdos bilíngues se comunicam por Libras e pela língua oral.

1.4 Objetivo Geral

O objetivo geral é pesquisar estratégias e recursos para potencializar o ensino dos alunos com DA/surdos oralizados, e posteriormente reunir as informações em um produto educacional em forma de *e-book*.

1.5 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, partiu-se para a execução dos seguintes objetivos específicos:

- Revisar o estado da arte, para aprofundar os conhecimentos sobre estratégias e recursos para inclusão de estudantes com DA/surdos na escola regular;
- Realizar um levantamento sobre a existência de alunos com DA/surdos oralizados nos *campus* do IFSul;
- Compreender a realidade dos alunos com DA/surdos oralizados do IFSul através de entrevista;
- Pesquisar e selecionar estratégias para quebras de barreiras para inclusão de alunos com DA/surdos oralizados pelo meio da revisão de literatura.

1.6 Organização do documento

Esta pesquisa está dividida em oito capítulos. O capítulo inicial apresenta a introdução da dissertação que foi dividida entre as motivações que direcionaram a pesquisadora ao objeto de estudo, justificativa, problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos.

O segundo capítulo apresenta a revisão sistemática da literatura com finalidade de identificar pesquisas sobre estratégias de acessibilidade a estudantes com DA/surdos oralizados na escola regular. Ficou evidente que os estudos se concentram no viés socioantropológico da surdez, tendo a Libras como principal estratégia de acessibilidade. Ao contrário disso, sob o viés clínico-terapêutico da surdez os resultados mostraram-se escassos na área da educação, deixando uma grande lacuna.

O capítulo três, discorre sobre a inclusão escolar de modo geral no Brasil, também discursa sobre conceitos da DA e Surdez, filosofias de ensino e políticas públicas do contexto nacional referentes ao ensino de estudantes com DA.

O quarto capítulo trata-se primeiramente de um breve histórico sobre tecnologias, passando pelos conceitos de tecnologias educacionais, tecnologias assistivas em geral, até chegar em tecnologias específicas para pessoas com DA, onde foram reunidas em quadros para melhor organização e entendimento

O percurso metodológico utilizado na pesquisa está detalhadamente apresentado no capítulo cinco. O capítulo seis descreve o Produto Educacional e sua validação. Os resultados e discussões são relatados no capítulo sete e, por último, as considerações finais.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A revisão sistemática da literatura, desse estudo, foi elaborada entre os meses de setembro e outubro de 2022, com o objetivo de identificar pesquisas no contexto do Brasil, sobre estratégias de acessibilidade a estudantes com DA/surdos oralizados na escola comum, verificar o estado da arte, a relevância do tema, bem como identificar as lacunas e a contribuição do estudo para o desenvolvimento do conhecimento.

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Primeiramente, a pesquisa foi elaborada através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos últimos cinco anos, não obtendo muitos resultados. Então passou-se para o Google Acadêmico, apresentando-se com quantidades maiores de resultados. Para facilitar a compreensão das etapas da pesquisa, optou-se pelo formato de quadros. Os resultados passaram por três etapas de seleção (Quadro 1), onde os critérios de exclusão estão descritos no quadro abaixo (Quadro 2).

Quadro 1: Etapas de seleção

1ª etapa de seleção	Leitura dos títulos e do resumo do Google acadêmico, onde os descritores aparecem destacados.
2ª etapa de seleção	Leitura dos resumos e palavras-chaves.
Etapas final de seleção	Leitura da introdução, leitura dinâmica do corpo do texto procurando os descritores, leitura da conclusão/resultados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2: Critérios de exclusão

Critérios de exclusão:
Resultados repetidos ou que apresentaram no título ou resumo, como foco dos estudos, os seguintes assuntos: Língua de Sinais, ensino bilíngue, escola especial para surdos, língua portuguesa como segunda língua, Cultura Surda, Cotas, acessibilidade a serviços de saúde, acessibilidade e inclusão no mercado de trabalho, múltiplas deficiências, educação infantil, deficiências em geral, medicina, fonoaudiologia, ou não eram relacionados ao tema da educação, ou tinham baixo grau de interesse com a temática de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para chegar em um número significativo de resultados com potencial para o estudo, a revisão foi realizada a partir de quatro pesquisas, expostas no quadro 3.

Quadro 3: Síntese dos resultados da pesquisa sistemática

	Descritores	Detalhes	Capes	Google Acadêmico
1 ^a	- Deficiência auditiva; - Surdos oralizados; - Ensino	Últimos 5 anos; resultados em português.	Nenhum resultado	269 resultados. 1 ^a etapa de seleção: 82 resultados. 2 ^a etapa de seleção: 8 resultados. Etapa final: 7 resultados
2 ^a	- Surdos oralizados; - Estratégias de ensino	Últimos 5 anos; resultados em português.	Nenhum resultado	72 resultados. 1 ^a etapa de seleção: 8 resultados. 2 ^a etapa de seleção: todos descartados.
3 ^a	- Ensurdecidos; - Estratégias de ensino	Últimos 5 anos; resultados em português.	Nenhum resultado	33 resultados. 1 ^a etapa de seleção: 7 resultados. 2 ^a etapa de seleção: 3 resultados. Etapa final: todos descartados.
4 ^a	- Perda auditiva; - Acessibilidade; - Estratégias de ensino	Últimos 5 anos; resultados em português.	1 resultado	408 resultados. 1 ^a etapa de seleção: 95 resultados. 2 ^a etapa de seleção: 15 resultados. Etapa final: 5 resultados

Fonte: Elaborado pela autora.

Somou-se um total de 12 resultados com potencial para contribuir para a pesquisa. Os resultados foram lidos na íntegra, feitos fichamentos com anotações para o estudo, bem como um breve resumo das considerações, expostos no quadro abaixo:

Quadro 4: Resultados selecionados

	Ano	Título	Autores	Tipo	Resumo das Considerações
01	2017	EDUCAÇÃO, SURDEZ E IDENTIDADES: uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção	SOARES, Carlos	Tese	Compreender os efeitos das polarizações clínico-terapêutica e socioantropológica na educação de alunos com surdez e DA.
02	2017	O uso dos mapas conceituais na EJA: favorecendo a aprendizagem de surdos em geografia	CAMPELO, Leandro; PICONEZ, Stela	Art.	Uso de mapas conceituais com imagens favorecendo a aprendizagem significativa de estudantes com DA.
03	2017	O uso de sistema de Frequência Modulada por crianças com perda auditiva: benefício	ROCHA, Bruna; SCHARLACH, Renata	Art.	Uso do sistema de Frequência Modulada (FM) por crianças com DA. Conclui-se que o sistema FM traz maiores benefícios no

		segundo a perspectiva do familiar			ambiente escolar, melhorando a compreensão da fala e facilitando o processo ensino e aprendizagem.
04	2018	ESTUDANTES SURDOS NÃO FALANTES DA LIBRAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: Uma análise das Políticas Públicas de Educação Inclusiva	DARDE, Aline	Diss.	Compreender os discursos sobre os estudantes surdos que não usam Libras nas políticas públicas educacionais inclusivas para o trabalho do AEE com esses alunos. Conclui que as diretrizes não são precisas e não apresentam propostas de trabalho que contemplem as necessidades desses estudantes.
05	2019	DIVERSIDADE NA PERDA AUDITIVA: Conhecer para incluir	FERNANDES, Fernanda	Art.	As diferenças na perda auditiva devem ser reconhecidas para ofertar os recursos mais adequados a cada indivíduo. Traz importantes informações e exemplos de recursos para surdos e pessoas com DA.
06	2019	USO DO SISTEMA DE FREQUÊNCIA MODULADA POR ESCOLARES COM PERDA AUDITIVA	CARVALHO, Dayane de; PEDRUZZI, Cristiane	Art.	Pesquisa com estudantes com DA usuários do sistema FM. Conclui que o uso do sistema no ambiente educacional melhora a percepção da fala em ambientes ruidosos. As escolas necessitam realizar ações na área da acessibilidade auditiva e promover capacitação dos professores.
07	2020	MEET UP SURDOS QUE OUVEM E TECNOLOGIAS AUDITIVAS – Experiências sobre surdez, acessibilidade e inclusão no Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Salvador	LIMA, Edivânia	Art.	Relato de um projeto para ampliar o debate sobre o tema da surdez. Mostrar que existem pessoas com perda auditiva, que fazem uso de tecnologias auditivas e/ou fazem leitura labial e não usam Libras. O projeto surgiu de um desafio da comunidade “Surdos que Ouvem”, do Facebook, e foi um dos cinco vencedores do Brasil.
08	2021	APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE UM SURDO ORALIZADO: Relato de experiência	BATISTA, Helandro	TCC	Um TCC que apresenta uma autobiografia de um surdo oralizado, relatando diversas barreiras enfrentadas desde a perda da sua audição. O autor expõe estratégias para melhorar a comunicação com o estudante surdo oralizado na sala de aula.
09	2021	IMPLANTE COCLEAR: Conceito, história e desdobramentos discursivos	LIMA, Clevisvaldo; QUEIROZ, Anesio	Art.	Investiga os efeitos de sentido produzidos sobre o Implante Coclear (IC). De um lado os que consideram o aparelho capaz de “curar” e possibilitar melhor integração com a sociedade ouvinte; de outro os que consideram um instrumento de

					normatização nocivo à comunidade surda.
10	2021	A INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO E DE SURDOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Desenvolvimento de um blog, como auxílio à prática docente	ALOISE, André	Diss.	Apresenta uma pesquisa com docentes de estudantes com DA e surdos e o desenvolvimento de um blog visando informar e ampliar o conhecimento sobre a inclusão de estudantes com DA/surdos no ensino médio integrado.
11	2021	Como me tornei um estudante universitário, apesar das limitações da DA bilateral	SILVA, Marcelo; SALES, Jefferson	Art.	Relato pessoal de um estudante de Pedagogia com DA bilateral. Apresentando seus desafios e superações no ambiente educacional.
12	2021	Conhecimento de professores sobre a inclusão de alunos com DA no ensino regular	SILVA, Jussara; FIDÊNCIO, Vanessa	Art.	Pesquisa feita com professores sobre perda auditiva e estratégias para favorecer a aprendizagem destes estudantes no ensino regular. Conclui-se que há desconhecimento dos professores acerca da DA e das estratégias de ensino e aprendizagem com estes estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

A tese elaborada por Soares (2017) procurou compreender os efeitos das polarizações clínico-terapêutica e socioantropológica, na educação de alunos com surdez e DA, nas salas de aula comum do Ensino Regular. O pesquisador deixa claro a grande separação encontrada na maioria das pesquisas: de um lado a abordagem socioantropológica, que tratam a surdez como uma diferença cultural, com reconhecimento da diferença linguística, com a língua de sinais e o convívio entre surdos na escola especial; e, de outro, a concepção clínica ou clínico-terapêutica, que considera a surdez como uma deficiência a ser tratada, com utilização de próteses auditivas, escola inclusiva e convívio com os ouvintes (Soares, 2017).

Assim como foi verificada nessa revisão sistemática, motivo de tantos resultados terem sido descartados, a tese de Soares (2017) também apontou que o enfoque socioantropológico predomina no contexto acadêmico, como “detentor da verdade”. Essas pesquisas cristalizam a divisão social estabelecida historicamente por políticas educacionais segregacionistas (Soares, 2017).

Soares (2017) apesar de se debruçar na maior parte de sua pesquisa na abordagem socioantropológica, por ser onde se situam a maioria dos estudos, afirma sobre a concepção clínico-terapêutica que:

[...] precisamos estar cientes de que o trabalho desenvolvido por médicos, audiologistas e fonoaudiólogos produz efeitos que ampliam as formas de comunicação e potencializam não só o processo de educação, mas também as múltiplas formas de viver dos sujeitos com surdez e deficiência auditiva (Soares, 2017, p. 32).

Lima e Queiroz (2021) investigam os efeitos de sentido produzidos sobre o Implante Coclear (IC) também a partir de diferentes lugares discursivos. De um lado os que consideram o aparelho capaz de “curar” e possibilitar às pessoas surdas uma efetiva integração com a sociedade ouvinte e uma melhor qualidade de vida; de outro os que consideram um instrumento de controle e normatização, nocivo à comunidade surda, uma tentativa de erradicar a língua de sinais. Os autores não defendem ou criticam o equipamento, mas explicam o que é, as partes que o compõem, como funciona, sua história e os diferentes discursos sobre o IC. Estudo que será detalhado no capítulo quatro (item 4.4) sobre tecnologias assistivas para pessoas com DA.

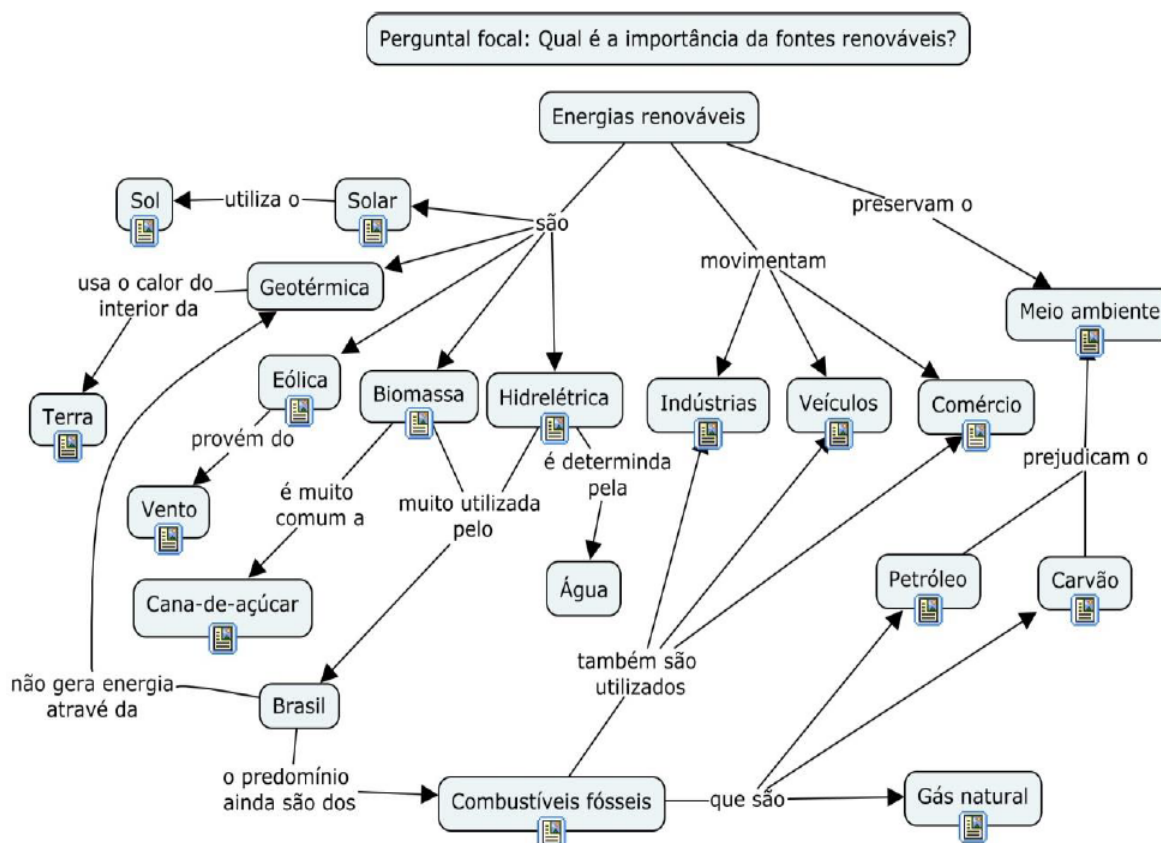
Sobre o assunto das tecnologias assistivas, Rocha e Scharlach (2017), apresentam uma pesquisa sobre o uso e benefício do sistema FM por crianças com DA, usuárias de AASI e/ou IC. Segundo o relato dos familiares, é no ambiente escolar que o sistema FM traz maiores benefícios, melhorando a compreensão da fala e facilitando o processo ensino/aprendizagem.

Da mesma forma, Carvalho e Pedruzzi (2019) também pesquisam sobre o uso do sistema FM. Os autores realizaram uma pesquisa com pais ou responsáveis e professores de usuários desse sistema, concluindo que o uso do sistema no ambiente educacional melhora a qualidade do som, favorecendo uma melhor percepção da fala em ambientes ruidosos e melhorando o desempenho escolar. As escolas necessitam realizar ações na área da acessibilidade auditiva e promover capacitação dos professores. Foram relatadas outras estratégias utilizadas pelos professores para a acessibilidade do aluno com DA, usuário do sistema FM, como: materiais específicos e adaptados, colocar o aluno sentado próximo do professor, apresentar recursos visuais e possibilitar a leitura labial (Carvalho; Pedruzzi, 2019).

Outra estratégia foi relatada por Campelo e Piconez (2017), uma experiência com o uso de mapas conceituais com imagens, na disciplina de Geografia, como

recurso para favorecer a aprendizagem significativa de alunos com diferentes níveis de DA, no 1º ano do EJA no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo. O mapa é elaborado no *software CmapTools*, com a síntese das informações e as relações entre os conceitos, onde é possível inserir *links*, vídeos, imagens, sons etc.

Figura 4: Mapa conceitual com imagens



Fonte: Campelo; Piconez, 2017, p. 10.

Os autores concluem que após a utilização desse material predominantemente visual, os alunos com DA participaram das aulas com melhor desempenho, se motivaram mais e obtiveram avanços significativos dos conteúdos estudados (Campelo; Piconez, 2017).

Darde (2018, p. 27) em sua dissertação, busca compreender “os discursos sobre os sujeitos surdos não falantes da Libras nas políticas públicas educacionais inclusivas para entender as diretrizes de trabalho do AEE para esses sujeitos”. O AEE

é garantido nas políticas e legislações, mas não especifica como esse atendimento acontece para esses sujeitos.

Infere-se que o trabalho com esses estudantes no AEE pautar-se nas recomendações gerais da política quando fala em “serviços e recursos”, em “orientação” para o seu “uso” no processo de ensino e aprendizagem no ensino regular, assim como na identificação, “elaboração e organização de recursos pedagógicos” e de acessibilidade que objetivam a eliminação de barreiras para a efetiva participação dos alunos em todas as atividades e espaços escolares. Ainda há a recomendação da política para a oferta do português na modalidade oral para os surdos, mas como esse atendimento acontece a política não esclarece (Darde, 2018, p. 134).

Dessa forma, Darde (2018) ressalta a importância do fonoaudiólogo nos processos de ensino na escola e no AEE tanto para os estudantes surdos falantes, bem como para os não falantes da Libras. Destaca sobre a cartilha do Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia, que o papel do fonoaudiólogo é:

Orientar o professor em relação à necessidade e aos cuidados com relação ao uso do aparelho auditivo, do aparelho FM e do implante coclear. Orientar o professor quanto à melhor forma de comunicação em sala de aula, estratégias de comunicação oral ou gestual. (SCFRF, 2015 *apud* Darde, 2018, p. 136).

Na escola inclusiva, todos os estudantes devem ser acolhidos em sua especificidade, “garantir qualidade para o ensino do surdo bilíngue não pode excluir a possibilidade de se pensar em alternativas para aquele que (ele ou sua família) não escolheu a Libras” (Darde, 2018, p. 137).

Da mesma forma, Fernandes (2019) deixa claro que as diferenças na perda auditiva devem ser reconhecidas dentro de diferentes contextos, para que se possa ofertar os recursos mais adequados a cada indivíduo. Adverte sobre a importância de divulgar informações e exemplos de recursos para surdos e pessoas com DA.

Dando ênfase na divulgação de informações, destaca-se a dissertação de Aloise (2021) que apresenta uma pesquisa com docentes de estudantes com DA e de surdos, e o desenvolvimento de um blog educativo, visando informar e ampliar o conhecimento sobre a inclusão de estudantes com DA/surdos no ensino médio integrado (Aloise, 2021).

Na mesma linha, Lima (2020) relata uma experiência pedagógica em forma de um projeto para ampliar o debate sobre o tema da surdez, tecnologias auditivas, acessibilidade e inclusão em espaços escolares. Deixa evidente que existem pessoas com perda auditiva, que fazem uso de tecnologias auditivas para ouvir melhor e/ou

fazem uso de leitura labial e não são beneficiadas pela Libras. O projeto surgiu de um desafio da comunidade “Surdos que Ouvem”, do Facebook e foi um dos cinco vencedores do Brasil (Lima, 2020).

O evento contou com o serviço de estenotipia, ou seja, legendas ao vivo, o que configurou como um ato político, pois geralmente acredita-se que a Libras é a única ou principal forma de acessibilidade aos surdos, o que está equivocado, pois grande parte dos surdos oralizados necessitam de legendas e outras tecnologias assistivas (Lima, C. 2020).

Silva e Fidêncio (2021) realizaram uma pesquisa feita com professores, sobre auxiliares de audição e estratégias para favorecer a aprendizagem de estudantes com perda auditiva no ensino regular. As autoras ressaltam a importância da criação de tecnologias educativas, como cartilhas e outros materiais de suporte para facilitar o trabalho dos professores e mediadores para a inclusão de alunos com DA que utilizam dispositivos auditivos e não usam Libras (Silva; Fidêncio, 2021), o que justifica a importância dessa pesquisa e do PE que resultou dela.

Batista (2021), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, apresenta uma autobiografia de um surdo oralizado, mostrando diversas barreiras enfrentadas desde a perda da sua audição, tentativas de correção e uso de AASI. O autor expõe comprometimentos no seu desenvolvimento em diversas áreas:

E sei que sendo surdo, tenho a redução da acuidade auditiva, e prejuízos em perceber os sons, sejam eles ambientais ou de fala. Tenho comprometimento direta ou indiretamente, no desenvolvimento da minha fala, linguagem, social, psíquico e educacional (Batista, 2021, p. 10).

Batista (2021) recomenda diversos recursos para facilitar a comunicação na sala de aula, principalmente estratégias para eliminar barreiras atitudinais de professores, estratégias de adaptação de materiais pedagógicos, bem como de layout de sala de aula para aulas com debates a fim de favorecer a leitura labial de todos.

Da mesma forma, Silva e Sales (2021) apresentam um relato de um estudante de Pedagogia com DA bilateral. Apresentando desafios e superações no ambiente educacional. Ressaltam que a DA pode ser confundida com outros transtornos, como déficit de atenção e a dificuldade nas interações sociais pode causar problemas psicológicos.

Os autores também deixam contribuições com algumas estratégias para facilitar a comunicação nas aulas:

[...] em aulas teóricas com vídeo e/ou filme, seja sempre usada a legendagem, o que facilita acompanhar o filme com qualidade. Em âmbito, o professor deve estar sempre visível para o aluno com deficiência auditiva para acompanhar a leitura labial; caso use barba longa, por favor, fale mais alto. [...] Se o aluno usa aparelho auditivo, esteja sempre claro o tom de voz normal, pois ele terá sensibilidade a ruídos; esteja sempre em contato com o aluno sobre ruídos. Diante dessa perspectiva, evite falar de longe, falar de costas, falar baixinho, repita quantas vezes for necessário, tenha empatia, pois sua impaciência pode causar fingimento de escutar (Silva; Sales, 2021, p. 645-646).

Nesta revisão sistemática, em relação ao grande número de resultados gerais encontrados, foi constatado que a grande maioria dos estudos se concentram no viés socioantropológico da surdez, tendo a Libras como única ou principal estratégia de acessibilidade, resultados que foram descartados por não se enquadrarem na temática do estudo. Os estudos no viés clínico-terapêutico da surdez concentram-se na área da medicina e da fonoaudiologia, ficando a área da educação com uma grande lacuna, como podemos perceber, pelos poucos resultados selecionados para o estudo.

Nas investigações, o estudo realizado por Soares (2017), ficou notória a constatação de que o trabalho dos profissionais na abordagem clínico-terapêutica, ampliam as formas de comunicação potencializando o processo de educação.

Em relação ao uso de estratégias/tecnologias assistivas específicas para os alunos com DA, no ambiente escolar, como Implante Coclear, encontramos os estudos de Lima e Queiroz (2021). Quanto ao uso do sistema de Frequência Modulada (FM), destacamos as pesquisas de Rocha e Scharlach (2017) e Carvalho e Pedruzzi (2019), tecnologias assistivas que melhoram o entendimento da fala, favorecendo o ensino e aprendizagem. Uma estratégia didática bem específica, que pode ser replicada em qualquer disciplina, é o uso de mapas conceituais ilustrados, relatados por Campelo e Piconez (2017).

Importante ressaltar a investigação sobre o trabalho do AEE, para os estudantes surdos não falantes da Libras, apresentada por Darde (2018), onde foi verificado que os diferentes discursos da surdez (clínico x socioantropológico) também refletem nas diretrizes do AEE, que não são claras para o público-alvo desse estudo.

Fernandes (2019), Aloise (2021) e Lima (2020), trataram da importância da divulgação de informações sobre a diversidade da surdez, para capacitar mais pessoas a lidar com as especificidades de cada indivíduo, deixando evidente que a Libras não é sinônimo de acessibilidade aos surdos.

Por último, deixamos essa revisão ilustrada com relatos pessoais de estudantes com DA, que sentem na pele as barreiras e deixam contribuições com estratégias para melhorar a comunicação na sala de aula: Batista (2021), Silva e Sales (2021).

Nesta pesquisa, levando em consideração a literatura recente, dos últimos 5 anos, constatamos que os resultados selecionados, não respondem com completude às indagações iniciais do estudo, mas cada um contribui para o pensar possível da pesquisa sobre recursos e estratégias de acessibilidade para contribuir na inclusão de alunos com DA/surdos oralizados, não usuários de Libras. Ficou evidente que outras fontes precisaram ser consultadas para complementar com qualidade, o conteúdo do PE.

Para entender sobre a inclusão de pessoas com uma determinada deficiência, percebe-se a necessidade de antes compreender algumas discussões sobre a inclusão escolar de maneira geral, que serão expostas no próximo capítulo.

3 INCLUSÃO ESCOLAR E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Um estudo que investiga a inclusão de estudantes com DA nos coloca diante da necessidade de primeiro entendermos certas definições para então chegarmos no foco da temática pesquisada. Estrutturamos este capítulo da seguinte maneira: na seção 3.1, discursamos brevemente sobre a inclusão escolar de modo geral no país; no item 3.2, abordamos os conceitos sobre DA e surdez; na seção 3.3, apresentamos diferentes filosofias de ensino para pessoas com DA/surdez e por fim, na seção 3.4 organizamos uma síntese para compreendermos o que diz a legislação brasileira sobre o ensino de pessoas com DA/surdos oralizados.

3.1 Breves análises e discussões acerca da inclusão escolar

Independente da área, realizar uma pesquisa sobre a Educação Inclusiva é um ato que requer algumas leituras, assim como análises das principais discussões sobre a temática no país. Destarte, este capítulo teve como base importantes textos, que foram selecionados e retirados integralmente da disciplina em que fui matriculada como Aluna Especial, em 2022/01: “A Educação Inclusiva no Mundo do Trabalho e nas Dinâmicas Sociais”.

Sua ementa faz parte do Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia – DEPET, do IFSUL – *Campus* Pelotas. Seu docente, o Prof. Dr. Valter Lenine Fernandes, é coorientador da minha pesquisa. Ter assistido essas aulas certamente foi fundamental para embasar minha escrita.

A Inclusão é uma emergência histórica devido ao contexto político e suas distinções são conceituais. Para pensar, analisar e problematizar o termo Inclusão na Educação do Brasil, destacam-se as contribuições de Lopes e Fabris (2013), que fazem uma crítica radical à Inclusão no campo da educação, dizendo que, para melhor compreendê-la no presente, é preciso entender os acontecimentos passados: “a inclusão tem sido potencializada, visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história” (Lopes; Fabris, 2013, p. 14). Se hoje lutamos pela inclusão é porque houve e ainda há muita exclusão.

A referência acima é a todos aqueles que, “por distintas razões econômicas, de gênero, raça-etnia, deficiências físicas, cognitivas, sensoriais, entre outras, foram

negados e silenciados pelo próprio Estado e marcados historicamente pela discriminação negativa” (Lopes; Fabris, 2013, p. 14).

Os estudos de Januzzi (2010) trazem contribuições com uma síntese da busca da Inclusão da pessoa com deficiência na escola. A escola foi organizada dentro de uma sociedade, refletindo o que existia na comunidade, como seus valores, sua organização material, conhecimentos limitados e diretrizes apresentadas pelos dirigentes que, de modo geral, viam apenas seus próprios interesses. Ao longo do desenvolvimento histórico da escola, o considerado “diferente” foi atendido de formas particulares, despertando atenção da sociedade. Ainda hoje, algumas dessas formas persistem, “pois permanece a organização social injusta, dominada pelos interesses de uma minoria” (Januzzi, 2010, p. 103).

Segundo Lopes e Fabris (2013), o conceito de *aprendizagem* prevalecente no século XX passou a destacar o indivíduo que aprende. A aprendizagem era preocupação quase exclusivamente da escola, atualmente ela é preocupação de mercado que exige união de muitos esforços. A Inclusão se apresentou como uma *estratégia educacional*, que investe em capital humano ao aproximar pessoas diferentes e “possibilitou que ao conviverem e ao observarem uns aos outros, operassem sobre si práticas compensatórias e de autossuperação” (Lopes; Fabris 2013, p. 26).

Costa (2014) busca compreender e explicar que discursos de Inclusão funcionam para reafirmar a exclusão. Ou seja, a Inclusão só se dá em virtude da exclusão. Para ela, “o discurso da inclusão produz a ideia de que ‘Todos têm lugar’, ficando o seguinte questionamento: ‘se todos têm lugar, por que alguns precisam ser incluídos?’” (Costa, 2014, p. 134).

A mesma autora ressalta que historicamente utilizavam os termos “incapacidade”, “impedimento”, “deficiência”, “pessoas deficientes” e a Resolução nº 45/91 instituída pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) solicita que esses termos sejam revistos, pois “é um dos primeiros passos para tentar resignificar²² deficiência até então significada como incapacidade, impedimento, anormalidade” (Costa 2014, p. 112). A autora nos mostra que não é possível barrar

22 Nesta pesquisa, respeitou-se a grafia original das citações diretas, mantendo a escrita exatamente como estava no texto. Entretanto, em paráfrases ou citações indiretas, o Novo Acordo Ortográfico (vigente desde 2016) foi respeitado e mantido, quase integralmente no texto.

de imediato os termos historicamente reconhecidos, porque mesmo sendo alterados para “pessoas com deficiência” na cartilha Politicamente Correto e Direitos Humanos, de 2004, os anteriores ainda continuam aparecendo.

A mudança dos termos anteriores para os atuais não foi rápido, nem fácil:

De “anormal, deficiente, incapaz, aleijado, cego, limitado, especial, excepcional, pessoa deficiente, portador de deficiências, portador de necessidades especiais, pessoa com necessidade especial, para pessoas com deficiências” (físicas, visuais, motoras, auditivas, intelectuais). (Costa, 2014, p. 115-116).

Conforme a pesquisadora, os termos preconceituosos aos poucos vão se desinstitucionalizando e percebemos que em muitos discursos estão optando pela palavra ‘diferença’ e ‘diferente’ no lugar de deficiência (Costa, 2014).

Mas, para Costa (2014), apesar de difundidas como “politicamente corretas”, não há sinônimo entre deficiência e diferença, “pois a palavra diferença funciona, no enunciado, na rede de significações que estabelece com ele, como uma espécie de sutura que possibilita ao Estado a administração, o controle e o enquadramento de pessoas com ou sem deficiência no TODO indeterminado” (Costa, 2014, p. 133).

Nessas denominações reside o recobrimento das práticas discriminatórias e, dessa forma, Costa (2014, p. 134) conclui que “a inclusão se estabelece por uma relação condicional que faz com que o sujeito, afetado pela ilusão da inclusão, no processo de individuação, se identifique como excluído”.

Isso explica a busca incansável na qual toda pessoa com deficiência se empenha, ao mesmo tempo em que, parafraseando Costa (2014), almeja e se responsabiliza pela sua própria Inclusão (Costa, 2014, p. 134). Conforme Tunes (2010, p.96), “A noção de deficiência é um dos modos concretos de manifestação do preconceito”.

Tunes (2010) exemplifica que é comum encontrar abordagens sobre o termo “deficiência”, empregadas para fazer referência às pessoas que possuem alguma falta de capacidade, habilidade ou inteligência para fazer algo que se espera que seja feito. Para simplificar, costumam chamar o sujeito de “o deficiente”, esquecendo de que ele é uma pessoa. “Assim, a noção de deficiência articula-se com a ideia de expectativa social” (Tunes, 2010, p. 96).

Conforme Tunes (2010), outras expectativas são criadas e impostas às pessoas com deficiência. Ao

[...] tomar a doença como foco, implica buscar sua eliminação como ação primeira, ficando a pessoa, portanto, em segundo plano. Isso tem sérias implicações para o exame da eficácia do ato médico, pois o foco estatístico-analítico incidirá prioritariamente sobre o controle e a eliminação de doenças e não sobre o bem-estar das pessoas (Tunes, 2010, p. 97).

Para Januzzi (2010), é possível lembrar os vestígios da luta em prol da diversidade quando se repetem os preconceitos, afastando as pessoas com deficiência do convívio em comunidade. O diálogo entre escola e sociedade pode produzir alguma transformação e, segundo a autora, desde o Brasil Colônia, até mesmo alguns daqueles abandonados em asilos receberam instruções e foram capazes de viver no meio social. Após, em instituições segregacionistas, por meio de técnicas especializadas e da competência de alguns envolvidos com a Educação Especial, a grandeza do saber também pôde ser vislumbrada por muitos dos ditos “diferentes”. Como exemplo do século XIX, temos os institutos: dos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC); e dos Surdos, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), assim como algumas escolas que atendiam os ditos “deficientes mentais” (Januzzi, 2010).

Por um lado, nossa sociedade ainda exclui a diferença mais evidente e cria lugares excludentes. Por outro, em virtude da ação dos envolvidos, é possível a abertura de outros cenários com mais humanidade.

Conforme a retrospectiva exposta por Januzzi (2010), durante alguns séculos, as diferenças eram ressaltadas e defendia-se a *segregação*. No século XX, as semelhanças foram enfatizadas e pregou-se a *integração* do diferente na escola regular, desde que ele estivesse apto para ela. A autora nos diz sobre a proposta de toda a educação como “desenvolvimento pleno do homem, que se faz no conjunto, na troca com todos os outros, com o falar e o fazer, apropriando-se de toda a construção da cultura humana” (Januzzi, 2010, p. 105).

Também no século XX, passou-se a defender a inclusão do dito “diferente” na escola regular. “Contudo, para que a palavra tenha poder de mudança, é preciso traduzi-la em ação, e, infelizmente, estando amarrada a um passado segregador, a proposta não foi libertadora e se concretizou em ‘degraus’.” (Januzzi, 2010, p. 105). Na opinião de Januzzi (2010), a instituição da classe especial preparava para a educação comum e continuava a ser um “depósito” de seres humanos, sem nada ensinar.

A partir das associações e de órgãos governamentais, a integração escolar melhorou, mas não foi efetiva com todos e o sistema de ensino segue educando os “normais”. Em 1994, a palavra *integração* foi alterada para *Inclusão* que, segundo Januzzi (2010), significa:

estar dentro, de modo integral, pleno, com os outros na vida e, portanto, na escola. Essa mudança buscou recuperar o verdadeiro sentido de integração, enfatizando a transformação da escola para que todos pudessem ser incluídos plenamente, de modo que, realmente, apreendessem os conhecimentos e se apropriassem dos instrumentos necessários a sua realização humana como ser que faz a história e que modifica o mundo e, portanto, que poderá fazê-lo mais belo, mais feliz para todos, em vez de continuar a ser lugar de ódio, de guerra, de destruição (Januzzi, 2010, p. 106).

Conforme a autora, a palavra *inclusão* não está apenas no discurso escolar, mas nos discursos em geral, que vão sendo divulgados pelos meios de comunicação, e se desenvolvem muito rápido. A mesma organização social excludente continua, porém, e as novas formas de conhecimentos vão sendo assimiladas apenas pela minoria, especialmente nos países desenvolvidos.

Logo, é preciso questionar sobre como considerar a inclusão na educação no seu real sentido, que seria:

proporcionar a possibilidade de que cada um, em suas múltiplas diferenças físicas, psíquicas, intelectivas etc., receba os conhecimentos necessários em todas as dimensões, de modo que possa viver como ser humano na busca pela realização plena de suas capacidades (Januzzi, 2010, p. 106).

Assim, os envolvidos com a educação regular devem estar cientes da relação escola e sociedade, já que “cada pessoa só termina a busca de desenvolvimento das capacidades no término da vida” (Januzzi, 2010, p. 108). Isso levanta algumas questões importantes, como a econômica. Segundo a autora, a má redistribuição das riquezas existe, porque elas estão concentradas nas mãos de poucos.

Infelizmente, há um longo e difícil caminho a ser construído, “permeado por um discurso de igualdade, pregado em uma organização mundial cada vez mais excludente” (Januzzi, 2010, p. 111).

Tais discussões envolvem paradigmas. Conforme Mantoan (2015) no modelo educacional os antigos paradigmas da modernidade estão sendo contestados, a educação escolar está passando por uma crise de paradigmas e por momentos de transformação e reinterpretação, ao passo que:

um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, que estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (Mantoan, 2015, p. 21-22).

Diante disso, a escola não pode se fechar aos avanços, exaltar apenas o conhecimento científico e desprezar os outros saberes com base em origens, valores e sentimentos. Assim, a trajetória escolar deve ser repensada, “o pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola” (Mantoan, 2015, p. 23).

O ensino curricular, separado por disciplinas, em vez de reconhecer as inter-relações dos conhecimentos, isola e separa. A inclusão impõe romper com o velho modelo escolar, ou seja, romper com as oposições excludentes – iguais x diferentes, sem deficiência x com deficiência, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2015, p. 24).

Segundo Mantoan (2015) em 1969, nos países nórdicos, as práticas sociais e escolares de segregação passaram a ser questionadas e com isso surgiram os movimentos a favor da integração, ou seja, da inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

A Inclusão questiona a organização e as políticas da Educação Especial, da educação comum e da integração. A inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (Mantoan, 2015, p. 27).

O objetivo da inclusão é não excluir ninguém, não deixar ninguém de fora do ensino regular, considerando as necessidades de todos os alunos. Não é apenas para alunos com deficiência, mas para todos aqueles que por algum motivo não conseguem aprender e acabam evadindo, alunos que são vítimas do sistema escolar excludente, normativo, elitista, para que obtenham sucesso nas salas de aula (Mantoan, 2015).

A autora defende que o fracasso não é do aluno e sim da escola, que deve implantar a inclusão total e irrestrita para reverter a situação, expulsando a exclusão das escolas e de fora delas, já que:

É fácil receber os ‘alunos que aprendem apesar da escola’ e é mais fácil ainda encaminhar, para classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os professores ‘especializados’; assim, não recai sobre nós o peso de nossas limitações profissionais (Mantoan, 2015, p. 33).

Mantoan (2015, p. 35) destaca que a ética “em sua dimensão crítica e transformadora referenda nossa luta pela inclusão escolar”; expõe que a diferença vai se diferenciando constantemente e não pode ser naturalizada, “merece ser compreendida e não apenas respeitada e tolerada” (Mantoan, 2015, p. 35).

Segundo a autora, a Educação Especial tem pregado como norma, a igualdade, a homogeneidade, uma identidade “normal” como padrão de hierarquização, como algo disfarçado de positivo, sustentando a “normalização”. A autora declara que isso tem destruído as diferenças importantes e preciosas, e que é preciso reconhecer as diferenças, as culturas, as diversidades sociais e construir uma nova ética escolar.

Mantoan, ao citar Santos, diz que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (Santos, 1995 *apud* Mantoan, 2015, p. 56).

É imprescindível reconhecer os sentidos atribuídos à palavra “diferença”, como defende Mantoan (2015): diferença como padrão pelos que buscam manter sua identidade; ou diferença como algo negativo, que exclui e marginaliza.

A legislação da Inclusão Escolar vem sendo mal interpretada, resumindo apenas a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação a todos, ou seja, com ou sem deficiência, independentemente de sua origem, raça, sexo ou idade. “Para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados” (Mantoan, 2015, p. 39).

Ou seja, não podemos negar a nenhum indivíduo o acesso ao ensino regular, conforme o Capítulo III da Constituição, de acordo com a citação de Mantoan (2015):

“Da educação, da cultura e do desporto” - a Constituição prescreve no artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Mantoan, 2015, p. 39).

Esse “preferencialmente” é bastante polêmico e, para Mantoan (2015), refere-se ao “Atendimento Educacional Especializado”, como Libras, braile, tecnologias assistivas, entre outros recursos, que devem ser oferecidos, de preferência na rede regular, em todos os níveis de ensino, mas se não for possível, ele pode ser oferecido na rede especial, ou seja, o aluno frequenta a rede regular e no contraturno o AEE na rede especial, como complemento. No entanto, na LDB (art. 58 e seguintes) é aceitável substituir o ensino regular pelo especial. Porém, na LDB (Brasil, 1996) consta que a substituição do ensino regular pelo especial é possível. Segundo juristas brasileiros essa substituição não está de acordo com a Constituição (Mantoan, 2015).

Com relação às dificuldades enfrentadas por esses alunos, surge, ainda, o termo interseccional, baseado no conceito de Freitas e Santos (2021).

Seu artigo “*Interseccionalidades e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*” evidencia que “nas pesquisas sobre a escolarização de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas, as interseccionalidades com questões de gênero, raça, classe social e etnia são fundamentais” (Freitas; Santos, 2021, p. 1). Os corpos são inseparáveis de suas características socioculturais, portanto a Educação Inclusiva se apresenta com combinações diversificadas e deixam evidente que o motivo da Inclusão não ser efetiva não está na deficiência em si.

Freitas e Santos (2021) defendem que a “nova” Política Nacional de Educação Especial homologada pelo decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020) é um expressivo retrocesso e causa perplexidade e indignação:

a começar pelo desrespeito à Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 (2015), culminando com a descaracterização completa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (Ministério da Educação, 2008). Direitos assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988) e que repercutiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (1996) também foram desconsiderados. Convenções internacionais das quais o Brasil é signatário sequer foram mencionadas. Um expressivo retrocesso se anunciava com pompa e circunstância (Freitas; Santos, 2021, p. 1).

Felizmente o decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020) mencionado foi suspenso em dezembro de 2021 e revogado pelo decreto nº 11.370 em janeiro de 2023 (Brasil, 2023), ato comemorado por diversas entidades que representam pessoas com deficiência (Albuquerque, 2023).

Para além de novas políticas, Vieira e Omote (2021) analisam e refletem, também, sobre diversas pesquisas a respeito das atitudes sociais, ou seja,

predisposições psíquicas ou afetivas, de professores em relação à Inclusão. Além disso, apresentam possíveis estratégias para modificar essa realidade. Essas, embora fundamentais como parte da formação docente, ainda não obtiveram a devida evidência.

A partir das contribuições desses autores, no ser humano, a capacidade de lidar com diferentes situações, é uma possibilidade quase ilimitada devido aos seus diferentes aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. As interações humanas são influenciadas pelos sentimentos e pelas crenças. A natureza do comportamento é determinada pela relação entre afeto e cognição e, em geral, as pessoas não têm essa consciência. Os autores investigam e refletem sobre essas considerações no contexto de sala de aula:

Trata-se de variáveis pessoais do professor, mais especificamente as suas atitudes sociais em relação à inclusão e às possibilidades de modificá-las. Outras variáveis pessoais do professor, relevantes para o seu exercício docente, como habilidades sociais, autoeficácia, crença em um mundo justo, concepções sobre o ensino e a aprendizagem etc., são também investigadas (Vieira; Omote, 2021, p. 744).

Para compreender o fenômeno educacional, Vieira e Omote (2021) defendem que as relações sociais devem ser consideradas. Mesmo considerando que a aprendizagem se dá de modo coletivo, o professor é o principal regente dessas relações que ocorrem na sala de aula. “A relação ensino-aprendizagem é primariamente uma relação interpessoal dialética entre quem ensina e quem aprende” (Vieira; Omote, 2021, p. 744).

Seguindo esse raciocínio, as atitudes sociais favoráveis e desfavoráveis dos professores em relação aos seus alunos abrangendo, também, os estudantes PAEE, “podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas” (Vieira; Omote, 2021, p. 745).

Também influenciam nas atitudes e são discutidas nos estudos de Vieira e Omote (2021, p. 745) “algumas variáveis sociodemográficas dos professores, como gênero, idade, tempo de formação, área de atuação, contato prévio com alunos com deficiências, sentimento de autoeficácia, entre outras”, bem como apresenta consequências de algumas “variáveis ambientais como sobrecarga de trabalho e apoios especializados, além de aspectos relacionados aos próprios alunos, tipos de deficiências e graus de comprometimento” (Vieira; Omote, 2021, p. 745).

Outras variáveis encontradas nos estudos são o nível de ensino e a região sociodemográfica em que atuam, bem como o tipo de deficiência ou o grau de comprometimento do aluno PAEE, que podem influenciar nas atitudes dos professores (Vieira; Omote, 2021).

Podemos perceber que são inúmeras as variáveis das atitudes sociais de professores em relação à Inclusão, pesquisadas, estudadas e reunidas nos estudos de Vieira e Omote (2021). Dessa forma, vale ressaltar que as variáveis não podem ser consideradas de modo isolado. “Elementos constituintes dos sujeitos e dos objetos atitudinais, bem como aspectos do contexto e das interações sociais parecem relacionar-se de modo complexo no processo de formação das atitudes sociais em relação à inclusão” (Vieira; Omote, 2021, p. 749).

De acordo com Vieira e Omote (2021), para que se efetive uma educação de qualidade, é necessário que as formações de professores proporcionem ao professor competências para lidar com situações sociais diversas na escola e o autoconhecimento para que eles sejam conscientes dos fatores que interferem suas atitudes em relação à Inclusão, tornando suas atitudes favoráveis a ela. É necessário que o professor reflita continuamente sobre sua prática.

Sabemos da grande responsabilidade do professor com a Inclusão, mas essa não deve recair somente a ele. A inclusão escolar é responsabilidade de todos os envolvidos com a educação e que mantém contato direta ou indiretamente com o aluno PAEE, desde o porteiro, passando pelo segurança, funcionário, técnico administrativo, bibliotecário, merendeiro, pedagogo, psicólogo, coordenador, diretor, como também pelos próprios colegas de classe.

Que todos estejam preparados. Não que conheçam a fundo todos os diversos tipos de características das deficiências e diferenças, mas que estejam preparados para focar na pessoa e não em sua condição, sabendo que todos têm potenciais. Que estejam preparados para eliminar todo o tipo de preconceito, que não excluam, que não tenham medo ou receio de se aproximar de uma pessoa com deficiência e conversar (da maneira que a pessoa conseguir) para conhecer suas particularidades. O desconhecido assusta, portanto, para incluir é preciso conhecer.

Ampliando as discussões e trazendo os interesses econômicos para o estudo, Pereira e Pletsch (2021), em seu artigo, pesquisam e analisam no Brasil “as linhas centrais da agenda do Banco (Mundial) para a educação de PcD, com base no

Relatório Mundial sobre a Deficiência (RMD), publicado em 2011, em parceria com a OMS” (Pereira; Pletsh, 202, p. 4).

Ao lado dos interesses humanitários, há também os interesses econômicos, a fim de promover o desenvolvimento. A Educação Inclusiva em escolas regulares é mais barata do que a Educação Especial em escolas segregadas. Conforme refletem os autores, “a inclusão custa menos que a segregação, e, mesmo quando há aumento do custo per capita, o gasto é mais eficiente (melhor relação custo/benefício)” (Pereira; Pletsh, 2021, p.13-14) e isso é reconhecido no RMD, além de se pensar na capacitação dos indivíduos ao mercado de trabalho para gerar capital.

Conforme os autores, no Brasil acontece o contrário do previsto no RMD, porque um aluno com deficiência conta como duas matrículas, uma na classe comum e outra no AEE, o que duplica os gastos.

Apesar do país estar na direção contrária, houve muitos avanços no ensino público para o acesso de alunos com deficiência, mas a garantia de aprendizagem ainda está em construção, tanto para esse público, como para a maioria dos estudantes (Pereira; Pletsh, 2021).

O Banco Mundial influencia nas decisões sobre Inclusão no Brasil e cobra essas ações dos governos brasileiros, porém não em um sentido positivo, mas provocando autonomia das PcD para não gerar custos para o setor público (Pereira; Pletsh, 2021).

Na tentativa de superar tais desafios, pesquisas como as de Ribeiro, Silva e Martínez (2021) buscam analisar as principais críticas, entre 2010 e 2020, em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), para compreender a atualização proposta pelo MEC através do decreto nº 10.502/20, instituindo a Nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020).

Segundo as autoras, a Inclusão foi uma das principais metas das políticas educacionais brasileiras, durante a gestão do Partido dos Trabalhadores – PT (2002-2016). Em 2008, foi lançada a PNEEPEI que faz uma crítica à segregação dos alunos PAEE nas classes e escolas especiais. Após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, as escolas especiais segregadas voltaram a ser impulsionadas (Ribeiro; Silva; Martínez, 2021).

A partir de 2017, surgiram discussões para atualização da PNEEPEI. As críticas são direcionadas sobre como foi e está sendo a implementação da PNEEPEI “com destaque para a restrição da modalidade da Educação Especial na oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM – nas escolas regulares” (Ribeiro; Silva; Martínez, 2021, p. 4).

As autoras analisaram e categorizaram 20 artigos publicados entre 2010 e 2020 em cinco divisões:

a) Categorização do público-alvo da Educação Especial: os autores fazem uma crítica à PNEEPEI por reforçar e manter o caráter médico-pedagógico do PAEE, oposta à perspectiva inclusiva; e defendem que a Educação Especial e a Inclusiva são opostas.

b) PNEEPEI e educação de surdos: autores analisados criticam a PNEEPEI visto que são a favor das instituições especializadas, das quais eram contempladas na nova PNEE.

c) Discurso inclusivo na PNEEPEI: os autores criticam a “inclusão total” dos alunos PAEE na escola regular, delegando às instituições especializadas apenas o AEE como suplementar/complementar, desconsiderando a trajetória histórica dessas instituições. A nova PNEE retirava a obrigatoriedade das matrículas dos alunos PAEE na escola regular, dando opção de escolha para o aluno ou a família à alternativa educacional que considerassem mais adequada.

d) Processo de construção e desdobramentos da PNEEPEI: os autores identificaram avanços no quantitativo de matrículas dos alunos PAEE nas escolas comuns a partir da PNEEPEI. Já a nova PNEE permitia que a Educação Especial fosse oferecida em escolas especializadas e segregadas.

e) Proposta de atualização da PNEEPEI: autores criticam o retorno da Educação Especial fora do ambiente regular. A PNEEPEI privilegiou aumentar o atendimento público e diminuir o privado, o que gerou muitas colisões de grupos contrários. A nova PNEE previa parcerias público-privadas na oferta da Educação Especial, sendo contrária à proposta da PNEEPEI.

Ribeiro, Silva e Martínez (2021) apontam também que autores denunciam que a proposta de atualização da política foi elaborada de forma antidemocrática e arbitrária. Após a instituição da nova política, surgiram diversas manifestações contrárias “sob o argumento de que as diretrizes indicadas no documento vão de

encontro às orientações internacionais que versam sobre a educação dos alunos PAEE, das quais o Brasil é signatário” (Ribeiro; Silva; Martínez, 2021, p. 21). Por outro lado, estão os que defendem a atualização da política, ou seja, pessoas ligadas às instituições especializadas:

Nesse sentido, compreende-se que a nova política reflete embates entre os que defendem a educação inclusiva e o AEE na escola regular e os que desejam a manutenção das escolas e classes especiais na oferta da Educação Especial, em espaços segregados (Ribeiro; Silva; Martínez, 2021, p. 22).

Apesar do artigo de Ribeiro, Silva e Martínez (2021) ter sido publicado em 2021, não menciona que, devido às muitas críticas, houve a suspensão do Decreto nº 10.502/2020 em dezembro de 2020, e em janeiro de 2023 foi revogado, decreto que era considerada por muitos como um retrocesso.

Seguindo as discussões entre Educação Especial e Educação Inclusiva, os estudos de Schabbach e Rosa (2021), com base na teoria das coalizões de defesa, identificaram duas coalizões no subsistema:

a) Coalizão 1: do atendimento exclusivo, clínico especializado nas escolas especiais segregacionistas, dominante entre 1973 e 2002, da deficiência percebida como “Modelo Médico – [...] como um problema de natureza físico-biológica, em detrimento do contexto social” (Schabbach; Rosa, 2021, p. 1323) e;

b) Coalizão 2: da educação inclusiva, em classes comuns de escolas regulares, surgiu em 2000, se tornou preponderante em 2008 com a PNEEPEI, e considera que todos são capazes de aprender dentro de sistemas inclusivos; a deficiência é percebida como Modelo Social, ou seja, “um fenômeno vivenciado num meio social que impõe barreiras à participação das PcD” (Schabbach; Rosa, 2021, p. 1323).

Nessa mesma época, há outras pesquisas ligadas às temáticas pertinentes, como a Educação Especial no ensino remoto, no contexto da pandemia da Covid-19. Foi o caso de um estudo documental ocorrido em dois municípios do Estado do Espírito Santo (Camizão; Conde; Victor, 2021).

Seus autores relatam sobre a pandemia da COVID-19 que se iniciou no Brasil em março de 2020. As quarentenas vieram para tentar preservar o máximo de vidas possíveis e tudo teve que se adaptar de maneira que os trabalhos continuassem se desenvolvendo. No contexto educacional foi instituído o ensino remoto, primeiro pelas escolas particulares, depois pelas públicas. Nesse cenário ficou ainda mais nítida a

desigualdade social em que vivemos, onde uma grande parcela dos estudantes encontra-se sem condições básicas para sobreviver, muito menos possuem equipamentos e acesso à internet (Camizão; Conde; Victor, 2021).

O grande objetivo de que se trata o artigo é analisar o processo da Inclusão proporcionando aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino remoto em tempo de pandemia. Quanto à proposta para essa missão educacional, o estudo conclui que “se a proposta era estabelecer vínculos, os objetivos foram alcançados, mas, se ela se estende ao comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, está bem longe de ser atingida” (Camizão; Conde; Victor, 2021, p. 1).

Os artigos pesquisados aqui contribuem com um caráter de complementaridade para o pensar possível da pesquisa. Fica evidente a constatação dos desafios que ainda precisam ser superados para o desenvolvimento de um leque de possibilidades que vise à melhoria da qualidade do ensino inclusivo a todos os alunos.

Aqui, foram trazidas breves análises e algumas das discussões acerca da Inclusão Escolar que nortearam a disciplina já mencionada nas notas introdutórias. É imperativo citar o longo caminho que ainda tenho a percorrer, sobretudo com relação à inclusão de alunos com DA/surdos oralizados, não fluentes em Libras, de modo a apresentar, em breve, efetivas orientações, do meu lugar de fala (“nada sobre nós, sem nós”), porém, com o devido rigor científico e com as estratégias acadêmico-metodológicas de que uma dissertação de mestrado se abastece.

3.2 Entendendo a deficiência auditiva e a surdez

Nas literaturas consultadas, encontramos diversos conceitos sobre DA e surdez. Perante a lei, a DA deve estar de acordo com os seguintes critérios da recente Lei nº 14.768 de 22 de dezembro de 2023:

Art. 1º Considera-se 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.

§ 1º Para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo, adotar-se-á, como valor referencial da limitação auditiva, a média aritmética de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz (quinhentos hertz), 1.000 Hz (mil hertz), 2.000 Hz (dois mil hertz) e 3.000 Hz (três mil hertz). (Brasil, 2023)

Os autores dos Estudos Surdos entendem a surdez na perspectiva socioantropológica, como uma diferença cultural e não como uma deficiência: “povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua (Libras), que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes” (Strobel, 2008, p. 30), dos quais não trataremos aqui nesta pesquisa por não serem o foco.

Do ponto de vista médico perda auditiva, deficiência auditiva ou surdez têm o mesmo significado, ou seja, diminuição dos limiares auditivos acima de níveis considerados normais (Moreira, L., 2022).

No modelo médico ou clínico-terapêutico, a surdez geralmente é caracterizada como uma deficiência a ser tratada pelo trabalho de médicos, fonoaudiólogos e audiologistas, para melhorar a audição e potencializar a reabilitação do sujeito com surdez ou DA (Soares, 2017).

A surdez ou DA pode ser classificada segundo o grau da perda, a origem, o tipo e o período de aquisição da perda. Dependendo do grau da perda auditiva o indivíduo pode apresentar sérias implicações em seu desenvolvimento por apresentar privação sensorial, afetando a qualidade da comunicação (Brasil, 2006).

Tomando como referência o documento orientador do Ministério da Educação (MEC, 2006) “Saberes e Práticas da Inclusão”, a audição normal vai de 0 a 15 dB, e os graus de surdez são classificados em cinco tipos.

Quadro 5: Graus de surdez

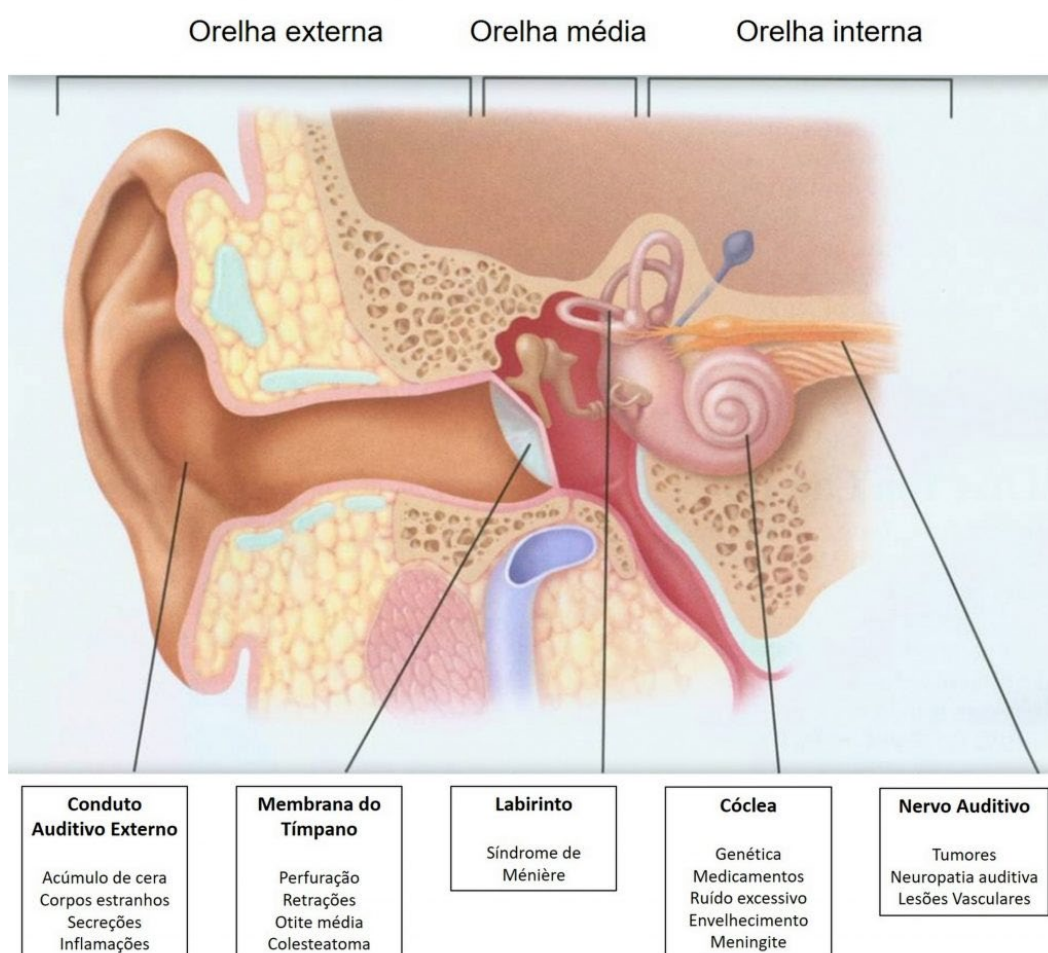
Grau	Média tonal	O que consegue ouvir
Leve	16 a 40 dB	A pessoa é capaz de perceber os sons da fala em tom normal, mas apresenta dificuldade em ouvir cochicho; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente.
Moderada	41 a 55 dB	A criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.
Acentuada	56 a 70 dB	A pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.
Severa	71 a 90 dB	A criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente, existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
Profunda	acima de 91 dB	A criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde a sons muito intensos; utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado

Fonte: Elaborado pela autora com base em (Brasil, 2006).

Quanto à origem, a DA pode ser pré-natal, perinatal ou pós-natal. Pré-natal, por fatores genéticos e hereditários ou por doenças adquiridas da mãe durante a gestação; perinatal, por parto prematuro ou traumas durante o parto; e pós-natal por doenças adquiridas durante a vida (Soares, 2017).

Quanto ao tipo, as perdas auditivas podem ser condutivas, sensorineural (ou neurosensorial) e mistas. Condutiva, ocorre na orelha externa ou média, sensorineural, causada na orelha interna e surdez mista é a soma das anteriores (Moreira, L., 2022).

Figura 5: Tipos de Surdez



Fonte: Portal Otorrino²³

23 Disponível em: <https://portalotorrino.com.br/tipos-graus-de-surdez/>. Acesso em 04 fev. 2023.

Quanto ao período de aquisição da perda, a DA pode ser pré-lingual, quando a criança nasceu com DA ou a adquiriu antes do aprendizado da fala; ou pós-lingual, aqueles que perderam a audição após a fase de aprendizado da fala.

E ainda a perda auditiva pode ser bilateral ou unilateral. Bilateral quando acomete aos dois ouvidos e unilateral, quando a pessoa possui perda de audição de qualquer grau em apenas um ouvido, o que também causa prejuízos para a comunicação e qualidade de vida, com impacto direto no desempenho acadêmico e profissional (Moreira, L., 2023).

Cada pessoa é única com suas particularidades e preferências no modo de se comunicar. Pessoas com a mesma deficiência sensorial se identificam melhor com o termo “pessoa com deficiência auditiva”, enquanto outras preferem apenas o termo “surdo” ou outros termos derivados.

Minha perda auditiva é de grau severo. Quanto à origem, é congênita, por ter outros casos na família. Segundo meus pais, nasci ouvindo normalmente, acreditavam que eu era “desatenta” ou vivia no “mundo da lua”, só fui diagnosticada por volta dos 10 anos de idade. O tipo da perda é sensorioneural, ou seja, orelha externa e orelha média estão íntegras, com limitações na orelha interna. O período da perda não se sabe exatamente. Como na época em que nasci não faziam o Teste da Orelhinha, posso ter nascido com uma perda leve ou moderada, o que não comprometeu minha aquisição da linguagem e a perda ter progredido ao longo dos anos. Se eu nasci com a perda, posso não ter tido problemas com a linguagem, pelo fato que em minha casa, todos falavam em tom de voz mais alto que o normal, porque a minha mãe e meu irmão (3 anos mais velho) também tinham diagnóstico de perda auditiva. Minha mãe já era acostumada a falar mais alto e bem gesticulado porque sua mãe também tinha DA (ouvia muito pouco) e seu irmão tinha perda profunda (não ouvia nada e não era usuário de Libras, comunicava-se pela leitura labial). Talvez essa maneira diferenciada da minha família em comunicar, foi possível com que eu aprendesse a falar sem maiores dificuldades, notando a DA apenas no final da infância.

3.3 Filosofias de ensino para pessoas com DA/surdez

Ao longo da história, a educação dos surdos passou por diversas modificações, as orientações para o desenvolvimento da linguagem eram baseadas ora em abordagens gestuais, ora em abordagens orais, ora em ambas.

Na filosofia de ensino da Comunicação Total, adota-se o termo “surdo”, pois o sujeito não é visto como um PcD e sim como diferente. Esse método defende que a comunicação deve ser facilitada para evitar retardo na linguagem, que pode comprometer os níveis sociais, emocionais e cognitivos. Acreditam que a criança que cresce com esse método demonstra mais habilidade na comunicação e êxito na escola (Braga Junior; Bedaque, 2015).

No método do Bilinguismo, a Libras é considerada como natural da pessoa surda, portanto é ensinada como primeira língua (L1) e a língua oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2), sendo formalizada pela Lei 10.436/2002. Logo, a pessoa surda “não precisa ser incorporada à vida em semelhança ao do ouvinte, podendo aceitar-se e assumir sua deficiência, pois as pessoas surdas formam uma comunidade com cultura e língua própria” (Braga Junior; Bedaque, 2015, p.30).

Já o oralismo, é um método de ensino de crianças com DA, onde acredita-se e está sendo cada vez mais comprovado, que elas podem compreender a fala e oralizar, integrando-as na comunidade ouvinte. A deficiência é vista como uma patologia que pode ser melhorada com tecnologias auditivas e aprimorada com metodologias de oralização, como fonoterapia, que depende de alguns fatores, como: tipo e grau da perda, momento que adquiriu a perda, início da estimulação e participação da família nesse processo (Braga Junior; Bedaque, 2015).

Independentemente do tipo de filosofia escolhida para a educação da criança com DA/surdez, na escola inclusiva deve ser dada a devida atenção, o devido AEE para que a criança possa participar e se desenvolver plenamente sem nenhuma barreira, respeitando a escolha da família pelo método escolhido.

Contudo, como já foi mencionado aqui, esse AEE não é claro para os estudantes com DA/surdos oralizados, que tem a língua portuguesa como língua materna, público-alvo dessa pesquisa. O que mostra a urgência e importância de estudos direcionados a esse grupo.

3.4 Políticas públicas do contexto nacional referentes à educação de pessoas com DA

A percepção social da deficiência foi se modificando ao longo do tempo, com isso as leis foram mudando. A Constituição de 1988 assegura que a educação é direito de todos, sem excluir ninguém e prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência²⁴, preferencialmente na rede regular de ensino”. Não menciona deficiências em específico. O mais próximo que encontramos sobre o público da nossa pesquisa foi o termo “deficiência sensorial”. Sabemos que todos os direitos dos “portadores de deficiência” ou pessoas com deficiência, que estão nas leis, se aplicam a pessoas com DA (Brasil, 2004).

O objetivo deste capítulo é analisar documentos das políticas públicas, no quesito educação, especificamente sobre as pessoas com DA/surdos oralizados que não são usuários da Libras.

Para o presente estudo foi consultada a 10ª Edição da “Legislação sobre Pessoa com Deficiência”, uma coletânea de leis da Câmara dos Deputados (Bonfim, 2022). A pesquisa não encontrou resultados para “surdos oralizados” na coletânea consultada, apenas “pessoas com deficiência auditiva”. Para complementar o estudo, foi consultada a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, que pela primeira vez menciona o termo “surdos oralizados”, e as recentes leis: Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023 que explica sobre o uso do cordão de girassóis para identificação de deficiências ocultas; e a Lei nº 14.768 de 22 de dezembro de 2023 que apresenta a mais nova definição de DA.

Após a leitura, foi elaborado um quadro resumo (Quadro 6) referente à temática da pesquisa.

24 Termo “portadores de deficiência” está em desuso.

Quadro 6: Síntese das contribuições legislativas

Dispositivo	Art.	Interesse
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	4º	Define pessoa com DA.
	19	Considera as próteses auditivas como ajuda técnica.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (LEI DA ACESSIBILIDADE)	12	Lugares reservados para pessoas com DA em locais de aulas e similares.
Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004	5º	Também define pessoa com DA.
	6º	Atendimento prioritário diferenciado para pessoas com DA que não se comuniquem em Libras.
	23	Espaço reservado em auditórios e similares para pessoas com DA com boa visualização da legendagem descritiva , se oferecidas.
	59	Apoio do Poder Público para transcrição eletrônica simultânea em eventos científico-culturais.
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	2º	Também define pessoa com DA.
	14	Garante o AEE de alunos com DA nas instituições federais.
	22	Pais e alunos com preferência pela educação sem o uso de Libras implicam em formalizar a sua opção.
	25	O SUS deve garantir prioridade aos alunos matriculados na educação básica a reabilitações auditivas e fornecimento de próteses auditivas.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)	73	Cabe ao poder público, promover a capacitação de profissionais habilitados em estenotipia e legendagem .
	74	Tecnologia assistiva é garantida à pessoa com deficiência.
Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 Acrescenta na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	3º	Respeito à diversidade das pessoas surdas e com DA.
	60º-A	Menciona pela primeira vez o termo “ surdos oralizados ” e garante a opção de escolha destes e acesso a tecnologias assistivas.
Portaria GM/MS nº 2.465 de 27 de setembro de 2021. Altera [...] o Procedimento de Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM) na Tabela [...] do SUS	ANEX.: I e II	Fornecimento do Kit de Sistema FM à pessoa com DA, matriculada em qualquer nível acadêmico, seguindo alguns critérios.
Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023 Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	2º-A	Institui o uso do cordão de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas .
Lei nº 14.768 de 22 de dezembro de 2023.		Define pessoa com DA, acrescentando surdez unilateral total.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os textos legais dão ênfase ao ensino em Libras e quanto a recursos aos surdos oralizados, pouco se fala, o que acaba por desqualificar ou negar provimento aos alunos que necessitam deste tipo de acessibilidade (Torres; Mazzoni; Mello, 2007).

De acordo com Darde (2018), os diferentes discursos sobre a surdez, ou seja, viés clínico e viés socioantropológico, atravessam os discursos das políticas públicas educacionais inclusivas, o que reflete nas diretrizes do AEE para os estudantes surdos. As diretrizes do AEE são bem definidas apenas para os surdos falantes das Libras. Para os surdos oralizados, as diretrizes não são claras, “não apresentam uma proposta de trabalho fundamentado que contemple as necessidades educacionais e linguísticas desses sujeitos” (Darde, 2018, p.184).

Ficam os questionamentos: Quando as políticas educacionais terão diretrizes e estratégias bem definidas para o AEE de estudantes surdos oralizados ou com DA? Como a escola regular vai garantir tecnologias assistivas a esses sujeitos? Quando o poder público irá promover a capacitação de profissionais habilitados em estenotipia e legendagem? Quando passarão a solicitar legendagens simultâneas em eventos científico-culturais e semelhantes, assim como solicitam TILS? Quando passarão a reservar lugares para pessoas com DA/surdas oralizadas em salas de aulas e similares? Quando o SUS será mais rápido e eficiente nas reabilitações e fornecimento de próteses auditivas principalmente aos alunos matriculados na educação básica?

As questões são intermináveis, não basta apenas a publicação da lei, é preciso continuar problematizando e pensando em alternativas e estratégias que orientem e auxiliem as instituições no cumprimento da inclusão de todos os alunos nas classes e escolas regulares, aqui especificamente, aos alunos com DA/surdos oralizados. Que tenham as barreiras quebradas e as necessidades equiparadas aos demais.

4 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Para chegar nas discussões sobre tecnologias assistivas específicas para auxiliar estudantes com DA/surdos oralizados, reconhecemos que devemos partir de uma análise histórica sobre o conceito de tecnologia, passando por tecnologias educacionais e, por consequência, pelas tecnologias assistivas.

4.1 Conceito de tecnologia

Falar de tecnologia envolve, primeiramente, falar de técnica. As primeiras técnicas utilizadas por nossos ancestrais até os tempos atuais, proporcionaram que a espécie humana se adaptasse a qualquer condição ambiental. O desenvolvimento do corpo e da racionalidade humana é uma consequência do desenvolvimento técnico. A técnica não pode ser pensada separada da essência do ser humano e justamente por esse motivo, a definição de tecnologia se torna difícil (Palacios; Galbarte; Bazzo, 2003).

Bandeira (2011), nos apresenta o conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), que descreve filosofia da Técnica como a arte de criar algo novo; que na prática junta os dois conceitos: “a aquisição, pela nossa espécie, da capacidade de projetar, e a conformação de um ser social, condição necessária para que se possa produzir o que foi projetado” (Bandeira, 2011, p. 111).

Palacios, Galbarte e Bazzo (2003) procuram diferenciar a técnica da tecnologia através de autores como Bunge, 1967 e Sanmartín, 1990:

O termo ‘técnica’ faria referência a procedimentos, habilidades, artefatos, desenvolvimentos sem ajuda do conhecimento científico. O termo ‘tecnologia’ seria utilizado, então, para referir-se àqueles sistemas desenvolvidos levando em conta esse conhecimento científico (Palacios; Galbarte; Bazzo, 2003, p. 39-40).

A relação entre tecnologia e ciência tem sido considerada através de diferentes pontos de vista, o mais aceito é o do Positivismo Lógico, que conceitua a tecnologia como ciência aplicada, ou seja, o desenvolvimento tecnológico depende da investigação científica (Palacios; Galbarte; Bazzo, 2003).

Os autores tratam da importância da tecnologia nos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e definem tecnologia “como uma coleção de sistemas projetados para realizar alguma função” (Palacios; Galbarte; Bazzo, 2003, p. 44).

Falam em tecnologia como sistema e não somente como artefato, incluindo tecnologias de caráter organizativo. “Tecnológico não é só o que transforma e constrói a realidade física, mas também aquilo que transforma e constrói a realidade social” (Palacios; Galbarte; Bazzo, 2003, p. 44).

Assim como Vieira Pinto (2005), considera a “técnica como libertadora” e diz que não podemos olhar para o que é produzido, apenas a partir da técnica, “pois a verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção de formas de convivência” (Pinto, 2005 *apud* Bandeira, 2011, p. 112).

É importante entender que nas décadas de 60 e 70 desenvolveram-se movimentos contra a tecnologia, devido a inúmeras catástrofes que ela gerou. Mas foi também nessa mesma época que os poderes públicos apoiaram financeiramente e desenvolveram instrumentos técnicos, administrativos e legislativos para o desenvolvimento científico-tecnológico e o acompanhamento de seus impactos sobre a natureza e a sociedade (Palacios; Galbarte; Bazzo, 2003).

No século XIX, os ludistas (movimento de oposição radical à tecnologia) foram os primeiros a questionar o valor da máquina, mas fracassaram por não terem provocado um verdadeiro debate sobre a tecnologia e sim por terem escolhido a destruição das máquinas. Teriam que esperar até o século XX para que os estudos em CTS originasse uma reflexão filosófica e crítica sobre a ciência e a tecnologia (Palacios; Galbarte; Bazzo, 2003).

Não é possível compreender o termo tecnologia separado de ciência e sociedade. O desenvolvimento tecnológico transforma a realidade física, mas também a realidade social, transforma para o bem, mas também para o mal. A tecnologia trouxe incríveis avanços na realidade e na qualidade de vida para muitas pessoas, mas não podemos negligenciar a grande desigualdade social e os impactos ambientais que gerou e o quanto é urgente de preparar a todos para estudar, pensar e criticar o desenvolvimento científico e tecnológico levando em conta aspectos culturais, sociais, históricos, políticos e econômicos para seguir avançando, mas levando em conta a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas e a proteção do meio ambiente (Palacios; Galbarte; Bazzo, 2003).

Da mesma forma, Silva (2013), traz para o campo pedagógico, também com base em Vieira Pinto (2005) uma análise crítica à tecnologia e sua relação com a educação, especialmente do problema do tecnocentrismo. A possibilidade de pensar

a tecnologia como uma dimensão da cultura tem sido fundamental para uma compreensão teórico-crítica sobre a tecnologia em nossa sociedade (Silva, 2013).

Segundo Silva (2013), nossa sociedade passa pelo “poder tecnológico”. Por isso a importância de saber o conceito de tecnologia e o lugar que ela deve ocupar na vida dos seres humanos, suas vantagens e desvantagens. Por um lado, há os tecnófobos (os que são contra a tecnologia e a veem como algo negativo) e por outro, há os tecnófilos (os que são a favor e veem a tecnologia como algo positivo). Ambos acreditam que a tecnologia é uma força que determina a sociedade, ou seja, o tecnocentrismo (Silva, 2013).

Silva (2013) menciona que Vieira Pinto (2005) explica quatro conceitos de tecnologia que são tratados em textos e reflexões que abordam a técnica:

a) tecnologia como epistemologia da técnica: tecnologia como a ciência da técnica. A técnica é um ato produtivo humano que requer considerações teóricas que impõem um campo de conhecimento para reflexões críticas. A técnica é a mediação das ações humanas, para lutar contra as resistências da natureza. A capacidade de projetar é o que nos diferencia dos demais animais. A técnica é o ato de produzir. A máquina é a corporificação da técnica (Silva, 2013).

b) tecnologia como técnica: é um conceito muito usual, mas na verdade a tecnologia é confundida com a técnica. Há interesses econômicos em conservar a imprecisão conceitual (Silva, 2013).

c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade: primeiro a tecnologia das áreas desenvolvidas como modelo para outras menos desenvolvidas visando o lucro, sem levar em conta a própria realidade. Segundo como a multiplicidade de projetos tecnológicos existentes (Silva, 2013).

d) tecnologia como ideologização da tecnologia: “relação entre o estado de desenvolvimento das técnicas e a elevação delas à ideologia social” (Silva, 2013, p. 847). Há um esforço para transformar a técnica numa espécie de mitologia social, como algo que explicaria quase tudo da realidade. Ideologização da tecnologia envolve a crença de que, “por meio da tecnologia, o ser humano irá construir uma vida feliz para todos” (Silva, 2013, p. 848). O ser humano faz da máquina um instrumento de adoração. Colocar a tecnologia a serviço de interesses políticos e econômicos (Silva, 2013).

De acordo com Vieira Pinto (2005), “a ideologização da tecnologia visa a dois resultados: a) revestir a sociedade de valor ético positivo; b) utilizar a técnica como instrumento para silenciar as manifestações políticas” (Silva, 2013, p. 848).

Esse conceito de ideologização da tecnologia (absolutização da póiesis/tecnocentrismo) pode assumir uma dimensão heurística fundamental para a relação entre tecnologia e educação. O campo pedagógico, sem dúvida, tem sido fértil em adaptações passivas e acríticas de projetos tecnológicos, os quais, muitas vezes, em vez de meios, tornam-se fins dentro do referido campo (Silva, 2013, p. 853).

Silva (2013) identifica através de Vieira Pinto, críticas aos interesses que estão por trás da tecnização da educação, de quando se fala que a técnica pode resolver tudo, o que traz a tecnização do ser humano. Faz vários apelos como não restringir a reflexão filosófica somente aos técnicos, e não copiar os modelos do campo industrial para a educação, pois os interesses são diferentes. “Assim, talvez seja cada vez mais fundamental saber até que ponto as técnicas, quando se inserem na educação, dialogam com os princípios pedagógicos ou são simplesmente inseridas de forma acrítica e sem critérios” (Silva, 2013, p. 854).

Nesse contexto, faz-se necessário entendermos um pouco sobre tecnologias educacionais, de que forma são inseridas em ambientes de ensino e como contribuem no processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Tecnologias educacionais

Com a dominação de um determinado tipo de tecnologia, desde o início da civilização, a tecnologia transforma o comportamento pessoal e as formas de organização social, bem como a própria aprendizagem. Cada era da sua maneira, como a da Pedra, do Bronze, e atualmente da Sociedade Digital (Kensi, 2003).

A aprendizagem sempre foi mediada pelas tecnologias disponíveis, desde a transmissão oral e escrita com aprendizagem baseada em reprodução, repetição e linearidade dos saberes, uma construção social coletiva realizada por membros em um mesmo espaço. Passando pela invenção da imprensa e a produção de livros, com uma revolução no processo de aquisição de conhecimentos. O texto alcança o leitor em outro espaço e em outro tempo (Kensi, 2003).

Como menciona Kensi (2003), hoje, as novas formas de aprendizagem são mediadas pelas tecnologias digitais, com novas possibilidades de acesso à

informação, interação e comunicação. Muito se comenta que os educadores precisam saber usar adequadamente as novas tecnologias da melhor forma, em projetos educacionais, para que não comprometam o ensino. Devem saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos.

Kensi (2003) afirma que a nova sociedade da informação digital garante acesso à informação para todos e criam novos tempos e espaços educacionais, “as pessoas definem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens individualizadas” (Kensi, 2003, p. 8), o que dá oportunidade para a personalização dos saberes formais e não formais.

É preciso que se instale uma nova pedagogia de cooperação e participação de todos os envolvidos em um processo colaborativo de aprendizagem (Kensi, 2003).

4.3 Tecnologias assistivas

“Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis.
Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.
(Radabaugh, 1993 *apud* Bersch, 2017)

Um exemplo real e muito comum à maioria da população, para ilustrarmos o início desse assunto, aqui abordado, são os óculos. As pessoas que utilizam essa tecnologia, já imaginaram como seria se ela não existisse? Em tudo que não poderíamos realizar e tudo que não poderíamos ver sem nosso par de lentes em nosso rosto? Em tudo que ficaríamos limitados sem eles? Em todos os prazeres da vida que perderíamos? Em todas as dificuldades que teríamos nos estudos sem nossos óculos? No quanto o uso dessa tecnologia melhora nossa autonomia e qualidade de vida? Eu, meu coorientador e grande parte da população, facilmente conseguiríamos entender a importância e dependência total de nossos óculos e o quanto essa tecnologia muda o rumo de nossas vidas. Eu, como uma míope de grau 9,50 bilateral, sou muito grata pelas lentes existirem, que me devolvem praticamente uma visão perfeita, da qual necessito muito para auxiliar meus AASI a “ouvir” com a leitura labial. Enquanto as tecnologias auditivas vão avançando até chegar a uma audição “biônica” perfeita, vamos precisar de outras estratégias de compensação.

Após o exemplo dos óculos, muito comum a tantas pessoas, fica mais fácil de entendermos o conceito de que trata essa parte do capítulo, conforme a Lei nº 13.146/2015, tecnologia assistiva (TA) ou ajuda técnica são:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

Conforme Bersch (2017), TA é um auxílio que promove a ampliação de uma habilidade deficitária ou possibilita que se possa realizar a função que está impedida pela deficiência ou envelhecimento.

Entendemos como algo criado para ajudar uma PcD, ou qualquer pessoa que precisa de uma ajuda técnica, a ter mais autonomia e a melhorar a sua qualidade de vida.

TA é muitas vezes confundida com tecnologia educacional. Conforme Bersch (2017) a TA no contexto educacional:

é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. São exemplos de TA no contexto educacional os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal etc. (Bersch, 2017, p. 12).

José Tonolli e Rita Bersch, em 1998, classificaram em 11 as TAs e foram atualizando-as conforme os avanços na área, com última atualização em 2017:

1. Auxílios para a vida diária e vida prática;
2. CAA - Comunicação Aumentada e Alternativa;
3. Recursos de acessibilidade ao computador;
4. Sistema de controle de ambiente;
5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade;
6. Órteses e próteses;
7. Adequação postural;
8. Auxílios de mobilidade;

9. Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil;
10. Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais;
11. Mobilidade em veículos;
12. Esporte e Lazer (Bersch, 2017).

A Política de Inclusão do IFSul (IFSUL, 2019) assegura a “aquisição e elaboração de recursos didáticos e de tecnologias assistivas, [...] para minimizar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas”.

Ao finalizar, comparamos a importância dos óculos, tão essenciais para muitos, assim como as Tecnologias Assistivas (TA) são cruciais para aqueles que dependem delas para alcançar maior autonomia. Contudo, é imperativo que as pessoas estejam cientes de sua existência. Destaca-se, portanto, a urgência de investimento em estudos e pesquisas para impulsionar o desenvolvimento e a divulgação dessas tecnologias, a fim de melhorar a vida de um número cada vez maior de pessoas. O emprego de TA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão tanto nas esferas escolares quanto sociais.

Finalmente, partimos para o estudo de TA específicas para surdos oralizados/com DA.

4.4 Tecnologias assistivas para surdos oralizados/DA

4.4.1 Tecnologias auditivas

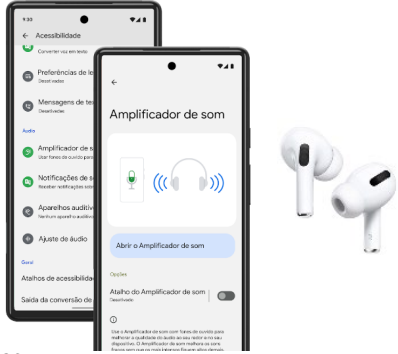
Quadro 7: Tecnologias auditivas

Imagem	Tecnologia	Breve descrição
 <p>25</p>	<p>Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)</p>	<p>Mais conhecido como Aparelho Auditivo, é um aparelho externo que amplifica o som para uma pessoa que tem alguma perda auditiva. Normalmente é indicado para quem tem DA entre leve e severa. Podem ser: microcanal, intracanal, retroauricular e miniretroauricular.</p>
 <p>26</p>	<p>Implante Coclear (IC)</p>	<p>A parte externa capta o som ambiente, o envia para a parte interna que estimula o nervo auditivo diretamente através de sinais elétricos. É recomendado para pessoas com perda auditiva neurossensorial de severa a profunda que não tem bons resultados com AASI. Pode ser: retroauricular ou de peça única. É um dispositivo interno e externo.</p>
 <p>27</p>	<p>Implante de condução óssea</p>	<p>É um dispositivo que fica preso no osso do crânio que usa a capacidade natural do corpo de conduzir som através do osso, desviando da parte danificada do ouvido e enviando o som diretamente ao ouvido interno. Costuma ser indicado para quem tem surdez unilateral, perda auditiva condutiva ou perda auditiva mista. Ex.: Baha, Osia.</p>
 <p>A</p> <p>B</p>	<p>Implante Auditivo de Tronco Cerebral (ABI)</p>	<p>Funciona de maneira similar ao IC. É um tratamento para pacientes que não podem se beneficiar de um IC devido a algumas condições. Ele também possui um processador, porém a parte interna possui eletrodos que estimulam a região do tronco cerebral responsável pela audição.</p>

25 Fonte: www.phonak.com.br Acesso em 15 abr. 2024.

26 <https://otorrinofloripa.com.br/ouvido-e-orelhas/implante-coclear-como-funciona/> Aces. 15/4/24.


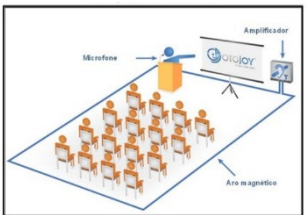
27 Fonte: <http://portalotorrinolaringologia.com.br/PACO-O-que-s%C3%A3o.php> Acesso 15 abr. 2024.

<p>28</p>  <p>29</p>	<p>Celular com fone de ouvido</p>	<p>IOS – O recurso Ouvir ao Vivo usa o microfone do Iphone ou Ipad para captar sons e reproduzi-los em fones de ouvido compatíveis. Disponível para a versão iOS 12 ou posterior (ou iOS 11 com fones de ouvido MFi – Made for iPhone)³⁰</p> <p>Android – o recurso Amplificador de Som do Google faz com que as conversas diárias e os sons próximos sejam mais acessíveis para pessoas com perda auditiva. Disponível para Android 8.1 e versões mais recentes.³¹</p>
---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4.2 Recursos de acessibilidade à fala com redução de ruídos externos

Quadro 8: Recursos de acessibilidade à fala com redução de ruídos

Imagem	Tecnologia	Breve descrição
<p>32</p> 	<p>Sistema FM³³</p>	<p>É uma tecnologia para melhorar a captação do sinal da fala e eliminar os efeitos da distância, ruído e reverberação, principalmente em ambiente educacional. Um microfone (transmissor) fica com o professor e a fala vai diretamente aos AASI ou IC do aluno (receptor), através de ondas de rádio. (Carvalho; Pedruzzi, 2019).</p>
<p>34</p> 	<p>Aro Magnético (Chave T)</p>	<p>É uma tecnologia assistiva de baixo custo, que foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Tecnologia Industrial da Argentina e é muito utilizada em países como Inglaterra, Alemanha, Holanda, França e Austrália. Essa tecnologia dá acessibilidade às pessoas usuárias de AASI ou IC. Ao entrar no campo magnético, o áudio do sistema de som do ambiente é transmitido diretamente para aparelhos ou implantes</p>

28 <https://usbelectronicabasica.wordpress.com/2015/09/03/auditory-brainstem-implant/> Aces. 15/4/24.

29 Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.accessibility.soundamplifier&hl=pt_BR&gl=US Acesso em 15 abr. 2024.


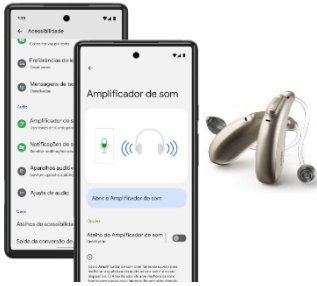
30 Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=nzaD51M_BMU e <https://br.ccm.net/faq/50865-airpods-como-usar-o-recurso-ouvir-ao-vivo>. Acesso em 12 abr. de 2024.

31 Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.accessibility.Soundamplifier&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em 12 abr. 2024.

32 Fonte: Tiago Rodella. Disponível em: <https://imagens.usp.br/editorias/objetos-categorias/hrac-centrinho-usp-dispositivos-auditivos/attachment/03-sistema-fm-2/> Acesso em 22 jan. 2024.

33 O Sistema FM é fornecido pelo SUS desde a Portaria Nº 1.274(9), de 25 de junho de 2013, seguindo alguns critérios, que foram alterados pela Portaria GM/MS nº 2.465 de 27 de setembro de 2021.

34 Fonte: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/aro-magnetico-2013-tecnologia-assistiva-para>

		desde que o aparelho ou implante esteja na posição T. (Câmara DOS Deputados, 2013)
 35	Microfones remotos compatíveis com AASI ou IC	Uma nova substituição para o sistema FM, são os microfones remotos que conectam por bluetooth ou wireless, e levam a fala diretamente aos AASI ou IC, com alcance máximo em torno de 20 metros. Os microfones são compatíveis com seus respectivos modelos e marcas de aparelhos.
	Celular com fone de ouvido ou AASI ou IC	Os recursos Ouvir ao Vivo do IOS e o Amplificador de Som do Android leva o som do microfone do celular diretamente para fones de ouvido ou AASI ou IC e faz com que a fala distante seja mais acessível para pessoas com perda auditiva. Utilizando fones de ouvido, os aplicativos Earcare , Hear Boost: Recording Ear Aid , Ouçã à distância , Petralex Aparelho Auditivo , entre outros, funcionam como aparelhos auditivos que amplificam o som, com diversas opções de ajustes e perfis personalizados.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4.3 Recursos de transcrição de áudio em texto/legendas

Conforme Mello e Torres, 2005, para os surdos oralizados, a tecnologia de informação e comunicação (TIC) adequada deve priorizar o acesso ao conhecimento e à informação, tanto dentro das salas de aula em todos os níveis de ensino, quanto em eventos como congressos, simpósios e fóruns. Nas palavras das autoras:

O uso destas tecnologias visa evitar que a barreira de comunicação dos surdos com o outro – neste caso: os colegas, professores, palestrantes, oradores, etc – se torne intransponível e intransigente de tal forma que impeça o acesso do surdo à informação, uma vez que a necessidade constante de intérprete oralista para essas pessoas frequentemente não é atendida, devendo-se isso, em parte, à polêmica envolvendo a discussão entre o uso do método do oralismo ou da língua de sinais na educação de surdos (Mello; Torres, 2005, p. 7)

Uma das ideias das autoras para prover acessibilidade nestes eventos são legendas projetadas em telões para que os surdos oralizados/DA possam participar em igualdade de oportunidades (Mello; Torres, 2005). Hoje essas legendas são possíveis de serem geradas ou por um profissional ou automaticamente, através dos recursos de transcrição de áudio apresentados no Quadro 9:

peleas-usuarias-de-aparelho-auditivo-1 Acesso em 22 jan. 2024.

35 <https://manuals.plus/pt/phonak/roger-on-v2-hearing-aid-microphone-manual> Acesso em 22 jan 2024.

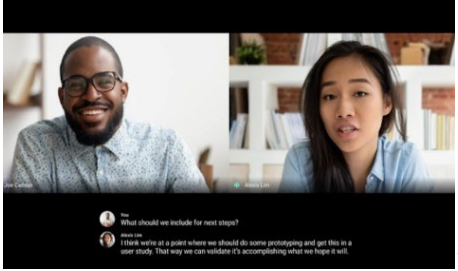
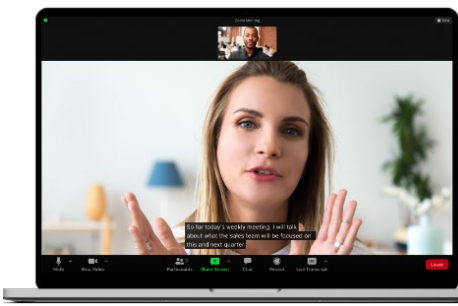
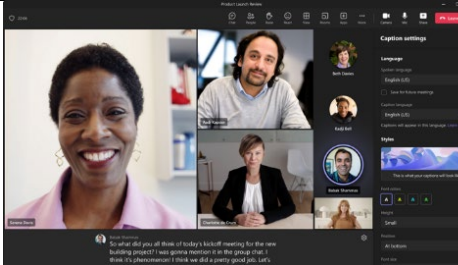
Quadro 9: Recursos de transcrição de áudio

Recurso	Tecnologia	Breve descrição
Digitação manual	Estenógrafo	São legendas feitas de forma rápida por um profissional (estenotipista) através de um teclado chamado estenógrafo.
	Software de texto	Profissional ouve e digita rapidamente no Word, Google Docs, entre outros.
Digitação por voz Automática	Word	Capta a voz e digita automaticamente. Atalho logotipo do Windows + H.
	Google Docs	Capta a voz e digita automaticamente. Atalho Ctrl + Shift + S.
Aplicativos de transcrição de áudio para celular	Transcrição Instantânea	Para Android e Pixel. Transcreve a fala em tempo real, permite alternância rápida entre dois idiomas e exibe sons não verbais como música, latidos, sirene, entre outros. Pode ser usado on-line e off-line.
	Transcribe Live	Para iOS. Permite que diferentes vozes sejam reconhecidas e separadas. Os primeiros quinze minutos são gratuitos.
	Teclados nativos	Para Android e iOS. Os teclados dos dispositivos móveis possuem suporte à digitação por voz. Basta clicar no ícone do microfone que habilita a conversão do áudio em texto.
	Função ditado do WhatsApp Entre outros.	Escreve mensagens usando a voz. Basta ativar o microfone e falar.

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4.4 Plataformas de videoconferência com legendas em tempo real

Quadro 10: Plataformas de videoconferência com legendas

Imagem	Plataforma: Descrição
 <p>36</p>	<p>Google Meet: As legendas automáticas (<i>closed caption</i>) podem ser ativadas para que apareçam na tela da reunião em tempo real e apenas para a pessoa que ativou. O recurso separa os interlocutores, reconhecendo qual usuário está falando no momento</p>
 <p>37</p>	<p>Zoom: Disponível para PC, Android ou iOS - permite atribuir um dos participantes para digitar (no PC)</p>
 <p>38</p>	<p>Microsoft Teams: Detecta o que é dito e apresenta em legendas em tempo real. Também há opções de personalização da legenda como estilo, tamanho e cor da fonte.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para que as legendas funcionem de forma mais eficaz em ambas as plataformas, é necessário ter uma boa conexão, o locutor deve falar claramente e diretamente no microfone, evitar locais com ruído e evitar que várias pessoas falem ao mesmo tempo.




36 Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/software/218544-google-meet-brasil-ganha-recurso-legendas-videochamadas.htm> Acesso em: 15 abr. 2024.

37 Fonte: <https://www.zoom.com/pt/blog/new-from-zoom-stop-incoming-video-waiting-room-chat/> Acesso em: 15 abr. 2024.

38 Fonte: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/usar-legendas-ao-vivo-em-reuni%C3%B5es-do-microsoft-teams-4be2d304-f675-4b57-8347-cbd000a21260> Acesso em: 15 abr. 2024.

4.4.5 Legendas projetadas em óculos

Quadro 11: Legendas em óculos

Imagem	Nome: Descrição
 <p>39</p>	<p>Óculos Xrai: óculos de realidade aumentada que fornece legendas em tempo real, foi criado para ajudar pessoas com DA. Usado em conjunto com smartphone através de aplicativo próprio (Ximenes, 2022).</p>
 <p>40</p>	<p>TranscribeGlass: uma tecnologia assistiva, para pessoas com DA que projeta legendas nas lentes dos óculos. Dispositivo criado por dois estudantes de mestrado dos EUA, um deles com DA bilateral. A tecnologia usa aplicativos externos de legendas no smartphone, que envia por Bluetooth as informações das legendas que são projetadas nas lentes dos óculos do usuário, que pode ajustar o tamanho conforme sua preferência (Junqueira, 2023).</p>
 <p>41</p>	<p>Xrai Glass: Aplicativo que converte a fala em legendas em tempo real. Funciona com a próxima geração de óculos inteligentes, projetando as legendas na lente. Possui também tradução em tempo real e assistente de IA onde é possível solicitar resumo de conversas, perguntar sobre o tempo e mais. Disponível na Google Play para Android 11 ou superior.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

39 Fonte: <https://www.hardware.com.br/noticias/2022-08/oculos-de-realidade-aumentada-fornece-legenda-em-tempo-real-durante-conversas.html>. Acesso em 18 abr. 2024.

40 Fonte: <https://www.transcribeglass.com/#/>. Acesso em 18 abr. 2024.

41 Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=glass.xrai.captions&hl=pt_BR&gl=US Acesso em 18 abr. 2024.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste tópico, é delineado o percurso metodológico adotado na pesquisa para atingir os objetivos propostos, detalhando as ferramentas de coleta de dados e as técnicas empregadas para o tratamento e interpretação das informações.

5.1 Enfoque da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem quali-quantitativa, com ênfase no aspecto qualitativo. Utilizando os métodos de revisão bibliográfica e estudo de caso, buscou-se investigar estratégias capazes de potencializar o ensino de estudantes com DA no IFSul.

Segundo Marconi e Lakatos (2011), na perspectiva qualitativa, não se prioriza o uso de ferramentas estatísticas, mas sim a análise e interpretação dos dados para uma descrição minuciosa das características do fenômeno estudado, como hábitos, atitudes, tendências e comportamentos.

O método de estudo de caso foi influenciado pela teoria de Yin (2001), que destaca sua adequação para investigações educacionais, permitindo uma compreensão aprofundada de um caso único e sua contextualização dentro da realidade em que ocorre, o que pode ajudar a entender casos semelhantes. “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetivos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2008, p. 58).

O estudo de caso realizado neste trabalho focou na inclusão de estudantes surdos oralizados no IFSul, verificando estratégias utilizadas e as possíveis barreiras que ainda persistem no processo educacional.

A escolha de priorizar a ótica dos alunos se justifica pelo princípio central do movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, expresso no slogan "Nada sobre nós sem nós". Este princípio ressalta a importância de envolver ativamente as pessoas com deficiência nos processos de tomada de decisão que as afetam diretamente. Nesse contexto, ao dar voz aos alunos com DA, reconhecemos que eles estão mais aptos a identificar as barreiras e restrições que enfrentam, proporcionando importantes percepções para a melhoria da inclusão no ambiente escolar.

5.2 Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, um questionário foi elaborado utilizando a plataforma Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, do qual foi submetido a um pré-teste com seis voluntários, membros da ANASO. Foi verificado que muitas perguntas não foram respondidas em sua totalidade deixando dúvidas e lacunas, o que nos levou a decidir por entrevistas para obter respostas mais completas e detalhadas.

Segundo Yin (2011) as entrevistas representam uma das fontes de informação mais importantes para um estudo de caso. Geralmente, elas constituem uma fonte crucial de evidências, especialmente porque abordam questões humanas.

A entrevista, de caráter semiestruturado foi formulada com base na revisão de literatura e em experiências da pesquisadora com essa temática, com o objetivo de investigar as percepções e desafios relacionados à inclusão destes estudantes no ambiente escolar e reunir subsídios para complementar o PE.

5.3 Local e sujeitos da pesquisa

Para identificar estudantes com DA ou surdos oralizados matriculados no IFSul, os coordenadores dos NAPNES dos 14 *campus* foram contatados por e-mail. Identificou-se um total de 11 alunos enquadrados no perfil da pesquisa. Os dados desses alunos foram então repassados à pesquisadora, que os contactou por meio do WhatsApp, fornecendo detalhes sobre a pesquisa e convidando-os a participar.

Sete dos 11 estudantes contatados concordaram em participar da pesquisa, com idades variando entre 15 e 27 anos, provenientes dos *campus* de Pelotas, Novo Hamburgo, Sapiranga e Sapucaia. Em relação ao gênero, três eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Após concordarem inicialmente, foi enviado para os estudantes o *link* de um formulário online com o convite oficial para participar da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a leitura e concordância com os termos do TCLE, eles procederam ao preenchimento de seus dados pessoais. No caso de estudantes menores de idade, os responsáveis foram contatados, concordaram com os termos do TCLE e assinaram o documento para autorizar a participação de seus filhos.

As entrevistas foram semiestruturadas, marcadas conforme preferência dos estudantes e ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2023. Os

estudantes foram entrevistados individualmente, de forma remota pelo *Google Meet*, com comunicação facilitada pelo uso das legendas automáticas disponíveis nessa plataforma. As entrevistas foram gravadas em vídeo, por meio da autorização dos entrevistados ou responsáveis.

Após essa etapa, foram realizadas, por meio das gravações das entrevistas, as transcrições dos áudios com a ajuda do *Web Captioner* e com correções manuais.

Para manter o anonimato dos estudantes, utilizou-se o código “En”, sendo “E” estudante/entrevistado e “n” o número conforme a ordem de entrevista. A coleta de dados foi organizada em pastas individuais para cada estudante, contendo cópia do formulário com o TCLE aceito, dados pessoais preenchidos, vídeo da entrevista, transcrição da entrevista e foto do TCLE assinado pelos responsáveis (no caso de participantes menores de idade), os quais foram armazenados em HD externo e serão arquivados por cinco anos. Após esse tempo, serão descartados.

5.4 Análise dos dados

A análise dos dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016):

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (Bardin, 2016, p. 43).

A técnica de Bardin (2016) divide-se respectivamente em: “1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (Bardin, 2016, p.123). Esse método permite uma investigação detalhada e sistemática dos dados coletados.

Detalhando os passos para melhor entendimento do processo, foi realizada uma pré-análise dos dados, que consistiu em uma leitura inicial e destaque das falas mais relevantes. As categorias já estavam previstas na estruturação das questões da entrevista, porém foram ajustadas conforme a análise prévia das respostas. A partir disso, foi desenvolvido um sistema de codificação, atribuindo códigos às unidades de significado de acordo com as categorias e subcategorias estabelecidas. Cada transcrição foi codificada previamente, com as falas relevantes sendo grifadas em seus arquivos individuais.

Posteriormente, foi criado um arquivo único contendo todas as categorias e subcategorias, juntamente com as falas mais relevantes de todos os entrevistados, a fim de verificar consistências ou divergências entre elas. No entanto, devido ao extenso volume de dados, optou-se por destacar novamente as falas mais importantes, removendo aquelas menos relevantes ou reduzindo partes das falas e indicando com reticências entre parênteses, para identificar que se tratava de uma fala menos relevante.

A fase final da análise de conteúdo compreendeu o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Optou-se por apresentar os dados em quadros, visando facilitar a compreensão do leitor e a identificação das relações entre as respostas dos estudantes.

Os resultados foram meticulosamente analisados, interpretando o significado das categorias em relação à pergunta de pesquisa. Essa análise permitiu uma compreensão mais profunda das respostas dos participantes e sua relação com os objetivos do estudo.

No relato dos resultados, foram destacadas as principais falas dos participantes, relacionando-as com a literatura previamente pesquisada. Isso proporcionou uma contextualização mais ampla e enriqueceu a discussão dos resultados, abordando implicações práticas e teóricas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa em sete categorias, com suas respectivas subcategorias. Em alguns momentos os dados foram apresentados em quadros para facilitar a compreensão e a melhor visualização das relações entre as respostas dos entrevistados.

6.1 Diagnóstico e Condição Auditiva

Todos os participantes da pesquisa, se identificam com o termo “Pessoa com Deficiência Auditiva”. Possuem graus de DA que variam entre moderado a severo, com um estudante, tendo o grau profundo em um dos ouvidos. A maioria não soube informar sobre o tipo e a causa de sua deficiência, e alguns não souberam afirmar com precisão sobre o grau dela. Quatro estudantes foram diagnosticados na infância, enquanto três foram diagnosticados mais recentemente.

Quadro 12: Diagnóstico da deficiência auditiva

	Idade	Identificação	Grau	Tipo	Causa	Idade do diagnóstico
E1	24	PcDA	E: moderado D: moderado a severo	Neurosensorial	Provavelmente Hereditário ou remédio na infância	Aos 3 ou 4 anos
E2	24	PcDA	E: severo D: profundo	Não sabe	Não sabe	Aos 7 anos
E3	18	PcDA	E: mod. / D: mod. a severo	Neurosensorial	Diagnóstico em aberto Possível Neuropatia Sensitiva Distal	Aos 17 anos
E4	17	PcDA	Cerca de 30 a 35% bilateral	Não tem certeza	Não tem certeza	Mais ou menos aos 2 anos
E5	23	PcDA	35% num e 47% no outro	Não sabe	Doença: Síndrome de Ménière	Aos 18 anos
E6	15	PcDA	Moderado bilateral	Não sabe	Não sabem	Aos 2 ou 3 anos
E7	26	PcDA	Acha que escuta 20% na D e 70% na E	Não sabe	Provavelmente por um ataque de abelhas aos 2 anos de idade	Aos 20 anos

PcDA (Pessoa com Deficiência Auditiva)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A DA é reconhecida pela literatura como uma patologia grave, pois pode trazer importantes consequências ao desenvolvimento, afetando as habilidades linguísticas e da fala, bem como as funções cognitivas, sociais, intelectuais e ocupacionais, se não diagnosticada e reabilitada no tempo certo (Botelho *et al*, 2008; Hilú; Zeigelboim, 2007).

O diagnóstico e a prevenção precoce são de extrema importância para pessoas com DA, pois as atuações planejadas devem ser realizadas de acordo com cada uma das classificações para potencializar o desenvolvimento da fala e da linguagem nas crianças, sendo importantes no desenvolvimento da aprendizagem. Neste contexto, a realização de uma avaliação antecipada pode favorecer numa ação multidisciplinar com impactos positivos nos fatores educacionais e sociais (Aloise, 2021, p. 2).

Como mencionado anteriormente, há uma ampla diversidade de experiências associadas à DA, e é fundamental não negligenciar nenhuma delas. A acessibilidade e a inclusão devem ser consideradas em diversos contextos, e já existem vários recursos disponíveis para melhorar a função auditiva e a comunicação de pessoas com DA. Mas, muitos desses recursos ainda são desconhecidos pela sociedade em geral. O diagnóstico precoce desempenha um importante papel no processo de habilitação e reabilitação, com o uso de dispositivos que auxiliam ou restauram a audição. Quanto mais cedo uma criança receber essa intervenção para "aprender a ouvir", maior será sua probabilidade de sucesso e menor será o esforço necessário (Fernandes, 2019, p. 325).

6.2 Tecnologias auditivas

A respeito de tecnologias auditivas, quatro participantes utilizam AASI, mais conhecido como Aparelho Auditivo. Dos três estudantes que não utilizam tecnologia auditiva, um está em processo final de aquisição do aparelho pelo SUS. Aos que utilizam AASI perguntou-se sobre a importância e o tempo de uso e aos que não usam, sobre o motivo de não utilizar.

Quadro 13: Uso de tecnologia auditiva

	Uso de AASI	Via	Tempo de uso	Motivo de não utilizar ou Importância do uso
E1	Não	-	-	Já testou várias marcas, mas não ajudou a entender melhor a fala. Alegou sobre o altíssimo preço (20 a 30 mil). Não quis tentar do SUS por acreditar que era mais simples e pensar que não iria ajudar a entender melhor.
E2	Sim, nos dois ouvidos	SUS	17 anos	<i>“Ele me ajuda mais na questão de percepção de som do ambiente (...) Então me ajuda a me comunicar melhor com as pessoas, também. Então só com a leitura labial, fica um pouquinho difícil então... o aparelho auditivo ele me auxilia muito nessa questão de compreender melhor do que tá sendo dito pela outra pessoa.”</i>
E3	Sim, nos dois ouvidos	Particular	Menos de 1 ano	<i>“Tá melhorando de pouco em pouco, gradativamente vai melhorar, mas é pior com ele. Uma coisa que ele melhora só, é que eu também tenho zumbido nos ouvidos.”</i>
E4	Sim, nos dois ouvidos	SUS	11 anos	<i>“O começo foi muito difícil eu me acostumar a usar o aparelho, sabe? E sempre que eu trocava de aparelho e ficava com muita dor de cabeça (...) Mas em geral, depois de um tempo, você percebe que cara... hoje em dia eu não consigo viver sem o aparelho.”</i>
E5	Ainda não	-	-	Está no final do processo de aquisição pelo SUS.
E6	Sim, nos dois ouvidos	SUS	12 anos	Importância do aparelho: <i>“A principal que é escutar. Eu acho que é isso... da gente conseguir conversar e escutar a pessoa falar. Participar com o pessoal... falar com os professores.”</i>
E7	Não	-	-	Estava pensando em ver, mas a questão financeira não permitiu. Não sabia que o SUS fornecia aparelhos auditivos.

AASI: Aparelho de Amplificação Sonora Individual

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

É evidente a grande diferença entre as respostas em relação ao uso de AASI. O que uma pessoa considera um facilitador pode não ser percebido da mesma forma por outra, mesmo que ambas compartilhem o mesmo tipo de deficiência (Torres, Mazzoni, Mello, 2007).

Os AASI ainda representam uma solução auditiva cara no Brasil. Porém, em consonância com políticas públicas direcionadas para pessoas com deficiência, com foco na inclusão social, o governo estabeleceu uma linha de crédito com taxas de juros reduzidas para a aquisição de produtos e serviços de tecnologia assistiva, incluindo aparelhos auditivos. Além disso, há programas de doação de aparelhos auditivos na rede pública de saúde (Fernandes, 2019). Como é o caso dos estudantes E2, E4 e E6 que utilizam há mais de 10 anos aparelhos fornecidos pelo SUS e E5 que já passou por todos os exames e está prestes a receber os aparelhos também pelo SUS.

6.3 Outros recursos/estratégias de comunicação

Aos participantes da pesquisa, foi perguntado se utilizam leitura labial e/ou Libras. A leitura labial é fator essencial para a maioria dos entrevistados, serve como um complemento para a audição facilitando o entendimento. Dois estudantes estão em processo de aprendizado de Libras, e um entrevistado aprendeu alguns sinais com seus colegas de trabalho surdos sinalizantes.

Quadro 14: Uso de leitura labial e Libras

	Uso de Leitura Labial	Uso de Libras
E1	<i>“Bastante. Geralmente se a pessoa não tiver olhando pra mim, tiver em outro canto e eu não tiver olhando pra pessoa eu posso até escutar a fala, mas entender eu não entendo.”</i>	<i>“Não. Nunca tive contato, assim... Eu comecei a ter contato com pessoas que falam em libras no emprego onde eu trabalho. (...) eu aprendi muito pouco. Eu comecei a aprender acho que ano passado, que eu tento conversar com eles (...).”</i>
E2	<i>“Sobre a leitura labial junto com a minha audição, elas são um complemento uma para outra, (...) Que é onde eu consigo compreender mais o que a pessoa tá falando, (...) só a minha audição, eu erro tudo, praticamente, não sei nada do que tão falando, raramente eu acerto alguma coisa (...).”</i>	<i>“Sim, poucas coisas eu sei, (...) eu tinha um certo medo de aprender libras por conta que eu achava que ia esquecer totalmente a minha audição (...) aí eu resolvi participar nas aulas de Libras, para ajudar também, que eu tinha uma colega (surda), (...) tô em processo de aprendizagem ainda.”</i>
E3	<i>“(…) como foi recente, ainda não sou muito boa em leitura labial e também não tem fonoaudióloga que faça o acompanhamento em Pelotas, só em Porto Alegre, então a gente ainda não teve tempo de ir, mas eu quero para o futuro, assim... melhorar na leitura labial.”</i>	<i>“No início desse ano, eu comecei o curso de libras, aí eu terminei já o básico 1, agora eu tô no básico 2.”</i>
E4	<i>“Eu sempre tive bastante facilidade em leitura labial (...) a minha tia tem várias histórias de quando eu era muito pequeno (...) em que eu segurava no rosto dela para tentar entender o que ela tava falando pela leitura labial. Hoje em dia não é tão mais... necessário, por conta dos aparelhos auditivos, eu consigo entender bem a fala. Geralmente eu peço para repetir se eu não entendo.”</i>	<i>“Não, eu não sei usar libras e não tenho muito interesse em aprender.”</i>
E5	<i>“Eu acho que não, mas as pessoas que convivem comigo dizem que notam isso.”</i>	<i>“Não.”</i>
E6	<i>“Sim, pra mim, eu vejo que parece que aumento o som.”</i>	<i>“Não.”</i>
E7	<i>“Olha, se eu olhar para a pessoa e ver o que a pessoa tá me falando, eu muitas vezes eu consigo identificar o que ela tá me falando, mais pela leitura labial do que por escutar.”</i>	<i>“Eu queria aprender, mas não tive oportunidade.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Silva e Fidêncio, 2021 afirmam que no geral, os estudos para inclusão de pessoas com DA reforçam a necessidade de capacitar os professores na Língua de Sinais e outras estratégias associadas à Libras, mas com o aumento de estudantes

com DA que utilizam dispositivos auditivos, nas escolas regulares e não usam a língua de sinais, há de considerar que esses alunos possuem necessidades heterogêneas. É imprescindível conhecer esses sujeitos, o grau da perda auditiva para desenvolver estratégias para melhor compreendê-los. As autoras concluem que há falta de preparação dos professores sobre DA e de melhores estratégias:

Há o desconhecimento dos professores acerca da deficiência auditiva e das estratégias de ensino-aprendizagem e serem utilizadas com essa população, e a falta de conhecimento sobre os dispositivos eletrônicos aplicados à surdez levanta ainda a hipótese de uma dificuldade à inclusão do aluno com deficiência auditiva oralizado que faz uso efetivo dessas tecnologias assistivas e não utiliza LIBRAS para se comunicar (Silva; Fidêncio, 2021, p. 133).

6.4 Histórico Escolar anterior ao IFSul

6.4.1 Dificuldades relacionadas à deficiência

Sobre dificuldades em escolas anteriores, com exceção da estudante que teve o diagnóstico quando já estava no IFSul, todos os entrevistados tiveram algum tipo de dificuldade relacionadas à DA como: dificuldade no entendimento da fala dos professores e colegas, tratamento constrangedor por parte de professor, preconceito e exclusão por parte dos colegas, entre outros.

E1: “Acho que dificuldade eu enfrentei, né? Sempre enfrento, de não entender as pessoas 100%, né, pegar tudo em parte. (...), acho que por causa da minha condição, automaticamente eu gostava de conversar só com uma pessoa e quando tinha várias em volta, não entendia os assuntos que estavam sendo abordados ali, né? E na sala de aula eu era bem quieto.”

E1: “Quando eu tava na escola X, minha mãe falou com a professora lá e ela (...) chegou mais perto, começou a gritar do meu lado, assim... eu achei meio estranho o tratamento que ela tava me dando, entendeu? Eu fiquei constrangido.”

E2: “Em relação a fazer trabalho com colegas eu tinha (dificuldade), o pessoal tinha aquele certo preconceito, digamos assim, por achar que eu não tava entendendo, sabe a matéria e tudo que queria ir fazer então aí eu era um pouquinho excluída nesse quesito.”

E4: “Sim, eu enfrentava muita dificuldade no Y, porque no Y era quando eu tava começando ainda a usar aparelho.”

E7: “Olha... tive essa dificuldade (...) de ter que perguntar duas, três vezes a mesma coisa. Desde do fundamental, ensino médio e tudo.”

6.4.2 Apoio ou estratégias de acessibilidade recebidas

Sobre o entrevistado E1, no seu Ensino Fundamental, nunca informaram sobre sua deficiência, já no Ensino Médio, sua mãe foi na escola informar sobre a DA e sobre as dificuldades de adaptação. Os professores alegaram que não havia profissional para o atender, portanto não recebeu nenhum tipo de adaptação ou apoio, por não saberem como lidar.

E1: “A maioria das pessoas quando a gente fala que não escuta bem, elas não sabem o que falar, elas ficam em choque, parece.”

A fala do entrevistado E1 reflete a reação comum de muitas pessoas diante da revelação de uma DA, deixando evidente a falta de compreensão e desconforto em lidar com essa realidade. Essa falta de conhecimento e preparo também é observada nos professores, como indicado pelos resultados do estudo de Silva e Fidêncio (2021) mencionado na revisão sistemática. O choque inicial sentido pelos professores revela uma lacuna na formação e na compreensão da sua formação (Silva e Fidêncio, 2021).

A estudante E2, relatou que frequentou escolas acessíveis. Os professores demonstraram comprometimento em garantir que ela compreendesse as aulas, falando sempre de frente e tornando o conteúdo mais claro no quadro quando necessário. Além disso, eles estavam dispostos a fornecer alternativas, como a escrita no quadro, caso a leitura labial se tornasse cansativa para ela. Por outro lado, E5 não recebeu nenhum tipo de apoio ou estratégias diferenciadas porque não havia confirmado com certeza sua DA às escolas. Enquanto isso, E6 mencionou que sua mãe o ajudou nos momentos em que precisava.

6.4.3 Sequelas no desenvolvimento

Quando perguntados se acreditam que as dificuldades encontradas, nas escolas anteriores, possam ter causado alguma seqüela no desenvolvimento social, emocional ou de aprendizado, cinco participantes responderam que sim. As seqüelas relatadas pelos entrevistados foram na parte social e emocional, como vergonha e dificuldade de conversar e de compreender as pessoas.

Vale ressaltar que a interação social sem apoio pode resultar em bullying, ansiedade, medo, dificuldade na fala e baixa autoestima. Nesse contexto, traumas psicológicos podem ser confundidos como uma personalidade antissocial, pois a pessoa com deficiência auditiva prefere ficar isolada para evitar confronto, finge escutar evitando a ignorância da pessoa e evita perguntar várias vezes por não entender. Diante dessa perspectiva, é

importante acolher essa pessoa com empatia e paciência, porque suas dificuldades requerem repetição ou compreensão por parte das pessoas próximas (Silva, Sales, 2021, p. 640).

É importante compreender que os estudantes com DA enfrentam muitos desafios em suas interações sociais, sendo necessário apoio das pessoas próximas, reconhecendo que traumas psicológicos podem surgir quando não há esse suporte. Portanto, a promoção de ambientes inclusivos com empatia e a paciência, é essencial para garantir o bem-estar e a dignidade dos estudantes com DA.

6.5 Tecnologia Assistiva no Ambiente Escolar

6.5.1 Conhecimentos, uso e opinião sobre tecnologias assistivas

Os estudantes foram questionados sobre o conhecimento das tecnologias assistivas como: Sistema FM, Aro Magnético, Estenotipia e aplicativos de transcrição de falas em texto. A maior parte das tecnologias perguntadas são desconhecidas pelos participantes da pesquisa.

Quadro 15: Tecnologias assistivas

	Sistema FM	Aro Magnético	Estenotipia	Transcrição	Observação
E1	Já ouviu falar	Já ouviu falar	Não conhece	Nunca usou	<i>“Não. Não uso nada, me adaptei assim desde pequeno.”</i>
E2	Não conhece	Não conhece	Já ouviu falar	Já usou <i>Webcaptioner</i> , as legendas do <i>Meet</i> e o aplicativo <i>Transcriber</i>	<i>“(...) o professor usava o microfone e tudo que era dito por ele era transcrito nesse site. E aí nessa pandemia eu usei muito mesmo, sabe? Me auxiliava bastante mas, ele tinha muitas falhas, então não era totalmente perfeito (...) tanto eu quanto as professoras, lá a pedagoga, a gente viu que essa era a melhor forma para que eu conseguisse acompanhar as aulas junto com os demais colegas.”</i>
E3	Não conhece	Não conhece	Não conhece	Usa as legendas do <i>Meet</i> nas aulas, mas nunca testou aplicativos de transcrição	<i>“Eu não escuto nada que os professores dizem né, dando aula. Então foi a profª. Joana e o prof. João⁴². que me mostraram essa opção de usar o Google Meet e ativar as legendas. Então com todos os professores eu uso esse... peço para eles entrar na reunião e fico lendo o que eles falam, (...) sem ser Educação Física, com todos os professores eu uso.”</i>

42 Nomes fictícios.

E4	Já usou, mas não sabia o nome	Não conhece	Não conhece	Nunca usou	<i>“(...) no primeiro ano e no segundo ano do ensino fundamental eu usava um (...) minhas professoras, elas tinham um aparelho que ficava... que funcionava como uma espécie de rádio que daí elas falavam por aquilo ali, daí vinha no meu aparelho.”</i>
E5	Não conhece	Não conhece	Não conhece	Nunca usou	-
E6	Não conhece	Não conhece	Não conhece	Já testou	-
E7	Não conhece	Não conhece	Não conhece	Nunca usou	-

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Percebe-se que os entrevistados têm pouco conhecimento sobre as tecnologias que existem para facilitar a vida das pessoas com DA, mais um motivo para a importância de o PE ser também, direcionado aos próprios estudantes, para que possam conhecer e solicitar as tecnologias assistivas, direito expresso no art. 74 da LBI, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015).

Segundo Rocha e Scharlach (2017), o barulho ambiente (competitivo) interfere na comunicação oral e pode causar danos físicos, emocionais e educacionais, como: mudanças nos níveis de audição; zumbido; fadiga devido ao esforço extra para ouvir e se concentrar, levando a prejuízos na aprendizagem, já que o aluno pode perder parte do conteúdo ou interpretar a mensagem de forma distorcida. Ao usar o sistema FM conectado aos dispositivos eletrônicos, essa situação de audição desfavorável no ambiente escolar será menos perceptível, aumentando também o envolvimento do estudante nas atividades (Rocha; Scharlach, 2017). Outra solução para ouvir melhor a fala em ambientes ruidosos é o Aro Magnético:

Mesmo o usuário de AASI assim como os de IC podem continuar apresentando dificuldades auditivas. Uma solução para estes usuários de próteses auditivas, mas ainda muito pouco utilizado no Brasil, é o Aro de Indução Magnética ou Hearing Loop em inglês. Este tipo de recurso oferece boas condições auditivas, principalmente em ambientes ruidosos, por exemplo espaços públicos, palestras, salas de aula, espetáculos, etc. A grande maioria dos aparelhos auditivos possuem este recurso, porém os espaços precisam ser preparados para sua utilização. Esta seria uma solução de custo econômico acessível e uma grande oportunidade para a inclusão social, visto que uma vez o ambiente preparado para o funcionamento do Anel Magnético, vários deficientes auditivos poderiam se beneficiar ao

mesmo tempo, por exemplo salas de aula, salas de conferencias, teatros, cinemas, entre outros (Fernandes, 2019, p. 332).

A Portaria nº 2.073, de 28 de setembro de 2004 que institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva proporcionou acesso à reabilitação auditiva com recursos tecnológicos que são fornecidos por meio do SUS, que além de contribuir no convívio social, são ferramentas significativas no processo educacional (Carvalho; Pedruzzi, 2019).

Torres, Mazzoni e Mello (2007) apontam a falta de ênfase dos recursos tecnológicos nos textos legais, o que resulta na privação de muitos estudantes do acesso e do conhecimento sobre o uso dessas tecnologias.

A Tecnologia Assistiva promove uma ampliação das possibilidades no ambiente educativo, favorecendo a participação do estudante nas atividades acadêmicas e, principalmente, o desenvolvimento da autonomia. O conhecimento sobre esses artefatos é de extrema importância para a qualidade do ensino ofertada pela instituição (Aloise, 2021, p. 61)

Assim, o conhecimento sobre as TAs e suas possibilidades é algo que precisa ser trabalhado no IFSul, tanto para os docentes para que possam recorrer a esses recursos durante sua atuação profissional, como para os próprios estudantes para que saibam da existência e possam cobrar por seus direitos.

6.5.2 Desafios e importância do uso de legendas

Quanto à importância do uso de legendas e seus desafios, E1 utilizou pela primeira vez as legendas do *Google Meet* na própria entrevista e se admirou dizendo “*eu não imaginava que elas fossem tão boas assim. Eu achava que era meio bugado*”.

Durante o período de ensino remoto na pandemia, quando as legendas em português no *Google Meet* ainda não estavam disponíveis, E2 recorreu ao *WebCaptioner*, um site gratuito que fornecia transcrição em tempo real da fala para texto. Embora tenha sido útil, E2 observou muitas falhas nesse recurso. Com o retorno ao ensino presencial e a necessidade de usar máscaras, impossibilitando a leitura labial, que era essencial para sua compreensão, E2 continuou a depender de legendas. Agora, utilizava dois recursos simultaneamente: as legendas do *Google Meet*, já disponíveis em português, e as legendas do *WebCaptioner* para compensar eventuais erros um do outro. Apesar do uso combinado desses recursos, ainda houve falhas que dificultaram a compreensão.

E3, teve perda auditiva recentemente, não está habituada à leitura labial e não conhecia os recursos de legendas. Portanto, solicitava material por escrito para os professores, mas alegou que vários não forneciam este material. Esteve a ponto de desistir do ensino médio. Foi quando conheceu o prof. João⁴³ do qual entrou em contato com a pesquisadora deste trabalho, que prontamente colocou-se à disposição para ajudar. Uma reunião foi marcada, e o recurso das legendas automáticas do *Google Meet*, no ambiente presencial, foi apresentado para a estudante, que passou a utilizar em todas as disciplinas com exceção de Educação Física.

*E3: “tava muito difícil sem ouvir os professores, só com um pouco de material que eles davam. Eu tava já **pensando em desistir do Ensino Médio**, porque eu tava... eu consegui passar aquele semestre, mas eu não aguentava mais dois anos pela frente. **Aí com o Meet (legendas) melhorou demais, demais**”.*

Devido às diferenças entre os surdos oralizados e os não oralizados, as demandas por recursos de acesso à informação e comunicação variam. Enquanto os surdos não oralizados no Brasil priorizam a presença de TILS, os oralizados buscam recursos tecnológicos que transcrevam a fala em tempo real para texto. Em algumas universidades estrangeiras, como a Universidade Concordia em Montreal, Canadá, os serviços de transcrição eletrônica da fala em tempo real para estudantes surdos são uma realidade forte (Torres, Mazzoni, Mello, 2007)

Apesar de ter melhorado consideravelmente a acessibilidade da aluna, ainda persistem diversas barreiras. Como as barreiras tecnológicas: por vezes, a legenda apresenta erros e troca uma palavra por outra, ou o notebook fornecido pela instituição apresenta falhas, ou a internet desconecta. Mas também enfrenta barreiras atitudinais como: não captar às perguntas dos colegas durante as aulas, porque o celular (microfone) fica somente com o professor.

*E3: “quando os meus colegas falam eu não ouço, porque o celular (microfone para gerar legendas) só fica com o professor. Eles só passaram a pegar o celular do professor quando eles apresentam algum trabalho. Mas hoje, inclusive, foi uma aula em que eles perguntaram bastante e eu só “ouço” (leio) a resposta. **Aí eu fico sem entender completamente**, o que o professor tá respondendo.”*

43 Nome fictício.

Nas aulas de desenho em softwares de informática, a aluna enfrenta dificuldades, pois precisa dividir sua atenção entre ler legendas, observar o que a professora está demonstrando na projeção e criar seu próprio desenho.

*E3: Nas aulas de informática é *** mais difícil porque eu tenho que ficar olhando para legenda enquanto a professora fala, só que ela também tá mostrando na TV, em cima dela, o que ela tá fazendo lá na parte do computador. E eu não consigo olhar para as duas coisas ao mesmo tempo. Se eu olho para o que ela tá fazendo na tela, eu não vejo a legenda. Se eu fico lendo o que ela tá falando, eu não vejo o que ela tá fazendo. Então a Maria, de novo, tem que me ajudar bastante. (...) Quando é algo muito grande, que eu não entendi nada, eu tenho que chamar pra professora vir aqui me explicar, aí ela explica novamente, mas é quase tudo eu não entendo, então a Maria me ajuda bastante em informática.”*

Outro ponto negativo revelado pela aluna foi a utilização das legendas nas aulas de inglês, pois o *Meet* permite escolher apenas um idioma. Quando o professor de inglês fala em ambos idiomas, a legenda vai buscar a palavra mais parecida no idioma selecionado, deixando as frases sem sentido. A estudante passou a utilizar dois dispositivos simultaneamente (notebook e celular), cada um num idioma, mas considera complicado, pois acaba perdendo muito do que é falado até perceber que a frase ficou sem sentido e que o professor está falando em outro idioma, para então passar a acompanhar as legendas no outro dispositivo.

A estudante destacou a importância do suporte oferecido pela psicopedagoga, que sempre se esforça para ajudar a minimizar as dificuldades. No encerramento da entrevista, a pesquisadora solicitou permissão à entrevistada para entrar em contato com sua psicopedagoga, visando a colaboração na elaboração de estratégias para reduzir as barreiras enfrentadas pela aluna. A permissão foi concedida e a psicopedagoga foi contatada.

Por outro lado, durante uma conversa com o professor João, identificamos uma outra alternativa para o desafio das aulas de inglês. Optamos por testar o aplicativo Transcrição Instantânea no celular com uso de um microfone de lapela sem fio, colocado no professor. Esse aplicativo tem a capacidade de transcrever em dois idiomas simultaneamente. Basta configurar o idioma principal e o idioma secundário, e o microfone sem fio minimiza muitos erros, capturando a voz com maior qualidade. A estudante mostrou-se satisfeita com o novo aplicativo, tanto que passou a utilizá-lo também nas outras disciplinas.

6.5.3 Sobre ter estenotipia nas aulas

Diante dos erros apresentados pelas legendas automáticas, conforme as pesquisas, a solução mais adequada para eliminar tais barreiras trata-se da estenotipia, ou seja, legendas escritas por um profissional estenotipista. Esse pode atuar na sala de aula transcrevendo as falas através de um equipamento chamado estenótipo, semelhante a um teclado de computador, mas com menos teclas e sem depender de internet. O profissional escreve exatamente as palavras que está ouvindo em seu equipamento e o aluno acompanha em uma tela. É capaz de transcrever todas as falas, informando quando é do professor ou de algum colega, também pode escrever palavras em outros idiomas e indicar barulhos, ruídos ou músicas. Infere-se que este recurso contribui integralmente para o estudante com DA poder participar em equidade com os demais colegas.

Após a explicação sobre a tecnologia estenotipia, os entrevistados foram questionados sobre como seria se houvesse o recurso de legendas escritas por um estenotipista durante as aulas, se contribuiria para um melhor entendimento: E1 acredita que ajudaria bastante, alegando que sempre tem momentos da aula em que o professor fala mais baixo ou vira de costas. Com as legendas, as frases ficariam mais completas, não se perderia nenhuma informação importante e ficaria mais fácil de entender. E2 considera uma ótima ideia porque facilitaria muito mais o seu entendimento e ajudaria o professor na questão de não ter que repetir tudo novamente, então acredita que ajudaria muito. E3 declara que sim, pois às vezes, não compreende algumas frases, que são acompanhadas pelo *Meet*, porque uma palavra trocou por outra, então considera melhor a frase escrita de forma correta, principalmente para auxiliar nas aulas de inglês. E7 opina que sim, porque acredita que assim como ele, há possibilidade de ter outros alunos que são mais fechados e não conseguem falar sobre a sua deficiência.

6.6 Experiências no Contexto Educacional do IFSul

6.6.1 Ingresso por cota e conhecimento de núcleo de apoio

Os entrevistados foram questionados se ingressaram no IFSul por meio das Cotas para PCD e se conheciam ou recebiam algum tipo de apoio do NAPNE ou da Coordenadoria de Apoio Pedagógico (COAP).

Quadro 16: Ingresso por cota e conhecimento de núcleo de apoio

	Cota PcD	Conhecimento/apoio do NAPNE ou COAP
E1	Não	<i>“Mas daí eu cheguei lá e conversei com a mulher do Napne. Ela perguntou sobre as minhas condições (...). Aí eu falei dessa necessidade, né? Mas ela não perguntou se eu precisava de apoio, nada.”</i>
E2	Sim	<i>“Eu... não conhecia na época, então, quando eu entrei (...) na pandemia foi onde surgiu mais a questão de apoio, de acessibilidade maior ainda, pela questão da legenda de eu tentar acompanhar a aula, né online então foi bem mesmo na questão da pandemia.” “(...) essa questão no núcleo em si, eu não lembro assim, (...). Mas, quando eu comecei a fazer o curso de libras e eu tive contato, né com o pessoal do núcleo e eles tentaram assim, por um tempo, disponibilizar alguma coisa para me ajudar, sabe? Mas no momento eu não tinha muita necessidade, né?”</i>
E3	Não	<i>“Sim, a COAP (...) a psicopedagoga... E aí ela... qualquer problema eu falo com ela e aí ele está resolvendo.” (sobre o NAPNE) “Eu acho que eu nunca entrei em contato. Mas eu não lembro direito, essa sigla eu não lembro de ter falado com ninguém de lá.”</i>
E4	Sim	<i>“Não, não conheço, não.”</i>
E5	Sim	<i>“(...) qualquer coisa que eu precisasse era para procurar ela ou qualquer dificuldade que eu tivesse tendo. E aí até então, tá dando certo então, eu não precisei pedir.”</i>
E6	Não	<i>Disse que não conhecia, após minha explicação sobre o NAPNE, disse que já tinham o procurado e que não precisava de apoio.</i>
E7	Não	<i>“A X. que é daqui da COAP, sempre tá disposta a me ajudar, qualquer coisa... ela disse que se eu precisasse, ela ia ela ia me apoiar, se ela precisasse intervir com alguns professores que não aceitassem a deficiência ela iria intervir.” (sobre o NAPNE) “Já, já ouvi falar assim, mas não cheguei a ir lá.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Desde 2016, os Institutos Federais implementam a reserva de vagas para alunos com deficiência, conforme estabelecido pela Lei nº 13.409/2016. Como parte dessa iniciativa, os Institutos Federais criaram os NAPNEs com o propósito de promover uma cultura de educação para inclusão, aceitação da diversidade e eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais (Vilaronga *et al*, 2021). Os *campus* contam também com setores de atendimento pedagógico aos

alunos, no caso do IFSul *campus* Pelotas, chama-se Coordenadoria de Apoio Pedagógico com psicopedagogas destinadas ao AEE.

6.6.2 Ciência do diagnóstico por parte dos professores

Quando indagados sobre os professores estarem cientes de seus diagnósticos, as respostas variaram. E1 afirmou que sim, mas nunca teve uma reunião para discutir isso com eles. E2 mencionou que teve uma reunião com os professores, onde foi informado sobre sua deficiência, mas alguns não estavam cientes. E3 relatou que houve uma reunião, porém a maioria dos professores não compareceu, o que a obriga a explicar sua situação a cada início de aula com um novo professor, algo que considera muito difícil. E4, E5 e E6 confirmaram que os professores estão cientes, enquanto E7 expressou desconhecimento, mencionando que a responsabilidade de informar recai sobre a equipe da COAP e que nunca discutiu o assunto com os professores diretamente.

E3: “Eu já pedi para ela falar com os professores, a minha psicopedagoga. Ela marcou uma reunião com eles, mas aí... só quem quer aparece, então vários acabam aparecendo e vários não sabem, aí eu tenho que todo o primeiro dia de aula com um novo professor falar... se eles sabem que eu tenho deficiência auditiva ou não, a maioria não sabe, não, mas aí eu tenho que falar mesmo. Eu acho é... difícil para mim falar... tá toda sala só esperando para a aula começar e eu tendo que explicar, várias vezes por dia, né? a cada matéria nova, mas eu enfrento por que não tem outra opção até agora.”

6.6.3 Percepção em relação à preparação dos professores

Quanto à visão dos alunos sobre a preparação dos professores para lidar com alunos com DA, as opiniões foram diversas. E1 destacou a necessidade de uma preparação específica em relação à maneira como os alunos são tratados. E2 observou que a grande maioria dos professores não está preparada, citando como exemplo momentos em que escreviam no quadro e falavam de costas para a turma. E3 mencionou que alguns professores estão preparados, enquanto outros não estão. Por sua vez, E7 relatou uma experiência relacionada ao déficit de atenção de uma colega, indicando que alguns professores ficam nervosos quando ela faz muitas perguntas, o que gerou receio em fazer perguntas também. Porém, E4, E5 e E6 afirmaram que os professores estão preparados para lidar com alunos com DA.

Silva e Fidêncio (2021) ressaltam que a falta de preparo de várias escolas para acolher alunos com DA é um problema significativo. É essencial promover o diálogo

entre os professores, pesquisadores educacionais e da área da saúde auditiva, como os fonoaudiólogos, além de envolver os gestores educacionais em todos os níveis governamentais - federal, estadual e municipal. Isso se torna vital devido à urgência percebida na implementação de programas de formação continuada.

6.6.4 Dificuldades e estratégias na comunicação com professores e servidores

Os participantes comentaram sobre suas dificuldades e estratégias de comunicação no ambiente escolar. E1 expôs suas dificuldades com alguns professores que falam baixo e/ou rápido demais, que torna difícil para ele compreender. Contou que conversou com um desses professores sobre a sua dificuldade de entender, e percebeu que o professor também enfrentava dificuldades de falar mais alto e que a sua voz travava. Embora o professor tenha sugerido que ele se sentasse na frente para facilitar a audição, E1 expressou sua preferência por permanecer no fundo da sala.

É importante ressaltar que o aluno também desempenha um papel fundamental em sua própria aprendizagem e não pode depender exclusivamente do professor. Os professores também podem enfrentar limitações, como a dificuldade com a voz mencionada, e o aluno deve estar disposto a colaborar e se esforçar para superar essas dificuldades. Em situações como essa, a comunicação aberta entre aluno e professor, juntamente com o comprometimento mútuo em encontrar soluções, é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais eficiente para todos.

E1: "Tem professores que falam bem alto, sabe? Mas teve um outro que eu tive dificuldade de entender, mas era uma matéria fácil, assim, eu não precisei correr muito atrás. Mas eu quis ir lá falar com ele, né, dizer bah... eu não escuto bem, assim, e ele falou: Ah, eu ouvi falar que tinha numa turma, que tinha um aluno que não escutava bem, sabe? Daí eu vi que também... ele tinha dificuldade de falar alto, né? Que ele ficava tomando água, que às vezes travava a voz dele. Ah, mas ele disse que tava tudo certo, que pode sentar aqui na frente, que pode te ajudar. Eu falei que não me ajuda muito porque eu gosto de sentar lá atrás."

E2 relatou que tinha dificuldades de entender os professores principalmente no início dos semestres, com professores novos, porque cada um tem um modo diferente de gesticular e ela demora um pouco para se acostumar com a leitura labial de cada um. Informou sobre seu direito de PcD de poder mudar alguma prova, mas que optou por ser igual a todos, mesmo tendo muita dificuldade. As estratégias que houveram

foram as que ela mesma pediu, que falassem mais devagar, mais de frente para ela e que colocassem um resumo do conteúdo no quadro.

Além do que já foi mencionado sobre as dificuldades com as legendas, E3 citou os momentos em que os professores deixam o celular (microfone) na mesa e saem andando falando pela sala:

E3: “Tem uns que ficam sempre atentos, me perguntando se está funcionando, outros começam a falar, na aula, e esquecem que tá comigo na reunião, deixam o celular na mesa e saem andando pela sala, aí eu acho difícil também, mas eu tenho que pedir sempre para voltar com celular. E aí eu prefiro esses que são mais atenciosos. Vários, vários são bem atenciosos, mas alguns nem tanto.”

A estudante conta com a ajuda essencial da colega, que repete o que ela não entende:

*E3: “Quando não pega direito a legenda, ou quando eu não tô entendendo direito, a Maria⁴⁴, minha colega, ela tem a voz mais aguda, que é o som que eu ouço melhor e ela já entendeu, *** ela já me acompanha desde o início do ensino médio, ela já entendeu como fala melhor comigo. Aí tem vezes que o professor fala com ela, e ela passa para mim o que o professor falou. Quando, às vezes é homem com voz mais grossa, mais grave, aí eu entendo pior, aí ela falou com voz mais aguda (...).”*

A mesma estudante (E3) mencionou uma situação positiva de estratégia de comunicação utilizada por um porteiro:

E3: “Sim, uma vez eu precisava falar com o porteiro, aí eu falei que não entendi e que eu tinha deficiência auditiva e ele me escreveu no celular, aí eu entendi, fiquei sabendo o que tava acontecendo, mas a maioria desiste de continuar.”

E6 afirmou não ter dificuldades e não precisar de estratégias diferenciadas. Da mesma forma, E7 relatou que não sente uma grande necessidade, mas destacou a importância de sentar nas classes da frente, manter o foco no que o professor está explicando e mencionou a utilização dos slides como uma estratégia útil para revisão do conteúdo em casa.

44 Nome fictício.

6.6.5 Dificuldades e barreiras enfrentadas no IFSul

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015, barreira é definida como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

A referida lei classifica as barreiras⁴⁵ em seis: a) urbanísticas, b) arquitetônicas, c) nos transportes, d) nas comunicações e na informação, e) atitudinais, e f) tecnológicas.

Os relatos dos entrevistados sobre as dificuldades e barreiras enfrentadas no IFSul revelam uma variedade de desafios enfrentados por alunos com DA. E1 mencionou sua dificuldade em entender as pessoas, destacando a importância de uma comunicação clara por parte dos professores. E2 expressou a necessidade de os professores explicarem mais devagar e de forma mais específica, além de resumirem o conteúdo no quadro, para facilitar sua compreensão, ressaltando como a leitura labial pode ser cansativa. E3 compartilhou suas dificuldades de comunicação, especialmente quando os colegas falam e ela não consegue entender devido à falta de acesso ao celular do professor (microfone para gerar legendas) . Ela também mencionou que depende de uma colega para ajudá-la na transcrição do que é dito. Além disso, destacou o impacto emocional de se sentir isolada na primeira fila enquanto seus colegas preferem sentar no fundo da sala. E7 mencionou a dificuldade de concentração e o nervosismo durante as provas devido à falta de compreensão do conteúdo apresentado em aula e ao medo de ser julgado.

45 **a) barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; **b) barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados; **c) barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes; **d) barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; **e) barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; **f) barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Esses relatos enfatizam a importância de uma abordagem mais inclusiva por parte dos professores e da instituição, que leve em consideração as necessidades específicas dos alunos com DA. Isso inclui não apenas estratégias de ensino mais adequadas, como também o fornecimento de recursos de acessibilidade e o apoio emocional necessários para garantir o sucesso escolar e a inclusão desses alunos.

*E2: “(...) a gente enfrenta uma barreira bem grande nesse **quesito de tentar compreender os outros** principalmente nas aulas, né? Quando há muitos alunos no local (...). A maior dificuldade que eu encontrei dentro do IF foi a questão de eu pedir para que o professor resumisse mais o conteúdo no quadro, que falasse mais de frente, mais devagar, sabe, de dar uma diminuída naquele conteúdo, que é bem longo, e geralmente a maioria descartavam essa possibilidade (...), a minha maior dificuldade mesmo foi eles falarem muito. **A leitura labial realmente cansa horrores**, (...) Mas era muito, só ele falarem, eu não perguntava muita coisa, por conta disso, porque era tanta informação, que eu não tava pegando praticamente nada, porque era muito contínuo, sabe a leitura labial, e acabava sendo muito cansativo.”*

E3: “Em Educação Física que é diferente, porque o professor sempre fala que não dá para levar o notebook para quadra, ficar vendo toda hora, aí tem vezes que tem muito barulho, no ginásio, de bola, né? Picando para todo lado, aí fica difícil de ouvir. Eles só repetem, vão repetindo até eu ouvir e falam mais perto, mais alto. Mas não é mais alto que eu preciso, né? Não me ajuda em nada, mas alguns falam, aí eu deixo, aí até entender.”

E5: “É... as vezes acontece (...) de alguma coisa, eu não conseguir ouvir, mas aí sempre alguma colega me repete o que a professora tá falando ou peço para professora repetir. E aí se um dia isso ficar muito difícil, eu vou falar para os professores, né... sobre a situação.”

*E6: “**Tem muita conversa** na nossa sala, então isso dificulta um pouco (...).”*

*E7: “Se tiver algum pessoal junto comigo... muita pessoa falando na minha volta... **eu não consigo entender nada**, não (...).”*

Na maioria das pesquisas que abordam a surdez como tema de estudo, não se considera adequadamente que a pessoa surda é um sujeito social em primeiro lugar. Isso significa reconhecer que as diferenças individuais são moldadas pelas influências sociais, educacionais, culturais e históricas (Torres, Mazzoni, Mello, 2007).

Considerando esse contexto, é importante identificar as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes com DA em sua vida cotidiana. As barreiras mais presentes na vida do estudante com DA, em geral, são as barreiras nas comunicações e na informação, além das barreiras atitudinais. Pesquisadores apresentam estratégias para superar essas barreiras, como as estratégias de comunicação de Boèchat (1992), abordadas no item 6.7.

6.6.6 Dificuldades em aulas específicas

Alguns estudantes mencionaram dificuldades mais específicas, como em aulas de informática pela complexidade em fazer leitura labial, olhar para a projeção do professor ao mesmo tempo que desenvolve sua própria atividade no computador:

E2: “Tinha um professor que ele tinha mania de falar ao mesmo tempo que tão mostrando algo, né? Então eu prefiro sempre que ele explique primeiro alguma coisa, e mostrar depois o que que ele tava explicando, mas realmente isso não acontece né.”

E7:“(...) Eu aprendo o desenho depois com os colegas do lado porque eu não consigo fazer as duas coisas ao mesmo tempo. (...) ainda bem que a professora é bem acessível e ele ajuda bastante depois, a fazer os desenhos e coisas, porque se não... se ela fosse explicar só uma vez e a gente tem que fazer, eu jamais ia conseguir fazer.”

Também mencionaram o significativo desafio de acompanhar discussões em sala de aula ou entender perguntas de colegas, devido à dificuldade em realizar leitura labial e identificar rapidamente quem está falando.

E2: “essa é uma questão bem complicada, da gente ver uma forma melhor para a gente entender, né? Mas eu acho que a questão de levantar a mão e o professor avisar que um colega ali quer fazer uma pergunta acho que seria o mínimo né, digamos assim, uma forma de entender melhor.”

*E3: (sobre entender a pergunta do colega) “Ah... acho que o professor podia repetir pra não ter que ficar andando *** só perder tempo. Acho que seria melhor.”*

E4: “sempre é um monte de gente falando ao mesmo tempo e daí não dá para entender muitas das coisas que acontecem.”

E5: “(...) tá todo mundo falando junto, eu não consigo acompanhar, eu fico quieta, aí se alguém me chama atenção, eu peço para repetir. Mas geralmente eu não me envolvo no assunto, porque eu não consigo ouvir, né? E aí não... para não fazer eles ficarem repetindo. Mas até então eu não me meto, eu fico quieta a não ser quando alguém me chama atenção.”

6.6.7 Discriminação ou preconceito (capacitismo)

O termo ideal seria capacitismo, mas por ser muito desconhecido ainda, foram utilizadas as palavras discriminação e preconceito.

Satisfatoriamente, todos os entrevistados responderam que não sofrem discriminação ou preconceito no ambiente escolar do IFSul. Quanto ao sentimento de inclusão, quatro entrevistados responderam que se sentem incluídos, enquanto um disse que “depende” e dois disseram que não se sentem incluídos. Um por precisar de explicações mais específicas nas atividades, outro por não conseguir entender o

que os colegas falam durante os trabalhos em grupo e o último não especificou em que situação não se sente incluído.

6.6.8 Relação/comunicação com colegas no IFSul

Quando perguntados sobre a relação com os colegas, E1 relatou que mantém amizade com apenas um amigo, não conversa muito com os outros e sente dificuldade de entender quando os colegas falam na sua volta:

E1: “Mas a dificuldade mesmo é quando os alunos falam, assim... na tua volta, tu não entende, todo mundo ri e tu não. Às vezes eu dou risada junto, só pra dizer que eu tô rindo, né, que eu tô entendendo, mas eu não tô entendendo nada.”

Relatou também que às vezes, é questionado sobre seu sotaque, do qual acredita que é porque entende as pessoas diferente e também porque se escuta diferente.

A capacidade auditiva é essencial para o desenvolvimento e manutenção da qualidade da voz e comunicação verbal. O feedback auditivo, que envolve a percepção da própria voz durante a interação verbal, desempenha um papel fundamental nos ajustes vocais ao longo da vida. A perda auditiva prejudica esse feedback, resultando em dificuldades no desenvolvimento vocal e controle da fala para muitos surdos (Ubrig *apud* Pfeifer, 2023).

E2 comunicou ter ótima relação com colegas, que eram compreensíveis e procuravam ajudar. No início enfrentou dificuldades com a leitura labial até se acostumar com cada jeito de falar de seus colegas, enquanto se acostumava, pedia para seus colegas escreverem quando não entendia. Mas no final lembrou de uma dificuldade que ocorria com frequência, os áudios no grupo de Whatsapp da turma:

E2: “Esse é um ponto que eu esqueci de comentar... o detalhe da dificuldade com os colegas é sempre esquecerem que eu tô ali e acabarem mandando áudio, então mandavam muito seguido, né? E aí às vezes eu pedia, por gentileza, para pegar e digitar o que estava sendo dito, mas as vezes eu era ignorada, né? Então... aí eu descartava a possibilidade de entender o áudio.”

E3 explicou que, quando não consegue compreender o que seus colegas estão dizendo, solicita que eles escrevam. Ela mencionou que alguns colegas atendem ao seu pedido, mas outros desistem e saem. Especificamente, ela destacou o apoio constante de uma colega ou amiga, que está sempre disposta a ajudá-la.

Por outro lado, E5 revelou que seus colegas costumam falar simultaneamente, o que a impede de entender. Como resultado, ela prefere não se integrar muito ao

grupo. Enquanto, E4, E6 e E7 relataram que desfrutaram de uma boa relação e comunicação com seus colegas.

Essas respostas destacam a importância de direcionar uma parte do PE para os colegas de classe. Ao ensinar estratégias de comunicação, os alunos podem contribuir para a inclusão de seus colegas com DA.

6.6.9 Vergonha, insegurança e constrangimento

O estudante E7 durante toda a entrevista, ressaltou muitas vezes sobre a vergonha e dificuldade de falar sobre o assunto da sua deficiência, foi contabilizado três vezes a palavra “*envergonhado*” (em relação à deficiência), quatro vezes a expressão “*não consigo falar/conversar sobre*”.

E7: “É... até um pouco que me trava ainda é **ter vergonha** de... sabe... por a gente ser julgado, ou coisa do tipo. (...) Olha, isso ajuda bastante a me deixar nervoso então... tipo... na hora de uma prova por exemplo, aí o professor diz “bah, mas eu expliquei em aula”, só que às vezes eu não entendi aquilo dali e acabo ficando nervoso, acabo não conseguindo focar na prova, acabo tirando notas que não queria, muitas vezes.”

Talvez essa insegurança o tenha feito responder que não sofre discriminação, nem preconceito e que se sente incluído, mas ao final da entrevista apresentou uma fala incoerente com essas respostas:

E7: “Olha, eu gostaria que a gente... a gente fosse mais ouvido, **a gente fosse menos excluído**. E os professores são... as pessoas tivessem mais... **compreendesse mais o nosso problema** que a gente não... (inaudível) ou pergunte para repetir várias vezes, por questão que a gente não tá prestando atenção, uma coisa do tipo, **é que a gente não consegue entender mesmo.**”

Ao final da entrevista, foi perguntado se ele permitiria que a pesquisadora conversasse com a psicopedagoga sobre alternativas para ajudar nas dificuldades que ele está encontrando, mas o estudante negou. Foi questionado também, se ele aceitaria conversar com a psicóloga, que atende alunos no IFSul, para conversar sobre a sua dificuldade de falar sobre a deficiência, mas o estudante também não aceitou.

E7: “olha, de momento eu acho que não, porque acho que eu vou me sentir bem **envergonhado**, como eu disse, **eu não consigo falar sobre o assunto ainda**, eu acho que eu teria que conseguir... Não sei, eu teria que ter conseguido falar mais sobre assunto, me abrir sobre isso, eu acho que eu vou me sentir **envergonhado.**”

Conforme Fernandes (2019) muitas pessoas recusam até mesmo o uso de acessórios, como próteses auditivas, por temerem que isso evidencie sua deficiência,

percebendo esses dispositivos como uma manifestação física de suas limitações. Preferem, muitas vezes, acreditar que podem disfarçar suas dificuldades de audição de modo que elas passem despercebidas pela sociedade. Mesmo uma perda auditiva leve pode ser motivo de preconceito e discriminação. Por isso, essas pessoas fazem um esforço considerável para contornar e ocultar suas dificuldades, o que muitas vezes resulta em isolamento social e familiar, depressão, fadiga mental e comprometimento das funções cognitivas.

Da mesma forma, E1 também relatou vergonha e medo:

*E1: “(...) de **vergonha** que eu sentia, assim... por eu não escutar bem, sabe? Por eu pensar: Pô eu não vou querer conversar com as pessoas, entendeu? (...) eu tinha uma percepção diferente, né, da fala das pessoas. (...) Porque automaticamente o meu cérebro pensava assim... pô alguém vai perguntar uma coisa e se eu não entender? Aí já vinha aquele **medo**, sabe? É o **medo** mesmo, já vinha aquela apatia, aquele **medo**. Pô eu não vou entender o que a pessoa falar, eu vou passar uma **vergonha** aqui, entendeu? Porque ninguém sabia que eu não escutava bem, aí automaticamente eu sabia que **as pessoas iam rir**, entendeu? Era uma coisa complicada assim.”*

E comentou que se sentiu melhor depois que se aceitou como PcD:

*E1: “Antes eu tinha dificuldade, assim, **vergonha** de falar que eu era PcD, que eu não escutava bem, pedir pra pessoa falar mais alto. Depois que eu aprendi a fazer isso, eu achei melhor, né? É uma coisa de aceitação, né.”*

Conforme Pfeifer (2024), autora de vários livros sobre surdez, dentre eles “Saia do Armário da Surdez”, nos fala que a vergonha associada à surdez está profundamente ligada ao preconceito que a própria pessoa com perda auditiva internaliza. É mais fácil projetar esse preconceito nos outros do que enfrentá-lo diretamente. Isso é conhecido como capacitismo. Aprendemos que ter uma perda auditiva é algo negativo e formamos um estereótipo das pessoas surdas em nossa mente – e, por isso, não queremos ser vistos dessa forma. Portanto, disfarçar uma perda auditiva é uma tarefa impossível, pois ela é facilmente percebida pelos ouvintes.

6.7 Estratégias e sugestões para promover a acessibilidade e inclusão

Segundo Boèchat (1992) *apud* Oliveira *et al* (2011), as estratégias de comunicação são um conjunto de atitudes que funcionam como agentes para facilitar o entendimento da mensagem, seja de modo visual ou auditivo, e são divididas da seguinte maneira:

- **Cognitivas:** pressupõe o conhecimento sobre as características da deficiência auditiva. Sua aplicação conduz a mudança permanente no padrão de recepção da mensagem, dependem de um estudo prévio da situação para acertar a conduta e solucionar o que está dificultando a recepção da mensagem. Neste grupo, encaixam-se: leitura orofacial, contexto, atenção, organização, esclarecimento sobre a deficiência auditiva, questionamento, intuição e o ato de situar o interlocutor.
- **Interventivas:** atuação direta da deficiência auditiva quanto ao interlocutor e o ambiente. Pressupõe conhecimento das implicações do ruído, distância, iluminação, direcionalidade dos sons, entre outros, para a recepção da informação. São compostas por: aproximação ao falante, posicionamento favorável, afastamento do ruído, diminuição ou eliminação do ruído, iluminação adequada, solicitação de alteração de velocidade de fala, limitação do número de interlocutores, desobstrução da pista visual, posicionamento favorável do interlocutor e sugestão de local mais silencioso.
- **Mecânicas:** estratégias como manipulação do aparelho de amplificação sonora individual, utilização de dispositivos auxiliares e uso da ressonância natural com posicionamento da palma da mão ao pavilhão auricular.
- **Paliativas:** as estratégias dessa categoria não atingem a causa do problema, apenas geram redundância da mensagem. São elas: solicitação de repetição, solicitação de aumento ou diminuição da intensidade de voz e notificação de não entendimento.
- **Remeativas:** enquadram-se as estratégias, em que é percebido pelo deficiente auditivo que parte da mensagem já foi perdida e que há poucas chances de que consiga acompanhar a conversação sem problemas. Nessa categoria estão: solicitação de ajuda de terceiros, adiamento da conversação, evitar situação de comunicação e emprego da escrita.
- **Desistivas:** encontra as estratégias como isolamento da situação de comunicação e abandono social.
- **Simulativas:** estas estratégias são utilizadas para mascarar o não entendimento da mensagem. Os exemplos são: monopólio da conversação, entendimento simulado e distração simulada. (Boèchat, 1992 *apud* Oliveira *et al*, 2011, p. 86-87)

Autores enfatizam que a leitura orofacial (leitura labial) é a estratégia mais comumente adotada por pessoas com dificuldades de audição. Isso se deve ao fato de que quanto mais abrangente for a informação sonora e o contexto, complementados por pistas visuais, maior será o desempenho comunicativo demonstrado (Oliveira *et al*, 2011). Apesar de existirem numerosos recursos para aprimorar a comunicação das pessoas com DA, grande parte deles ainda permanece desconhecida pela sociedade em geral.

Com base na revisão da literatura, nas experiências da autora, e na análise das entrevistas, apresentamos algumas estratégias que podem ser oferecidas como formas de acessibilidade para alunos com perda auditiva no ambiente escolar. O objetivo é superar as barreiras na comunicação, na informação, nas atitudes, como

também nas arquitetônicas, sendo essencial considerar o contexto, as características individuais e as preferências do estudante com DA ao selecionar as estratégias adequadas:

1) Facilitar a leitura orofacial/labial. O profissional da educação deve falar sempre de frente, de forma que o estudante possa fazer leitura labial, não cobrir a boca ao falar, não usar bigode ou barba que cubra a boca, falar de forma clara, gesticulada e mais devagar.

2) Posicionamento e movimentação estratégicos dentro do campo de visão do aluno. É importante que o professor ou palestrante se atente sempre que ao falar não deve se movimentar muito, ou sair do campo de visão do aluno, ou falar de costas escrevendo no quadro. Deve falar sempre de frente para o estudante com DA.

3) Solicitar um intérprete oralista. Se o professor não tem uma dicção clara ou possui algum tipo de sotaque, isso pode dificultar muito a compreensão para os estudantes. O mesmo acontece em grandes eventos ou palestras, onde várias pessoas falam e muitas vezes, usam microfones que cobrem suas bocas. Nestes casos, uma estratégia é solicitar a presença de um intérprete oralista, também conhecido como intérprete repetidor, especialmente para estudantes surdos que dependem da leitura labial. “O trabalho do intérprete oralista, consiste na transliteração, pois envolve apenas uma língua, geralmente fica sentado na frente do surdo oralizado repetindo tudo que a pessoa do discurso diz” (Nunes, 2016 *apud* Lobato, 2016).

4) Utilizar legendas. Nas aulas ou palestras, as legendas podem ser geradas automaticamente por aplicativos de celular, ou por plataformas de videoconferências ou feitas por um profissional estenotipista, podem ser projetadas em um telão ou acompanhadas individualmente em celular ou notebook.

5) Posicionamento estratégico da turma para aulas com debates. Em aulas onde a turma discute o conteúdo, é importante que as classes estejam organizadas em círculo para que o estudante possa fazer leitura labial de todos os colegas. Lembrando

que não se deve falar mais de uma pessoa ao mesmo tempo. É importante que o aluno que quiser falar, levante a mão, o professor aponta para o aluno, para que o estudante com DA possa olhar para ele, em seguida o professor faz sinal para que o aluno possa iniciar a sua fala.

*E2: “Tipo quando o professor tá falando sobre o conteúdo, o colega vai tirar as dúvidas, geralmente eu tenho que olhar para o colega né, mas **sempre tem aquele problema que eu não sei quem realmente está falando**, então até eu descobrir já é meio caminho andado, né? Então **geralmente eu não pego a pergunta do colega, né. Um debate ali sobre o que estão falando, então, eu fico... tipo... gente... não sei o que tão falando (...).**”*

Se o estudante não domina a leitura labial e utiliza legendas é necessário que o microfone ou celular seja passado para cada aluno para gerar legendas de todos os que falam.

6) Escrita de termos difíceis ou nomes estrangeiros. Para as pessoas com DA, entender termos desconhecidos que nunca ouviram ou nunca leram pode ser muito difícil. Portanto é necessário que o professor escreva estes termos difíceis ou estrangeiros no quadro ou apresente por escrito em outras formas como em textos impressos ou slides.

7) Fornecimento de resumos. Resumos fornecidos anteriormente ao dia da aula, permite que o aluno se inteire no assunto facilitando a aprendizagem. Resumos feitos no quadro durante a aula, reforça a aprendizagem e permite que o estudante com DA possa descansar um pouco da leitura labial.

*E2: “Porque não tem nada melhor do que a gente **conseguir compreender mais o conteúdo do que de uma forma resumida no quadro**, né, quando o professor, é claro, ele vai explicar de uma outra forma, né, também. Mas o resumo, ali no quadro, da meio que um... alívio para cabeça da gente, para a gente **descansar um pouco daquela leitura labial** e entender melhor o conteúdo, né, do que tá dando no quadro.”*

8) Uso de Sala de aula Invertida⁴⁶. Trata-se de enviar material prévio para os alunos estudarem os conteúdos em casa e posteriormente, na sala de aula, realizar as atividades com o apoio do professor. A inversão ajuda os estudantes que enfrentam

46 O que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula (Bergmann; Sams, 2018).

dificuldades pois podem ter mais apoio do professor durante a aula (Bergmann; Sams, 2018).

9) Uso de recursos visuais. Explorar metodologias que envolvam recursos visuais (slides, vídeos, imagens, etc) para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

10) Uso de mapas conceituais ilustrados. Materiais com síntese do conteúdo e predominantemente visuais, contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

11) Uso de vídeos legendados. O material prévio por meio de vídeo-aulas com legendas, permite que cada aluno assista no seu próprio ritmo, permitindo pausar para fazer anotações, retroceder caso não entenda, e se empenhem de fato na apreensão dos conceitos importantes.

*E7: “Disponibilizar, talvez... eu não sei... **alguma vídeo aula**, alguma coisa assim que daí tu sozinho consegue entender **com essas legendas** como a gente está utilizando agora. Poderia ajudar bastante.”*

12) Gravação da aula e introdução de legendas para posterior revisão do conteúdo. Essa estratégia não apenas garante que todos os alunos tenham acesso completo ao conteúdo apresentado em sala de aula, mas também permitem uma revisão posterior, facilitando o aprendizado.

13) Apoio de Tecnologias assistivas (Ver item 4.4). As tecnologias assistivas destinadas aos estudantes com DA são tão variadas quanto a própria diversidade da surdez. Esses suportes devem ser disponibilizados de acordo com as necessidades e interesses individuais de cada aluno. No âmbito deste mestrado em Tecnologias Educacionais, as tecnologias foram abordadas em um capítulo à parte, reconhecendo a importância de uma exploração mais aprofundada desse tema, dada a relevância para a área de estudo (Ver item 4.4).

*E1: “Acho que teria que **perguntar para cada um o que seria melhor**, entendeu? Mas se for uma tecnologia assim... como **as tecnologias que tu citou, acho que ajudaria bastante**. Mas é algo que a gente não vê né nas escolas.”*

13) Estratégias arquitetônicas / interventivas. Em projetos de salas de aula, os fatores como acústica, iluminação e layout podem impactar diretamente tanto na vida de outros estudantes como do estudante com DA.

Estudos têm medido a quantidade de ruídos que interferem em salas de aula, tanto advindos do ambiente externo como do interno, e tem-se revelado que estas têm aproximadamente uma média de 60 dB de ruídos. Quando se tem em sala um aluno deficiente auditivo o ideal seria que a relação sinal/ ruído fosse de 15 dB a 20 dB, o que não acontece atualmente (Phonic Ear, *apud* Delgado-Pinheiro *et al*, p. 74-75)

As salas de aula normalmente apresentam inúmeras interferências como ruídos externos, ruídos internos, reverberação, eco e outras diversas intervenções na qualidade do som, o que gera dificuldades no entendimento da fala para inúmeras pessoas, especialmente para aquelas com DA que usam tecnologias auditivas como AASI ou IC. Braga Junior e Bedaque (2015, p. 35) afirmam que “essas interferências associadas a variações de distância e intensidade ocasionam prejuízos de informação, compreensão e aprendizado, constituindo-se verdadeiras barreiras na comunicação e relações interpessoais.”

A inadequação da acústica nas salas de aula impacta negativamente o bem-estar tanto dos professores quanto de todos os alunos. Um dos principais problemas é o excesso de reverberação, o qual compromete a clareza das palavras e, conseqüentemente, prejudica o processo de aprendizagem (Dalvite, 2007). O ideal é reduzir a reverberação reconhecendo o nível de absorção dos materiais equilibrando o uso de materiais absorventes e refletivos, considerando o efeito dos materiais no uso diário. O ideal é equilibrar o uso de materiais absorvente com os materiais refletivos, evitando superfícies muito brilhantes, pisos e móveis que causam muito ruído (como o arrastar das cadeiras e classes) (Piñeira, 2020).

Quanto à iluminação, a NBR 5413 (ABNT, 1992) estabelece valores de iluminância médios ideais de iluminação artificial para diferentes espaços interiores, como os de ensino e estabelece para salas de aula um nível ideal de iluminação de 300 lux. Para o desempenho das atividades de ensino, a iluminação tem papel ideal (Dalvite, 2007).

Basicamente, a iluminação nas salas de aula deve ser difusa e uniformemente distribuída, evitando ofuscamentos, sombras e contrastes intensos para garantir o conforto de todos os estudantes. É fundamental que o rosto do professor esteja

sempre iluminado adequadamente, sem sombras, e que não haja pontos de luz atrás da cabeça para evitar ofuscamentos, facilitando assim a leitura orofacial.

A atenção às necessidades do espaço físico e a aplicação consistente de estratégias de comunicação são fundamentais para que os professores possam conduzir atividades escolares eficazes, promovendo assim o desenvolvimento acadêmico dos alunos com DA. Isso inclui garantir a posição adequada do aluno na sala de aula, levando em conta questões como distância, eco, iluminação e ruídos externos (Delgado-Pinheiro *et al*, 2009). O conhecimento e uso adequado dessas estratégias de comunicação desempenham um papel relevante na facilitação do aprendizado para os alunos com DA.

Um projeto realmente inclusivo não se limita a considerações especiais, mas integra necessidades básicas para todos. A acessibilidade universal deve ser priorizada, reconhecendo que diferentes limitações exigem abordagens específicas. A inclusão vai além de criar espaços especializados, visando tornar o ambiente acolhedor para todos, independentemente das limitações (Piñeiro, 2020).

Outras importantes estratégias podem ser conferidas diretamente no Produto Educacional resultado dessa dissertação. Implementar essas práticas demonstra um compromisso com a acessibilidade e a inclusão escolar.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional em educação representa uma etapa fundamental na formação continuada de professores e demais profissionais da educação. Enquanto o mestrado acadêmico, possui um foco mais voltado para a pesquisa teórica, o mestrado profissional tem como propósito central a resolução de problemas práticos reais enfrentados no cotidiano escolar (Moreira, M., 2004).

O mestrando deve elaborar juntamente com o orientador, um Produto Educacional (PE) diretamente ligado à dissertação elaborada durante o curso. Este instrumento aborda um problema específico dentro da sala de aula e propõe soluções aplicáveis. Mais do que isso, busca-se que esse PE seja não só útil, mas também transformador, modificando as práticas de ensino e aprendizagem (Batalha e Ferreira Filho, 2019).

Conforme aponta Moreira (2004), o produto final deve ser concebido de maneira a servir como material didático para outros profissionais. Isso significa que não se trata apenas de resolver um problema localizado, mas também de contribuir para o avanço da prática educativa em âmbito mais amplo, oferecendo recursos e estratégias que possam ser compartilhados e adaptados por colegas de profissão.

O PE proposto nessa pesquisa intitulado: “PONTES DE COMUNICAÇÃO: Inclusão de Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdos Oralizados” trata-se de um *e-book* que reúne estratégias e recursos destinados a realizar pontes de comunicação e potencializar o ensino de alunos com DA ou surdos oralizados, com objetivo de orientar:

a) Os próprios estudantes com DA/surdos oralizados, a explorarem os pilares para auxiliar na construção da ponte da comunicação, ou seja, os recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas existentes. Eles são encorajados a solicitar à instituição suas preferências ou mesmo ir em busca dos recursos que atendam às suas necessidades, contribuindo ativamente para sua própria inclusão já que,

[...] as pessoas só podem manifestar preferências a partir do momento em que tenham tido a possibilidade de conhecer e experimentar as alternativas que lhes estão disponíveis e que atendem às suas necessidades. A pessoa que foi ou está privada do conhecimento sobre essas ajudas técnicas, por exemplo, não pode exercer o seu direito de opção de uma das alternativas sobre as outras (Torres; Mazzoni; Mello, 2007, p. 382).

b) Profissionais da educação são orientados a desenvolver políticas que fortaleçam as bases das pontes de comunicação, garantindo que o ensino e a aprendizagem desse público-alvo sejam facilitados. É fundamental que a instituição ofereça as condições necessárias para que a inclusão aconteça de forma efetiva. Todos os servidores são orientados a ter uma boa comunicação com esses estudantes.

c) Professores são instruídos a construir pilares sólidos para sustentar as pontes de comunicação, adotando estratégias para melhorar a comunicação em sala de aula. Além disso, são incentivados a considerar o uso de recursos tecnológicos e de tecnologia assistiva para ampliar a comunicação. O PE fornece subsídios para que os docentes possam planejar suas aulas de forma inclusiva, levando em conta as necessidades específicas desse grupo de alunos.

e) Colegas de classe são orientados a também contribuir na construção de pontes de comunicação, levantando pilares que promovam a inclusão e a harmonia no ambiente escolar. Eles são incentivados a aprender sobre a diversidade da surdez e a desenvolver habilidades para conviver de forma respeitosa com todos os colegas, independentemente de suas diferenças.

O PE foi dividido em 10 tópicos:

- 1) Apresentação
- 2) Introdução
- 3) Público-alvo
- 4) Como utilizar
- 5) Estudo preliminar
- 6) Pilares para profissionais da Educação
- 7) Pilares para estudantes com DA/SO (Surdos Oralizados)
- 8) Pilares para colegas de estudante com DA/SO
- 9) Considerações finais
- 10) Referências

Os recursos apresentados no produto, quando aplicados de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, representam um caminho viável para contribuir com a quebra de barreiras e promover a inclusão efetiva do aluno com

DA/surdo oralizado no ambiente escolar. O PE está disponível nos Apêndices, no item 9.3.

7.1 Validação do Produto Educacional

O protótipo do PE dessa pesquisa passou por um processo de validação pelos próprios estudantes entrevistados com exceção de um estudante que por motivos pessoais não pôde participar. Optou-se por envolver diretamente os estudantes com DA no processo de validação, garantindo novamente sua participação ativa na elaboração de um produto que visa promover sua própria inclusão.

A validação do produto foi realizada através de questionário pela plataforma *Google Forms*. O questionário foi elaborado considerando as recomendações de Leite (2018), que enfatiza a importância de um processo coletivo na criação e avaliação de materiais educacionais, especialmente os destinados a professores, levando em consideração as particularidades do público-alvo (Leite, 2018). Neste contexto, ajustes foram realizados considerando que o público-alvo não contempla apenas os professores, mas também outros profissionais da educação, os estudantes com DA, e seus colegas.

As questões abordam sobre a apresentação visual, clareza na escrita, rigor conceitual e técnico do conteúdo, sobre acessibilidade, além de recolher sugestões e comentários para aprimorar o *e-book*.

As questões formuladas para a validação do produto foram adequadas à faixa etária dos estudantes entrevistados e estruturadas utilizando a escala de *Likert*, considerando o grau de aceitação com escala numérica de 1 a 5, permitindo uma avaliação quantitativa da eficácia do material desenvolvido. No quadro 17 apresentamos um exemplo:

Quadro 17: Exemplo de escala de Likert

ESTOU SATISFEITO COM O SERVIÇO RECEBIDO:				
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Fonte: Silva Junior; Costa, 2014

Esta abordagem considerou aspectos como a capacidade de compreensão das perguntas e o grau de concordância dos participantes, visando obter feedbacks relevantes para aprimorar o produto final (Silva Junior; Costa, 2014).

7.1.1 Análise das respostas da validação

As respostas da validação do produto educacional foram organizadas em quadros para melhor visualização, permitindo uma análise estruturada dos dados coletados.

Quadro 18: Análise das respostas de 01 a 16 (Escala de Likert)

Eixo 01 – Sobre a apresentação visual do <i>e-book</i> :					
Descritores avaliativos	1	2	3	4	5
1) O material exibe uma boa apresentação visual, como layout, fontes, cores e imagens?				4 (66,7%)	2 (33,3%)
2) Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual?				1 (16,7%)	5 (83,3%)
Eixo 02 – Sobre a clareza na escrita apresentada no <i>e-book</i> :					
Descritores avaliativos	1	2	3	4	5
3) Na apresentação do <i>e-book</i> , explicita a origem, os objetivos e o público alvo do material educativo?					6 (100%)
4) Apresenta um texto atrativo?				1 (16,7%)	5 (83,3%)
5) As informações apresentadas são fáceis de entender?					6 (100%)
6) Apresenta escrita acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender?				2 (33,3%)	4 (66,7%)
7) Explica todos os termos técnicos e expressões científicas?					6 (100%)
8) Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado?				1 (16,7%)	5 (83,3%)
9) O texto escrito estimula a aprendizagem do leitor?					6 (100%)
Eixo 03 – Sobre o rigor conceitual e técnico do conteúdo apresentado no <i>e-book</i> :					
Descritores avaliativos	1	2	3	4	5
10) O texto promove a leitura dinâmica, com informações técnicas na mesma proporção com o que é didático?				1 (16,7%)	5 (83,3%)

11) Você considera que os “pilares para Profissionais da Educação” (pag. 20) são orientações que podem contribuir para a inclusão de estudantes com DA no ambiente escolar?					6 (100%)
12) Você considera que os “pilares para os próprios alunos com DA” (pag. 30) são orientações capazes de atender a diversidade de estudantes com DA que se comunicam oralmente?				1 (16,7%)	5 (83,3%)
13) Você considera que os “pilares para Colegas do estudante com DA” (pag. 37) são orientações que podem contribuir para a inclusão de estudantes com DA no ambiente escolar?					6 (100%)
14) O conteúdo do <i>e-book</i> corresponde às suas necessidades e desafios como aluno com deficiência auditiva?				1 (16,7%)	5 (83,3%)
Eixo 04 – Sobre acessibilidade do <i>e-book</i>:					
Descritores avaliativos	1	2	3	4	5
15) Você teve alguma dificuldade em acessar ou navegar pelo <i>e-book</i> ?				1 (16,7%)	5 (83,3%)
Eixo 05 – Geral:					
Descritores avaliativos	1	2	3	4	5
16) Em uma escala de 1 a 5, como você avaliaria a utilidade geral do <i>e-book</i> para alunos com deficiência auditiva?					6 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As respostas demonstraram um grande grau de concordância, já que a opção mais selecionada pelos participantes para avaliar o PE foi a de número 5, ou seja, “concordo totalmente” com 86,45% de respostas selecionadas e a de número 4 “concordo parcialmente” com 13,54%. Isso indicou que o protótipo do produto educacional teve grande aceitação por parte dos estudantes. Ao final do questionário pedimos sugestões e comentários para aprimorar o PE com as seguintes questões:

17) Você tem alguma sugestão de como poderíamos melhorar o *e-book* para torná-lo mais útil e acessível para alunos com deficiência auditiva?

R1: Nos quadros azuis e vermelhos, eu encontrei um pouco de dificuldade na leitura, pois os quadros e a cor da fonte são de cores escuras; eu acharia melhor uma fonte de cor mais clara, como branco. Essa foi a única dificuldade que eu tive, o restante está perfeito.

R2: Página 13 e 14 ambas com mesma explicação; Falar devagar No caso do aluno usar algum tradutor de voz, ser mais fácil de identificar a fala do professor e a tradução sair o mais correto possível; Na pág 25, também*

sugerir um resumo no quadro e explicar um pouco sobre o que foi dado, assim o aluno não se cansará tão rápido com a leitura labial.

R3: -

R4: No meu ponto de vista está perfeito

R5: Não tenho

R6: O e-book está ótimo, só em alguns títulos o marca texto está na mesma cor das letras, ficou ruim de ler de primeira.

18) Você gostaria de deixar algum comentário sobre o *e-book* ou sobre a sua participação na pesquisa?

R1: Eu achei o e-book muito, muito útil e necessário e o recomendaria para todos no meu convívio escolar, então foi muito gratificante a minha participação na pesquisa para o feito dele!

R2: Minha participação na pesquisa foi suma importância para melhor compreensão em como DA/Surdo Oralizado tem que lidar com algumas situações no dia a dia no ambiente escolar. O e-book foi feito de forma clara e super esclarecedora em todos os quesitos (por exemplo, os pilares sobre como cada um deve se portar ao receber um aluno com DA/SO)

R3: -

R4: Uma atitude muito importante para a inclusão dos deficientes auditivos . Você está de parabéns 🙌

R5: Ta tudo perfeito

R6: Fiquei feliz em participar dessa construção, está tudo bem como é, será de grande ajuda para todos os interessados.

Após a análise rigorosa das respostas, o protótipo inicial do PE passou por ajustes, considerando as sugestões com o objetivo de garantir que o produto final atendesse a todas as necessidades identificadas durante a pesquisa. Essas adaptações resultaram na criação da versão final do protótipo para ser apresentado na defesa final.

8 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa exploramos uma jornada de profunda investigação sobre o processo de inclusão de estudantes com DA/surdos oralizados no ambiente da escola regular, aqueles que não se comunicam por Libras, são oralizados e fluentes na leitura e escrita da língua portuguesa.

Analisamos outros estudos buscando registros de recursos e estratégias de acessibilidade utilizados por profissionais da educação, visando compreender as necessidades e as melhores práticas de inclusão desses estudantes. Porém, nos deparamos com um contraste entre as publicações: enquanto há numerosos estudos na perspectiva socioantropológica da surdez, há uma escassez de estudos na perspectiva clínico-terapêutica, que se concentram em reabilitações auditivas e no desenvolvimento da oralidade, da qual acreditamos ser o viés que mais potencializa o processo educacional, bem como impacta positivamente em diversas outras áreas da vida.

Essa pesquisa buscou, para além de identificar os problemas na acessibilidade de estudantes com DA, compreender de que forma se dá a inclusão desses estudantes no contexto das políticas públicas de Educação Inclusiva referentes aos alunos com DA/surdos oralizados. Também propôs mudanças para contribuir com a melhora da comunicação desses estudantes e dessa forma, potencializar o ensino, visando uma melhor qualidade de vida aos sujeitos público alvo da pesquisa.

A experiência pessoal da pesquisadora, aliada aos recursos de acessibilidade que utilizou, juntamente com as informações investigadas por meio de revisão de literatura e estudo de caso, permitiram uma compreensão mais profunda das necessidades heterogêneas dos estudantes e das estratégias essenciais para a inclusão.

Reconhecemos que a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre os professores, mas sobre todos os profissionais da educação, colegas de classe, assim como dos próprios alunos com DA. Por esse motivo elaboramos um material mais abrangente que busca capacitar todos os envolvidos no processo educativo, visando ampliar a compreensão sobre a diversidade da surdez, das estratégias de comunicação, reconhecendo que as diferentes necessidades e particularidades de

cada aluno sejam consideradas de forma individualizada no planejamento educacional.

Os resultados destacaram a necessidade urgente de capacitação de professores que se comunicam mais e diretamente com os estudantes, bem como de materiais informativos para todos os envolvidos no processo educativo.

Da mesma forma, ficou evidente que os estudantes necessitam de conhecimentos quanto ao universo da sua deficiência, sobre as tecnologias assistivas existentes e com relação ao que podem contribuir na sua própria autonomia para oportunizar uma comunicação e aprendizagem mais eficiente.

Os colegas de sala de aula, também têm uma função significativa no processo de inclusão. Ao se familiarizarem com as estratégias de comunicação, podem contribuir para um ambiente acolhedor, fomentando a compreensão e a valorização da diversidade.

A investigação, realizada diretamente com os estudantes com DA em vez dos docentes, como é comum em outros estudos, contribuiu para que os participantes se envolvessem ativamente na concepção de um produto direcionado à sua própria inclusão, enfatizando o princípio de "nada sobre nós sem nós". Por fim, através da validação tiveram oportunidade de sugerir melhorias e opinar, onde foi verificado o grande grau de concordância e satisfação com o resultado do PE desenvolvido.

Esperamos que o PE possa ser amplamente utilizado nas instituições de ensino, contribuindo para melhorar a comunicação e a aprendizagem dos estudantes com DA. Para isso, ressaltamos a importância de uma contínua divulgação desse material, tanto pelo Proedu⁴⁷ quanto pelas redes sociais da ANASO, bem como de *influencers* da área, para alcançar um público mais amplo e contribuir para a melhoria da educação de forma significativa.

É fundamental reconhecer que, apesar da disponibilidade de diversas ferramentas para promover a inclusão, esses recursos só serão eficazes se forem conhecidos e utilizados pelos educadores de forma adequada.

47 Proedu: repositório de objetos educacionais para a educação profissional e tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). É uma ferramenta desenvolvida no âmbito da Rede e-Tec para reunir e disponibilizar recursos educacionais da educação profissional e tecnológica produzidos pelas instituições parceiras da Rede e-Tec e da Setec. Fonte: <https://proedu.rnp.br/page/about>. Acesso em 23 abr. 2024.

Nos limites desta dissertação e sem a pretensão de esgotar o tema, é fundamental reconhecer que, embora existam as estratégias e ferramentas disponíveis organizadas no PE para ampliar as oportunidades de inclusão, esses recursos podem se tornar inúteis se não forem devidamente conhecidos e utilizados por todos os envolvidos no processo educacional, bem como pelos colegas de classe e pelos próprios estudantes com DA.

Por fim, reafirmamos o compromisso de adaptar as práticas educativas para atender às necessidades individuais de todos os alunos, seguindo o princípio de ensiná-los da maneira que podem aprender⁴⁸. Reconhecemos que as diferenças são parte integrante da vida e, ao reconhecê-las, podemos oferecer melhores condições (Fernandes, 2019) para todos os estudantes alcançarem seu pleno potencial.

⁴⁸ Baseada na frase célebre de Marion Welchmann: “Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. Entidades comemoram revogação do “decreto da exclusão”. **Correio Braziliense**. 5 jan. 2023. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/01/5064046-entidades-comemoram-revogacao-do-decreto-da-exclusao.html>. Acesso em: 09 jan. 2023.

ALOISE, A. **A Inclusão do Deficiente Auditivo e de Surdos no Ensino Médio Integrado: Desenvolvimento de um Blog, como Auxílio à Prática Docente**. 2021. 115 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/1592/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20finalizada%20pdf.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

AMADEI, J. R. P.; FERRAZ, V. C. T. **Guia para elaboração de referências: ABNT NBR 6023: 2018**. Bauru, 2019. 54 p.

AMADEI, J. R. P.; FERRAZ, V. C. T. **Guia para elaboração de citações em documentos: ABNT NBR 10520: 2002**. Bauru, 2019. 33 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 5413: Iluminância de Interiores**. Rio de Janeiro: ABNT, 1992.

BANDEIRA, A. E. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 111-114, jan./abr. 2011.

BATISTA, H. **Aprendizagem Matemática de um Surdo Oralizado: Relato de Experiência**. 2021. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1202/TCC_Aprendizagem_Matem%C3%A1tica_De_Surdo_Oralizado.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 out. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 276 p.

BATALHA, E. R. C.; FERREIRA FILHO, R. C. M. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. Pelotas: 2019.

BECK, V. C. **Viniciuscavg**. Disponível em: <https://viniciuscavg.wordpress.com/parapesquisadores/>. Acesso em: 2022-2023.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso Serra. 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017. 20 p. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BONFIM, S. M. (org.). **Legislação sobre Pessoa com Deficiência**. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022.

BOTELHO, F. A. *et al.* Triagem Auditiva em neonatos. **Rev. Medd. Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 18 (4 Supl 1), p. 139-145, 2008. Disponível em: <https://rmmg.org/artigo/detalhes/1412>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRAGA JUNIOR, F. V.; BEDAQUE, S. A. P. **Deficiência auditiva e o Atendimento Educacional Especializado**. 1 ed. Mossoró: Edufersa, 2015. 56p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581308/2/Defici%C3%Aancia%20auditiva%20e%20o%20atendimento%20educacional%20especializado.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília dez. 1999.

BRASIL. Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Brasília, out. 2020. (REVOGADO)

BRASIL. Decreto n. 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Brasília, jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei n. 12.303, de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. **Diário Oficial da União**: Brasília, 03 ago. 2010.

BRASIL. Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei n. 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**: Brasília, 07 de jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711 [...]. **Diário Oficial da União**: Brasília, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: Brasília, 04 de ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. **Diário Oficial da União**: Brasília, 17 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. **Diário Oficial da União**: Brasília, 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006.116p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 2.465 de 27 de setembro de 2021. Altera os Anexos I e II da Portaria nº 1.274/GM/MS, de 25 de junho de 2013, que inclui o Procedimento de Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM) na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais (OPM) do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União; Brasília; 2021. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2021/prt2465_04_10_2021.html. Acesso em: 23 jan. 2024.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da Educação Especial? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.

CAMPELO, L.; PICONEZ, S. O uso dos mapas conceituais na EJA: favorecendo a aprendizagem de surdos em geografia. **Revista Acadêmica-Ensino de Ciências e Tecnologias IFSP–Campus Cubatão**, v. 1. ago./dez. 2017.

CARVALHO, D. de; PEDRUZZI, C. Uso do sistema de frequência modulada por escolares com perda auditiva. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 12-21, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/35344/28045>. Acesso em: 21 out. 2022.

CENSO, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2023/setembro/61-5-mil-alunos-tem-alguma-deficiencia-relacionada-a-surdez>. Acesso em 24 nov. 2023.

COSTA, G. C. Discursividades de Inclusão e a Manutenção da Exclusão. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Orgs). **Discursos sobre a Inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014, p. 89 – 140.

CRÔNICAS DA SURDEZ + SURDOS QUE OUVEM. **Grupo no Facebook para pessoas com surdez usuárias de implante coclear e aparelhos auditivos**. Rio de Janeiro (2016). Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/CronicasDaSurdez>. Acesso em: desde maio 2020.

DALVITE, B. et al. Análise do conforto acústico, térmico e lumínico em escolas da rede pública de Santa Maria, RS. **Disciplinarum Scientia| Artes, Letras e Comunicação**, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/712>. Acesso em: 05 fev. 2023.

DARDE, A. **Estudantes surdos não falantes da libras e o atendimento educacional especializado: uma análise das políticas públicas de educação inclusiva**. 2018. 221 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205381/PLLG0749-D.pdf?sequence=-1>. Acesso em: 20 out. 2022.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. *et al.* Programa de acompanhamento fonoaudiológico de professores de alunos deficientes auditivos que utilizam a comunicação oral. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 67-77, abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/6943/5035>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FERNANDES, F. Diversidade na Perda Auditiva. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 318-336, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs-3.0.2/index.php/multidisciplinar/iarticle/view/235>. Acesso em: 20 out. 2022.

FREITAS, M. C.; SANTOS, L. X. Interseccionalidades e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 51, e 07896, p.1-19, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HILÚ, M. R.; ZEIGELBOIM, B. S. O conhecimento, a valorização da triagem auditiva neonatal e a intervenção precoce da perda auditiva. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 563-570, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/sJPcJmWLkD936vzrxsSJKsr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2022.

IFSUL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**, 2022. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

IFSUL. **Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul**. 2019. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/acoes-inclusivas/documentos-acoes-inclusivas/item/1099-politica-de-inclusao-e-acessibilidade-do-ifsul>. Acesso em: 13 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional de saúde: 2019. Ciclos de Vida. Brasil / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE; 2021. 139p. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/liv101846.pdf> Acesso em ago. 2021.

JANUZZI, G. Escola e Inclusão: é Possível o Diálogo? In: TUNES, E.; BARTHOLLO, R. (org). **Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

JUNQUEIRA, D. Viralizou no TikTok: conheça a tecnologia que projeta legendas nas lentes dos óculos. 2023. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2023/08/08/reviews/viralizou-no-tiktok-conheca-a-tecnologia-que-projeta-legendas-nas-lentes-dos-oculos/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

KENSI, V. M. Aprendizagem Mediada pela Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.1-10, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118047005.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018. Disponível em: [https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20\(1\).pdf](https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20(1).pdf) Acesso em 22 abr. 2024.

LIMA, C.; QUEIROZ, A. Implante Coclear: conceito, história e desdobramentos discursivos. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 58-70, set./dez. 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/27830>. Acesso em: 24 out. 2022.

LIMA, E. Meet Up Surdos que Ovem e tecnologias auditivas [...]. **Estudos IAT**, Salvador, v. 5, n. 3, p. 139-156, out. 2020. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/220>. Acesso em: 25 out. 2022.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 111 p.

LOBATO, L. O que são Surdos Oralizados. São Paulo, SP. 2021. Disponível em <https://desculpenaoouvi.com.br/o-que-sao-surdos-oralizados/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

LOBATO, L. Quem são os intérpretes Oralistas. São Paulo, SP. 2016. Disponível em <https://desculpenaoouvi.com.br/quem-sao-os-interpretes-oralistas/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas: 2003. 312 p.

MELLO, A. G.; TORRES, E. F. “Accesibilidad en la comunicación para sordos oralizados: contribuciones de las tecnologías de información y comunicación”. In: V Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, Montevideo, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/2370101/Acessibilidade_na_Comunica

MOREIRA, L. Os tipos e os Graus de Surdez. Rio de Janeiro: RJ. Nov. 2022. <https://portalotorrino.com.br/tipos-graus-de-surdez/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MOREIRA, L. Surdez Unilateral: causas e tratamentos. Rio de Janeiro, RJ. Fev. 2023. Disponível: <https://portalotorrino.com.br/surdez-unilateral/> Acesso em: 03 fev. 2023.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 08 fev. 2023.

OMS. **Relatório Mundial sobre Audição (WRH)**. Launch of World Hearing: World Health Organization: 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/documentos/relatorio-mundial-sobre-audicao-ingles>. Acesso em: 23 ago. 2021.

OLIVEIRA, J. R. M.; KUCHAR, J.; VALARELLI, T. P. Estratégias de comunicação utilizada por indivíduos com neuropatia/dessincronia auditiva. **Revista CEFAC**, v. 13, p. 85-91, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/txPZDR3xnCxxhGhWZsyxTH7t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2023.

PALACIOS, E.; GALBARTE, J. C.; BAZZO, W. O que é tecnologia? In: PALACIOS, E.; GALBARTE, J. C.; BAZZO, W. **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2003. Cap 2, p.35-80.

PEREIRA, J. M. M.; PLETSCHE, M. D. A Agenda Educacional do Banco Mundial para Pessoas com Deficiência e o Caso Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 26, e260057, 2021, p. 1-23.

PFEIFER, P. Voz e SOTAQUE DE SURDO: fonoaudióloga expert explica. Rio de Janeiro, RJ. Out. 2023 Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/sotaque-voz-surdo/>. Acesso em 07 fev. 2024.

PFEIFER, P. Como parar de sentir vergonha da surdez. Rio de Janeiro, RJ. Mai. 2024. Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/voce-sente-vergonha-da-surdez/>. Acesso em 20 mai. 2024.

PIÑEIRO, A. Arquitetura para pessoas com deficiência auditiva: 6 dicas de projeto, 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/936589/arquitetura-para-pessoas-com-deficiencia-auditiva-6-dicas-de-projeto>. Acesso em 08 out. 2021.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M.; MARTÍNEZ, S. A. Balanço da Produção Científica sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010 - 2020). **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 37, 2021, p. 1-26.

ROCHA, B.; SCHARLACH, R. O uso de Sistema de Frequência Modulada por crianças com perda auditiva: benefício segundo a perspectiva do familiar. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 29, n. 6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/Rfvy3RNb3nZjRwPyWpcfhDG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

RODRIGUES, E.; DIAS, V. **Manual para Elaboração de Monografias**. Ed. Santa Cruz. Pelotas, 2019.

SAMPAIO, R.; MANCINI, M. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VvsB6jG/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 17 out. 2022.

SCHABBACH, L. M.; ROSA, J. G. L. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1312-1332, nov./dez. 2021.

SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 839-857, 2013.

SILVA, J. B. da; FIDÊNCIO, V. L. Conhecimento de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular. **Journal Health NPEPS**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1349305>. Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA JÚNIOR, S. D. da; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT–Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, n. 1-16, p. 61, 2014.

SILVA, M. da; SALES, J. Como me Tornei um Estudante Universitário, apesar das Limitações da Deficiência Auditiva Bilateral. **Revista de psicologia**, v. 15, n. 58, p.

635-647, dez. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357764333_Como_me_Tornei_um_Estudante_Universitario_apesar_das_Limitacoes_da_Deficiencia_Auditiva_Bilateral_How_I_Became_a_College_Student_Despite_the_Limitations_of_Bilateral_Hearing_Impairment. Acesso em: 24 out. 2022.

SOARES, C. H. **Educação, surdez e identidades: uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção**. 2017. 138 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188486>. Acesso em: 20 out. 2022.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; DE MELLO, A. G. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 369-386, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DmVQcky9hfRjBHzdYcjmLJw/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0254, p. 743-758, 2021.

VILARONGA, C. A. *et al.* Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan/abr. 2021.

TUNES, E. Preconceito, Inclusão e Deficiência – O Preconceito no Limiar da Deficiência In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (org.). **Nos Limites da Ação: Preconceito, Inclusão e Deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

XIMENES, L. Óculos de realidade aumentada fornece legenda em tempo real durante conversas. Ago. 2022. Disponível em: <https://www.hardware.com.br/noticias/2022-08/oculos-de-realidade-aumentada-fornece-legenda-em-tempo-real-durante-conversas.html>. Acesso em: 18 abr. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

9 APÊNDICES

9.1 CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Prezado estudante Surdo(a) Oralizado(a) ou com Deficiência Auditiva (DA) do IFSul,

Me chamo Daniela Timm, tenho deficiência auditiva severa bilateral, sou professora do IFSul - *Campus* Pelotas, pesquisadora (Mestranda) do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) e integrante do grupo de pesquisa Ciência, Tecnologia, Inovação e Inclusão na Educação (CITIIE) sob coordenação do Prof. Dr. Raymundo Ferreira Filho (orientador do PPGCITED). Venho te convidar a participar de uma pesquisa sobre acessibilidade de alunos surdos(as) oralizados(as) ou com DA no IFSul.

A pesquisa tem como objetivo principal elaborar um Produto Educacional com orientações sobre estratégias de acessibilidade, para potencializar o ensino dos alunos surdos oralizados ou com DA no ambiente escolar do IFSul.

Ao participar desta pesquisa, estarás contribuindo diretamente para a construção de soluções e estratégias que visam avançar na busca por uma educação mais inclusiva.

Gostaria de salientar que todos os dados pessoais e informações fornecidas serão tratados com total confidencialidade e anonimato.

Agradeço antecipadamente pelo teu interesse e disponibilidade em participar deste estudo.

Caso tenhas interesse em participar, leia atentamente o TCLE a seguir.

Qualquer dúvida, estou à disposição para fornecer qualquer informação adicional que possas necessitar. Podes me contatar por e-mail (danielatimm@ifsul.edu.br) ou pelo whatsapp: (53) 984141428, em qualquer horário que desejares, que responderei assim que possível.

9.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Te convido a participar como voluntário(a) da pesquisa de pós-graduação intitulada “Orientações para Inclusão de Alunos(as) Surdos(as) Oralizados(as) ou com Deficiência Auditiva (DA) no IFSul”, do Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia em Educação (PPGCITED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul), do *campus* CAVG, da cidade de Pelotas-RS, da linha de pesquisa Inclusão Escolar, sob responsabilidade da mestrandia Daniela Vergara Ribeiro Timm e sob orientação do Prof. Dr. Raymundo Machado Ferreira Filho.

Este termo tem por objetivo fornecer informações detalhadas sobre a pesquisa, esclarecer os procedimentos envolvidos, bem como seus riscos e benefícios, e garantir que tua participação seja voluntária e baseada no teu consentimento livre e esclarecido.

Objetivos da pesquisa: Este estudo tem como objetivo investigar as percepções e desafios relacionados à inclusão de alunos(as) surdos(as) oralizados(as) ou com Deficiência Auditiva (DA) no ambiente escolar do IFSul e reunir subsídios para elaborar um produto educacional com orientações para contribuir com a implementação de ações para a quebra de barreiras e acessibilidade efetiva a estudantes com DA, a fim de tornar o IFSul uma instituição mais inclusiva.

Descrição e justificativa: Tua contribuição envolverá participar de uma entrevista individual virtual pelo Google Meet, com a opção de legendas automáticas. A entrevista terá duração de aproximadamente 40 a 60 minutos e será agendada conforme tua preferência de dia e horário. Durante a entrevista, conversaremos sobre tuas experiências, perspectivas e sugestões, visando promover um ambiente escolar mais inclusivo e acessível.

Desconfortos, riscos e benefícios: A participação na pesquisa não apresenta riscos significativos. Não debes participar da pesquisa se sentires desconforto ou constrangimento que possa te acarretar maiores transtornos. Os benefícios incluem oportunidade de compartilhar suas experiências e contribuir para o avanço do conhecimento na área de inclusão educacional.

Sigilo e privacidade: As informações fornecidas nesta pesquisa serão utilizadas para fins acadêmicos e científicos. Os dados serão armazenados em um ambiente seguro e acessíveis apenas aos pesquisadores responsáveis. Na divulgação dos resultados desse estudo, teu nome e dados pessoais ficarão em sigilo, serão utilizados nomes fictícios para não comprometer a tua privacidade. Nenhuma informação será dada a

outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, sem o teu consentimento.

Danos e indenização: Os(as) participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante da participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Voluntariedade e direito de retirada: Tua participação nesta pesquisa é voluntária. Tens o direito de recusar a participar ou retirar teu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Contatos: Em caso de dúvida sobre a pesquisa, poderás entrar em contato com a pesquisadora responsável, Daniela Timm, pelo e-mail danielatimm@ifsul.edu.br ou pelo Whatsapp (53) 984141428.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre tua participação, sobre questões éticas do estudo, se desejares maiores esclarecimentos sobre teus direitos como participante da pesquisa ou ainda fazer alguma reclamação sobre os procedimentos dos pesquisadores, entre em contato com o NAPNE do *Campus* Visconde da Graça do IFSUL através do e-mail vg-napne@ifsul.edu.br.

Declaro que li e entendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Nome do participante: _____

Celular: _____

E-mail: _____

Assinatura do participante (maior de idade) ou

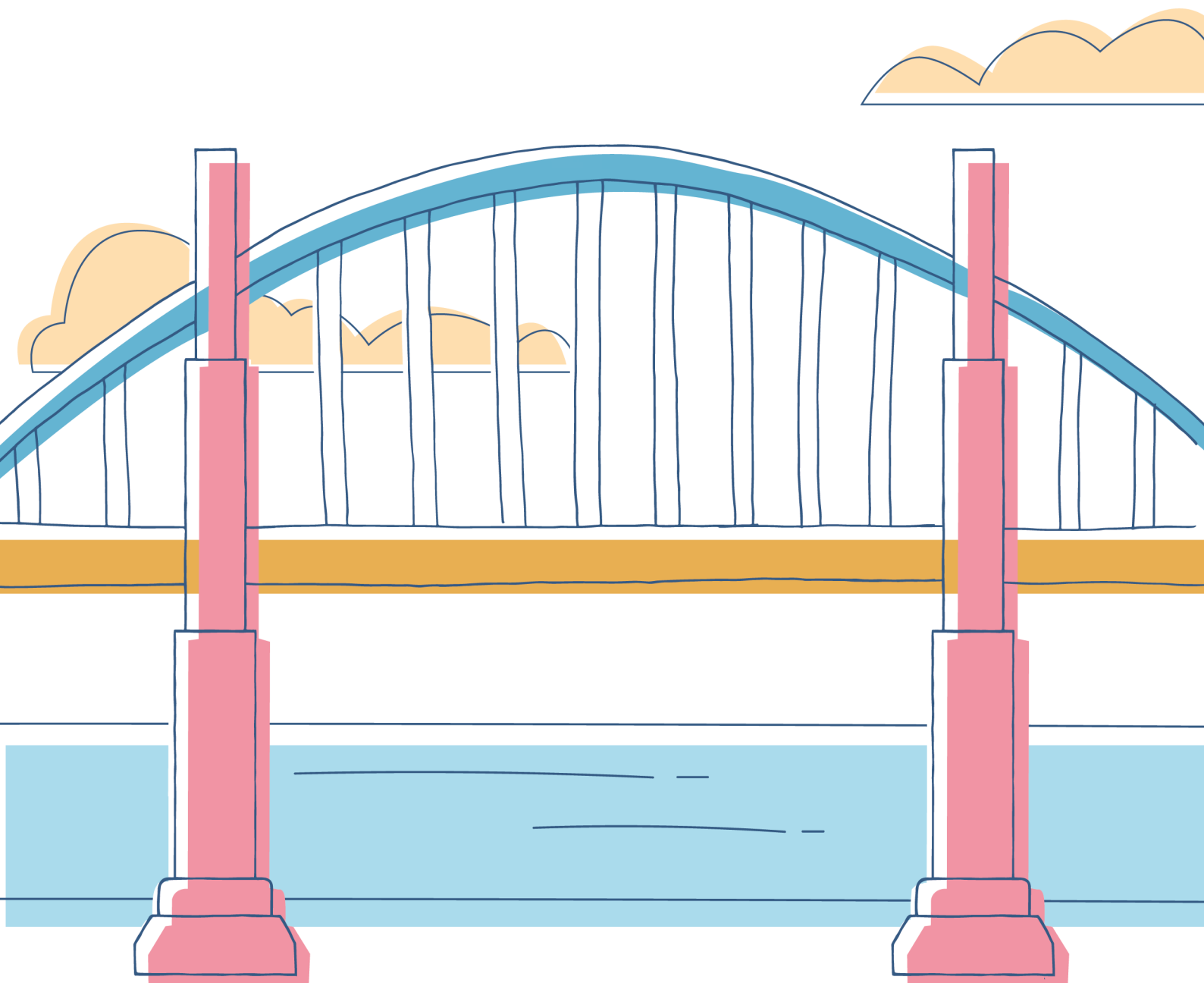
nome e assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL (para menor de idade)

Data: ____/____/____

9.3 PRODUTO EDUCACIONAL

pontes de comunicação:

Inclusão de Estudantes com
Deficiência Auditiva
ou Surdos Oralizados



Daniela Vergara Ribeiro Timm
Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Ficha Técnica:

Autores

Daniela Vergara Ribeiro Timm

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Designer

Julia Margarites D'Avila

Produto Educacional desenvolvido como resultado da dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) do Campus Visconde da Graça (CAVG) do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL).

T584s	<p>Timm, Daniela Vergara Ribeiro Pontes de comunicação: Inclusão de estudantes com Deficiência Auditiva ou Surdos Oralizados / Daniela Vergara Ribeiro Timm; Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho. – 2024. 44 f. : il. color. [recurso eletrônico].</p> <p>Produto educacional (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.</p> <p>1. Acessibilidade. 2. Educação Inclusiva. 3. Deficiência Auditiva. 4. Surdos Oralizados. 5. Produto Educacional. I. Ferreira Filho, Raymundo Carlos Machado. II. Título.</p> <p>CDU: 376</p>
-------	---

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário
Emerson da Rosa Rodrigues CRB 10/2100
Câmpus Pelotas Visconde da Graça

sumário

Pag. **04** Apresentação

Pag. **05** Introdução

Pag. **06** Público-Alvo

Pag. **07** Como Utilizar

Pag. **08** Estudo Preliminar

Pag. **20** Pilares para Profissionais da Educação

Pag. **31** Pilares para Estudantes com DA/SO

Pag. **38** Pilares para Colegas do Estudante DA/SO

Pag. **41** Considerações Finais

Pag. **42** Referências

APRESENTAÇÃO:

Este e-book é resultado da dissertação de mestrado intitulada “**SONS DA DIVERSIDADE: Estratégias e Recursos para a Inclusão de Estudantes com Deficiência Auditiva ou Surdos Oralizados**”, da aluna e professora Daniela Timm, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED), na Linha de Pesquisa Tecnologias Educacionais no Ensino, no tema de interesse Educação Inclusiva, sob orientação do professor Dr. Raymundo Carlos Ferreira Filho.

Abreviaturas e Siglas:

AASI Aparelho de Amplificação Sonora Individual

DA Deficiência Auditiva

IC Implante Coclear

PAEE Público Alvo da Educação Especial

SO Surdo Oralizado

SUS Sistema Único de Saúde

NAPNE Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

INTRODUÇÃO:

Este Guia foi desenvolvido com base nas análises das entrevistas realizadas com sete estudantes com DA/surdos oralizados do IFSul, com respaldo em pesquisas teóricas e nas experiências da autora, que é artista, arquiteta, professora, pesquisadora e pessoa com deficiência auditiva severa bilateral.

Pontes de Comunicação

É um projeto de variadas pontes.

A **comunicação** é uma troca de informações entre dois ou mais indivíduos.

Há um **abismo/barreira** entre o interlocutor e o estudante com deficiência auditiva.

Para que haja **comunicação**, é preciso construir uma **ponte!**

A construção de pontes necessita de **pilares**, que são elementos cruciais na **estabilidade**.

Os pilares têm a função de receber os **esforços**.

Esses pilares/esforços devem partir de ambos os lados para que a estrutura se **sustente**.

Considerando o professor e o estudante com DA, para que haja comunicação, é preciso que os pilares/esforços partam dos dois lados. Tanto o professor deve fazer esforços para comunicar de uma forma diferenciada, como o estudante deve, também, fazer esforços para receber essa informação.

Quais são esses pilares/esforços para construirmos essa ponte/comunicação entre eles?

Aqui neste Guia você encontrará projetos de diferentes pontes, com diversos tipos de pilares/esforços para conectar professores, servidores e colegas com estudantes com DA/surdos oralizados, levando em consideração a grande diversidade existente nesse grupo.

Assim, esperamos que muitas pontes sejam construídas, que elas sejam fortes e estáveis, para a comunicação fluir livremente e a inclusão ser efetiva.

Observação:

Este material tem a finalidade de ser prático. Para um conhecimento mais teórico sobre o assunto, consulte a **dissertação**.

PÚBLICO-ALVO



Estudantes jovens com DA ou surdos oralizados, ou seja, que têm a modalidade **oral** falada e escrita, como **única** ou **primeira** língua;



Aos **profissionais** da área da educação, que atuam com DA/surdos oralizados, ou seja, professores, diretores, coordenadores, servidores, técnicos administrativos; e



Aos **colegas** de estudantes com DA/surdos oralizados.

Observação:

O conteúdo do Guia também se aplica aos surdos bilíngues que possuem fluência e preferência pela língua oral e escrita.

COMO utilizar esse guia

Esse Guia é muito fácil de acessar. Os ícones servem para complementar as informações ou para transportá-lo diretamente para a seção desejada.



Dicas de leitura



Dicas de site



Dicas de vídeos



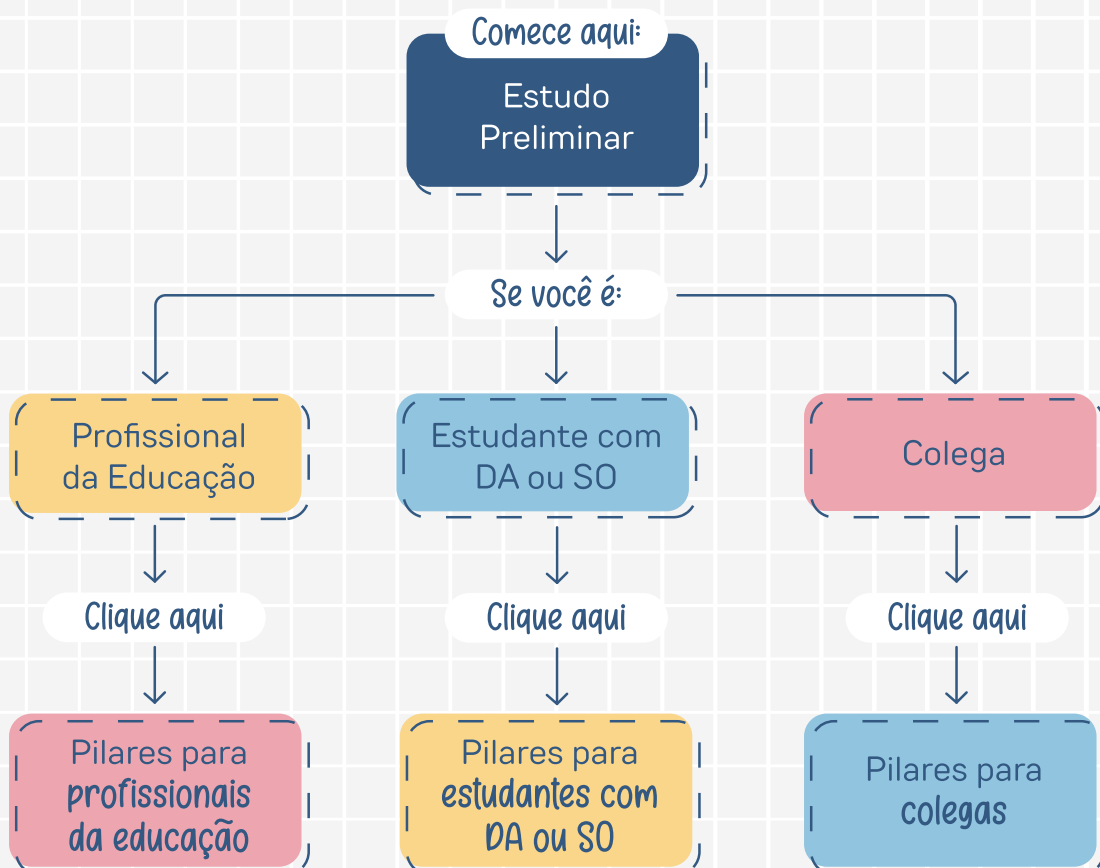
Dicas de perfis do Instagram



Saiba mais

Mapa do Guia

As páginas iniciais são de informações teóricas para os 3 públicos, referente a esse terreno desconhecido que é a DA. Trata-se de um breve estudo antes de partirmos para os pilares específicos para cada público.



Estudo PRELIMINAR

O que é Deficiência Auditiva/Surdez?

Nas literaturas, encontramos diversos conceitos sobre Deficiência Auditiva (DA) e Surdez. Perante a Lei nº 14.768 de 22 de dezembro de 2023:

Art. 1º Considera-se 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.

§ 1º Para o cumprimento do disposto no caput deste artigo, adotar-se-á, como valor referencial da limitação auditiva, a média aritmética de 41 dB ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. (BRASIL, 2023)

Os autores dos Estudos Surdos entendem a surdez na perspectiva cultural, como uma diferença e não como uma deficiência: “povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua (Libras), que tem costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes” (STROBEL, 2008, p. 30), dos quais não trataremos aqui nesse Guia por não serem o foco do estudo.

Do ponto de vista médico, perda auditiva, deficiência auditiva ou surdez têm o mesmo significado, ou seja, diminuição dos limiares auditivos acima de níveis considerados normais (MOREIRA, L., 2022). A surdez geralmente é caracterizada como uma deficiência a ser tratada pelo trabalho de médicos, fonoaudiólogos e audiologistas, para melhorar a audição e potencializar a reabilitação do sujeito com surdez ou DA (SOARES, 2017).

CLASSIFICAÇÕES da DA

Quanto ao grau de perda:

Surdez leve - de 16 a 40 dB

A pessoa é capaz de perceber os sons da fala em tom normal, mas apresenta dificuldade em ouvir cochicho; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente.

Surdez moderada - de 41 a 55 dB

A criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e a linguagem; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.

Surdez acentuada - de 56 a 70 dB

A pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.

Surdez severa - de 71 a 90 dB

A criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente, existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.

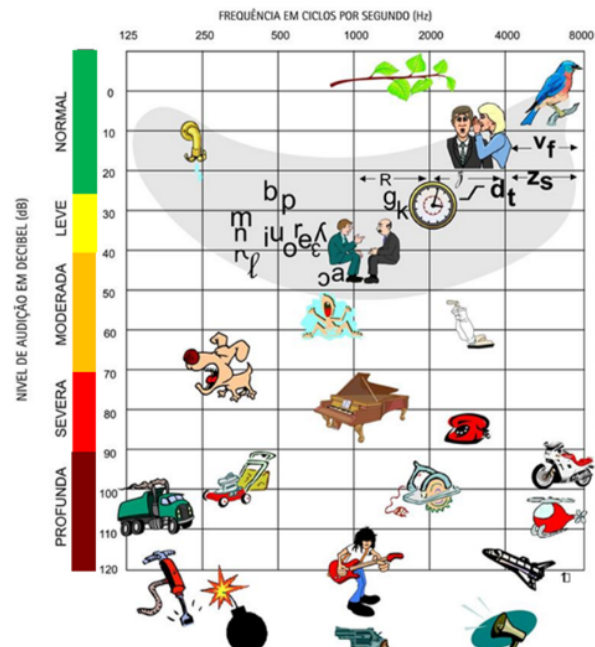
Surdez profunda - acima de 91 dB

A criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado (BRASIL, 2006).

Audiograma de sons familiares

- A classificação mais simples e comumente usada, classifica a audição em 5 níveis.
- A mancha cinza da imagem corresponde aos sons da fala em tom de voz normal.

Fonte da imagem: Adaptado de <http://fonoaudiologarj.blogspot.com>



Quanto à origem:

Pré-natal

Por fatores genéticos e hereditários ou por doenças adquiridas da mãe durante a gestação.

Perinatal

Por parto prematuro ou traumas durante o parto.

Pós-natal

Por doenças adquiridas durante a vida.

Quanto ao tipo:

Condutivas

Ocorre na orelha externa ou média.

Neurosensoriais

Causada na orelha interna.

Mistas

É a soma das anteriores.

Quanto ao período de aquisição da perda:

Pré-lingual

Quando a criança nasceu com DA ou a adquiriu antes do aprendizado da fala.

Pós-lingual

Aqueles que perderam a audição após o aprendizado da fala.

Quanto à lateralidade:

Bilateral

Quando acomete os dois ouvidos.

Unilateral

Quando a pessoa possui perda de audição total em apenas um ouvido.

Diversidade de termos de identificação

Surdos oralizados

Geralmente são os que perderam a audição após a aquisição da fala ou os que perderam a audição na fase pré-lingual, mas tiveram acesso imediato à reabilitação auditiva, fonoterapia e conseguiram adquirir a linguagem oral. Os surdos oralizados, podem ter surdez de grau moderado a profundo; podem ou não utilizar tecnologias auditivas; dominam ou não a leitura labial; e podem ou não apresentar sotaque típico. Nem todos conseguem discriminar a fala auditivamente, mesmo utilizando tecnologias auditivas (LOBATO, 2021).

Surdos Que Ouvem

Expressão criada em 2017 por Paula Pfeifer em seu TEDx Talks, que passou a ser muito utilizada nas redes sociais e se tornou um movimento de representatividade e de luta por acessibilidade para os surdos oralizados no Brasil. Como explica Pfeifer, Surdos Que Ouvem são pessoas com algum grau de surdez que podem ouvir através de tecnologias auditivas (PFEIFER, 2023).

Ensurdecidos

São pessoas que ouviam normalmente e perderam a audição repentinamente por causa de acidentes ou doenças, podem ou não utilizar tecnologias auditivas, dominam ou não a leitura labial e se comunicam de forma oral.

Surdos unilaterais

São pessoas que possuem limitação total da audição em apenas um ouvido.

Surdos implantados (Uni ou bilateral)

São pessoas com DA que utilizam Implante Coclear e receberam ou recebem treinamento para aprender a ouvir.

Surdos sinalizantes

São pessoas com DA que usam a língua de sinais do seu país ou se comunicam por sinais caseiros.

Surdos bilingues

São pessoas com DA que usam a língua de sinais e também conseguiram adquirir a linguagem oral, podem ou não utilizar tecnologias auditivas, normalmente entendem a fala através da leitura labial e podem apresentar sotaque típico.

Tecnologias Assistivas

“Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.
(Radabaugh, 1993 apud Bersch, 2017)

Tecnologias assistivas são ferramentas de acessibilidade que ajudam no cotidiano das pessoas com necessidades específicas. Conforme a Lei n. 13.146/2015, tecnologia assistiva (TA) ou ajuda técnica são:

produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Aqui apresentamos tecnologias que contribuem para melhorar a comunicação e o ensino na sala de aula de estudantes com DA ou surdos oraliçados.

1 Tecnologias Auditivas



Fonte: <https://www.sonoracentroauditivo.com.br/>

Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)

Mais conhecido como aparelho auditivo, é um aparelho externo que amplifica o som para uma pessoa que tem alguma perda auditiva. Normalmente é indicado para

quem tem deficiência auditiva entre leve e severa. Podem ser: microcanal, intracanal, retroauricular e miniretroauricular.

i Saiba mais: Aparelhos Auditivos

i Saiba mais: Conheça os tipos de aparelhos auditivos



Fonte: Otorrino Floripa

Implante Coclear (IC)

É um dispositivo composto por uma parte interna, chamada de processador de som, e uma parte externa, chamada de implante coclear, que possui um feixe de eletrodos conectados à cóclea. A parte externa capta o som ambiente, o envia para a parte interna que, por sua vez, estimula o nervo auditivo diretamente através de sinais elétricos, ultrapassando toda a parte do ouvido que não funciona mais. É frequentemente

recomendado para pessoas com perda auditiva neurossensorial de severa a profunda que não têm bons resultados com aparelhos auditivos. Pode ser: retroauricular ou de peça única.

Implante de Condução Óssea

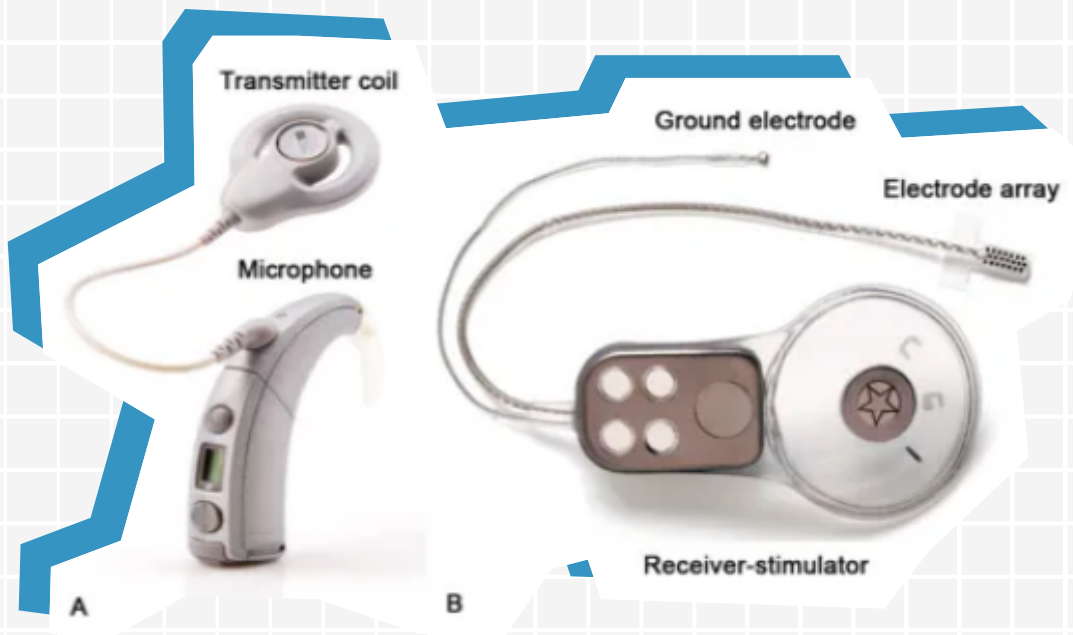
É um dispositivo que fica preso no osso do crânio que usa a capacidade natural do corpo de conduzir som através do osso, desviando da parte danificada do ouvido e enviando o som diretamente ao ouvido interno. Costuma ser indicado para quem tem surdez unilateral, perda auditiva condutiva ou perda auditiva mista. Ex.: Baha e Osia.



Fonte: Portal Otorrinolaringologia

Implante Auditivo de Tronco Cerebral (ABI)

Funciona de maneira similar ao IC. É um tratamento para pacientes que não podem se beneficiar de um IC devido a algumas condições. Ele também possui um processador, porém a parte interna possui eletrodos que estimulam a região do tronco cerebral responsável pela audição.




Fonte: Universidad de San Buenaventura – Electrónica Básica

Celular com fone de ouvido



Recursos que podem ser utilizados como algo semelhante aos aparelhos auditivos é a captação dos sons pelo microfone do celular e a reprodução, de modo amplificado, por fones de ouvido compatíveis. Esse recurso faz com que as conversas diárias e os sons próximos sejam mais acessíveis para pessoas com perda auditiva.

- **Ouvir ao Vivo:** Disponível para a versão iOS 12 ou posterior (ou iOS 11 com fones de ouvido MFi – Made for iPhone)
- **Amplificador de Som do Google:** Disponível para Android 8.1 e versões mais recentes.

 **Para iOS, assista:** Como usar o recurso Ouvir ao Vivo

 **Para Android, saiba mais em:** App Amplificador de Som



Recursos de Acessibilidade à Fala com Redução de Ruídos Externos



Sistema FM

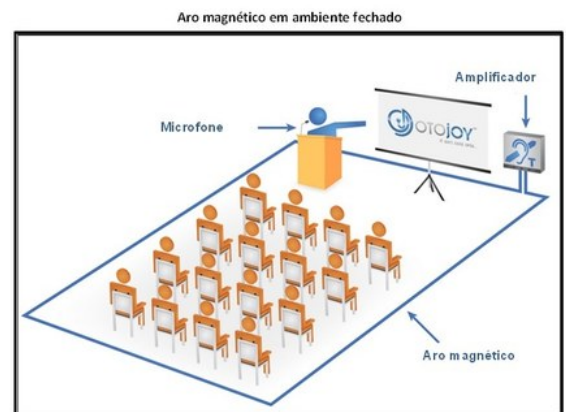
É uma tecnologia para melhorar a captação do sinal da fala e eliminar os efeitos da distância, ruído e reverberação, principalmente em ambiente educacional. Um microfone (transmissor) fica com o professor e a fala vai diretamente aos AASI ou IC do aluno (re-

ceptor), através de ondas de rádio. (CARVALHO; PEDRUZZI, 2019).

O Sistema FM é fornecido pelo SUS desde a Portaria Nº 1.274(9), de 25 de junho de 2013, seguindo alguns critérios, que foram alterados pela Portaria GM/MS nº 2.465 de 27 de setembro de 2021.

Aro Magnético (Chave T)

É uma tecnologia assistiva de baixo custo, que foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Tecnologia Industrial da Argentina e é muito utilizada em países como Inglaterra, Alemanha, Holanda, França e Austrália. Essa tecnologia dá acessibilidade às pessoas usuárias de AASI ou IC. Ao entrar no campo magnético, o áudio do sistema de som do ambiente é transmitido diretamente para aparelhos ou implantes desde que o aparelho ou implante esteja na posição T. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013)

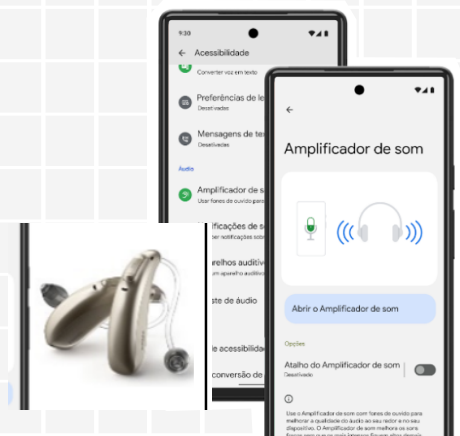


Microfones remotos compatíveis com AASI ou IC

Uma nova substituição para o sistema FM, são os microfones remotos que conectam por bluetooth ou wireless, e levam a fala diretamente aos AASI ou IC, com alcance máximo em torno de 20 metros. Os microfones são compatíveis com seus respectivos modelos e marcas de aparelhos.

Celular com fone de ouvido ou AASI ou IC:

Os recursos Ouvir ao Vivo do IOS e o Amplificador de Som do Android leva o som do microfone do celular diretamente para fones de ouvido ou AASI ou IC e faz com que a fala distante seja mais acessível para pessoas com perda auditiva. Utilizando fones de ouvido, os aplicativos Earcare, Hear Boost: Recording Ear Aid, Ouça à distância, Petralex Aparelho Auditivo, entre outros, funcionam como aparelhos auditivos que amplificam o som, com diversas opções de ajustes e perfis personalizados.



3 Recursos de Transcrição de Áudio em Texto/Legendas

Digitação manual

Estenógrafo

São legendas feitas de forma rápida por um profissional (estenotipista) através de um teclado chamado estenógrafo.

Software de texto

Profissional ouve e digita rapidamente no Word, Google Docs, entre outros.

Digitação por voz Automática

Word

Capta a voz e digita automaticamente. Atalho logotipo do Windows + H.

Google Docs

Capta a voz e digita automaticamente. Atalho Ctrl + Shift + S.

Transcrição Instantânea

Para Android e Pixel. Transcreve a fala em tempo real, permite alternância rápida entre dois idiomas e exibe sons não verbais como música, latidos, sirene, entre outros. Pode ser usado on-line e off-line.

Transcribe Live

Para iOS. Permite que diferentes vozes sejam reconhecidas e separadas. Os primeiros quinze minutos são gratuitos.

Aplicativos de transcrição de áudio para celular

Teclados nativos

Para Android e iOS. Os teclados dos dispositivos móveis possuem suporte à digitação por voz. Basta clicar no ícone do microfone que habilita a conversão do áudio em texto.

Função ditado do WhatsApp

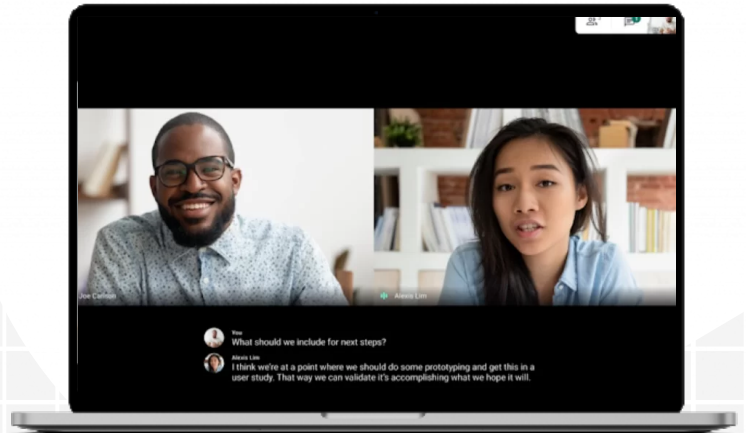
Escreve mensagens usando a voz. Basta ativar o microfone e falar.

4

Plataformas de videoconferência com legendas em tempo real

Google Meet

As legendas automáticas (closed caption) podem ser ativadas para que apareçam na tela da reunião em tempo real e apenas para a pessoa que ativou. O recurso separa os interlocutores, reconhecendo qual usuário está falando no momento.



Zoom

Disponível para PC, Android ou iOS - permite atribuir um dos participantes para digitar (no PC).

Microsoft Teams

Detecta o que é dito e apresenta em legendas em tempo real. Também há opções de personalização da legenda como estilo, tamanho e cor da fonte.



Símbolos internacionais da Surdez



Símbolo Internacional da Surdez e Perda Auditiva

Pode ser usado para identificar uma pessoa com deficiência auditiva. Também é visto em locais que oferecem algum tipo de acessibilidade a esse público.

Símbolo Telebobina Aro Magnético

Indica que o local possui sistema de aro magnético. É necessário ajustar o aparelho para a posição T e o som será transmitido diretamente para o AASI ou IC.



Símbolo de Sistemas de Audição Assistida

Pode ser usado para identificar uma pessoa com deficiência auditiva. Também é visto em locais que oferecem algum tipo de acessibilidade a esse público.

Símbolo de Língua de Sinais

Comunica que há acessibilidade para surdos sinalizados, ou seja, intérpretes de Língua de Sinais.



Closed Caption (Legendas ocultas)

Indica que a programação televisiva possui legendas ocultas que podem ser ativadas.

Legendas visíveis

Avisa que o vídeo apresenta legendas e não podem ser desativadas.



Telefone para Surdos TTY/TDD

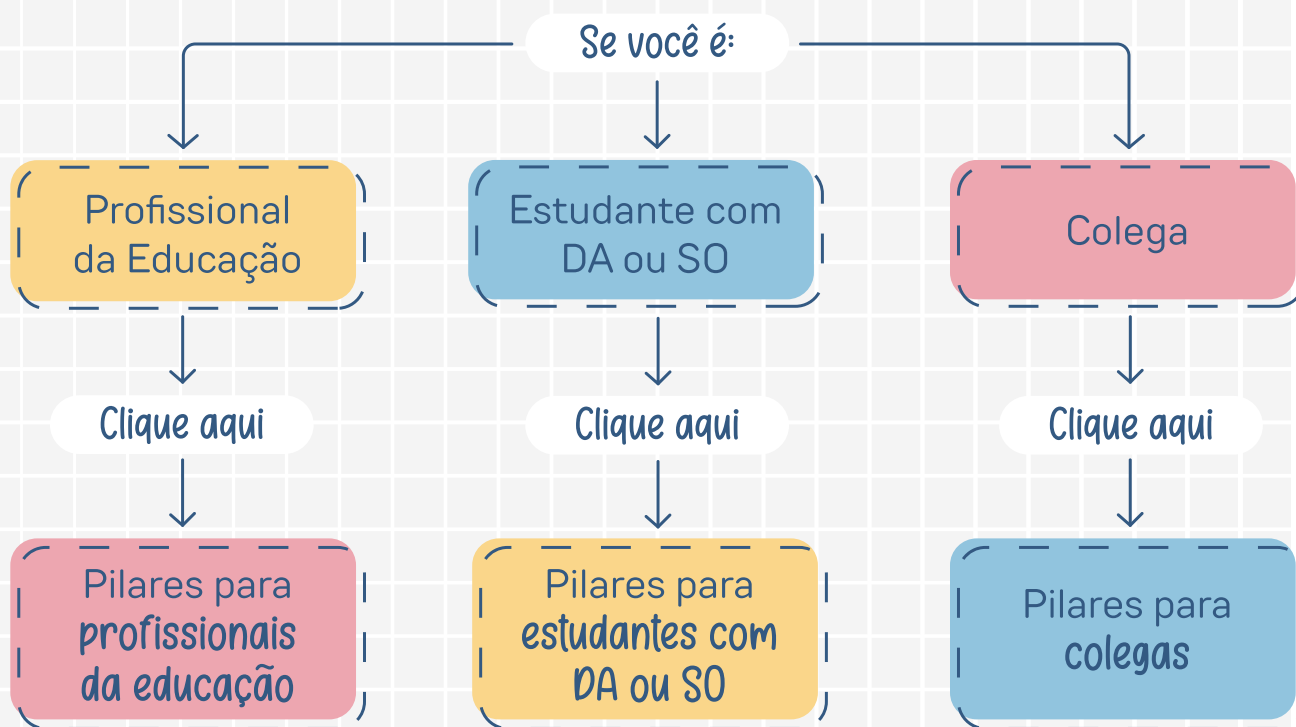
Informa que o local possui um telefone para surdos. Esse aparelho dispõe de uma base de teletexto. Normalmente em locais cobertos como shoppings existem orelhões com esse aparelho.

Telefone com volume

Indica que o aparelho de telefone contém um controle de volume amplificado que pode ser usado por pessoas com perda auditiva leve a moderada.



Após explorar a vasta paisagem da deficiência auditiva, compreendendo sua diversidade e as classificações existentes, assim como a ampla gama de recursos e tecnologias assistivas disponíveis, estamos prontos para conhecer os pilares fundamentais que sustentam uma eficaz ponte de comunicação.



Pilares para PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Reconhecemos a grande responsabilidade dos professores com a inclusão, mas esta não deve recair somente sobre eles. A inclusão escolar é responsabilidade de todos os envolvidos na educação e que mantêm contato direto ou indireto com o aluno PAEE. Desde o porteiro até o segurança, funcionário administrativo, bibliotecário, merendeiro, pedagogo, psicólogo, coordenador e diretor, assim como pelos próprios colegas. Juntos, podemos criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Para Coordenador/Diretor:

1

Conversa prévia para conhecer bem o estudante com DA/SO

Com certa antecedência, antes do início das aulas, marque uma conversa com o estudante (junto com os pais ou responsáveis, se necessário) para conhecer suas preferências de comunicação, ouvir suas ideias, suas necessidades e estratégias anteriores. Cada estudante é diferente, apesar de ter a mesma deficiência. Solicite o apoio do profissional do AEE (psicopedagoga) e do coordenador do NAPNE para estar na primeira conversa.

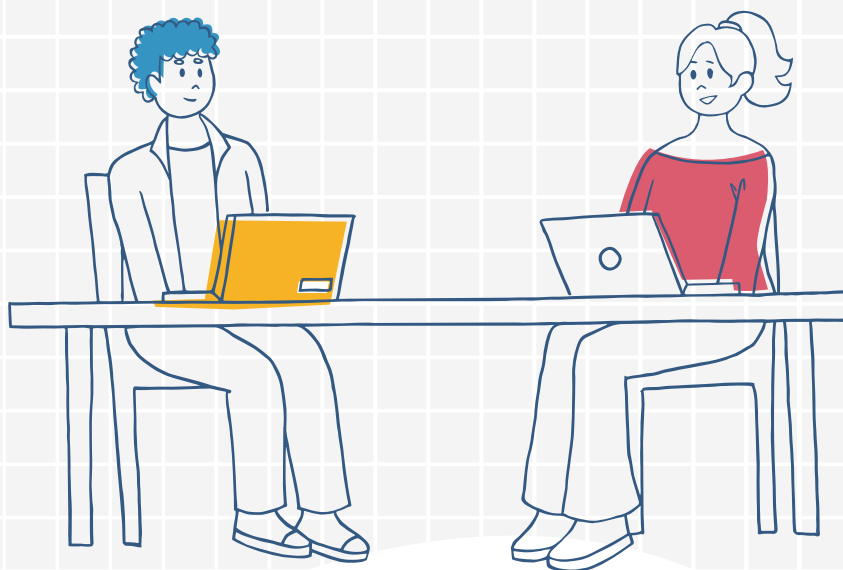
- Não precisa gritar. Pode falar em tom de voz um pouco mais alto que o normal, de frente para o aluno, sem cobrir a boca;
- Chamar o estudante pelo nome;
- Não fazer perguntas para os pais sobre o estudante com ele ao lado. Pergunte diretamente e deixe-o tentar entender e responder;
- Tente conhecer bem o estudante e criar uma relação afetiva e de confiança;



- Pergunte sobre suas experiências anteriores em outras escolas, quais eram as dificuldades, quais as estratégias que ajudaram, e se o estudante ou os pais tem alguma dica do que o professor pode fazer para que ele entenda melhor;
- Se o aluno não consegue entender o que você fala (levando em conta que este material é para inclusão de estudantes de nível médio ao superior, entende-se que ele sabe ler), escreva ou utilize um aplicativo de transcrição de voz em texto e fale devagar para que as legendas sejam mais corretas possíveis;

Ver pág. 16: Recursos de transcrição de áudio em texto

- Se você não conseguir entender o que o estudante fala (alguns surdos oralizados apresentam grande dificuldade com a fala ou têm o chamado “sotaque de surdo”), peça educadamente para repetir. Se mesmo assim não entender, pergunte se ele se importa em escrever em um papel ou digitar no celular;
- Respeite e acolha a decisão da família e/ou estudante pelo oralismo;
- Indique a leitura desse Guia. **Pilares para Estudantes com DA/SO (pág. 31).**

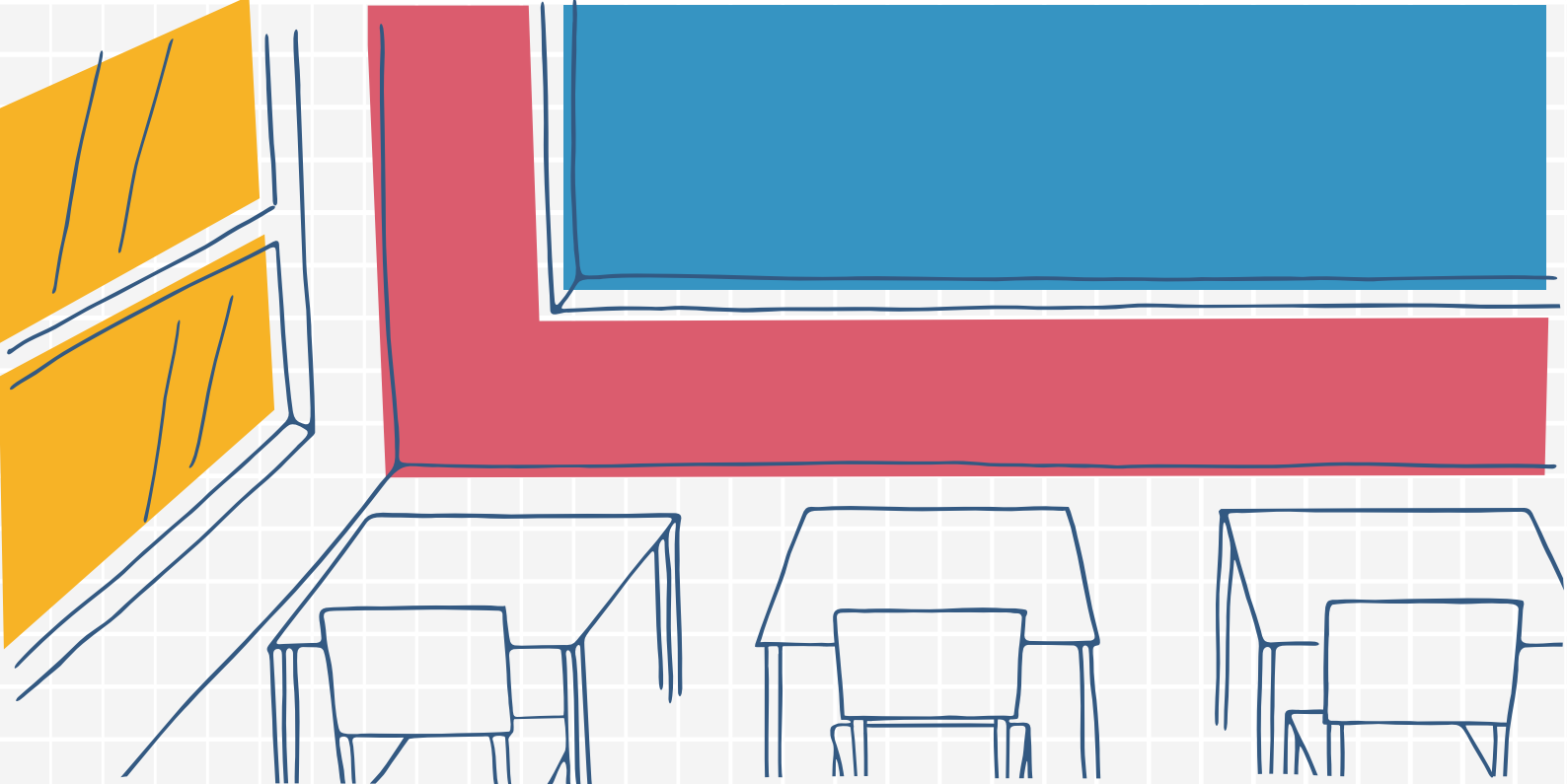


Reunião com professores



- Antes do início das aulas, organize uma reunião com a psicopedagoga e todos os professores do estudante (sem exceção). Transmita todas as informações relevantes para que juntos possam elaborar planos de inclusão, identificar necessidades de acompanhamento em sala de aula, AEE, tecnologias assistivas, um planejamento individualizado (se necessário), entre outros aspectos. Caso algum professor não compareça à reunião, entre em contato de outra maneira e informe o que foi conversado durante o encontro;
- Solicite que os professores leiam o Guia para Professores.

Ver pág. 24: Pilares para Professores



3

Escolher a *sala de aula* que mais se adapta para o estudante e/ou *adaptar* melhor o ambiente

- Evitar ruídos externos e internos (por exemplo evitar que as janelas sejam para o ginásio, saguão, ou uma rua muito barulhenta, evitar ventiladores barulhentos ou outros ruídos internos);
- A iluminação deve ser adequada, garantindo que o rosto do professor esteja sempre bem iluminado e evitar luz atrás do rosto do professor para não causar ofuscamento;
- Investir em conforto acústico para evitar a reverberação do som, como por exemplo, utilizando carpetes, cortinas, estofados, revestimentos acústicos, placas acústicas, etc;
- Uma sala de aula com boa acústica beneficia tanto os professores como todos os estudantes, não só os com DA/surdez. Os professores não precisam falar tão alto e reduz a necessidade de repetir informações várias vezes. Os alunos podem se concentrar melhor, compreender as informações com mais clareza, o que contribui para um aprendizado mais eficiente de todos os alunos;

i **Saiba Mais:** melhoramentos acústicos em salas de aula

Orientar o estudante a sentar em *locais estratégicos*

4

- Oriente o estudante com DA, de preferência, a sentar na frente, perto do professor ou nas laterais para que possa ter a visão de toda turma.



Incentivar o professor a utilizar a **Sala de Aula Invertida**



Saiba mais: O que é Sala de Aula Invertida

- Com vídeos legendados, assim, com o conteúdo sendo passado por vídeos, cada aluno poderá assistir no seu próprio ritmo podendo pausar ou retroceder quando necessário, contribuindo para um aprendizado mais eficiente de todos os estudantes;



Saiba mais: Ver como fazer vídeos legendados

- Ou com conteúdo resumido por escrito, dessa forma, todos os estudantes podem estudar previamente o conteúdo facilitando na aula presencial.

Mantenha contato com o estudante com DA e garanta que todas as suas **necessidades** sejam atendidas



Promova **capacitações** para os **professores** dos estudantes com DA

Promova **eventos e atividades** de **sensibilização e conscientização** para toda a comunidade escolar sobre a **diversidade** e a **importância da inclusão**



Garanta os **direitos** do estudante com deficiência em sua escola

- Educação com acessibilidade de acordo com seu modo de comunicação.

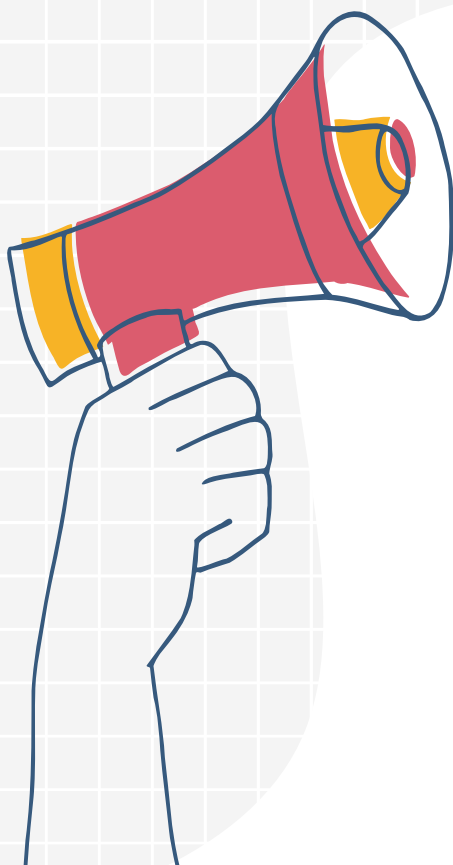
Combata qualquer forma de **capacitismo**



Saiba mais: O que é capacitismo?



Ajude a **divulgar** a diversidade surda



Para professores:



Material para estudo prévio

- No modelo de aula tradicional, disponibilize o material para o aluno por escrito antes das aulas, para que ele possa fazer um estudo prévio;
- De preferência por utilizar a Sala de Aula Invertida;

(i) **Saiba mais:** O que é Sala de Aula Invertida

- Utilize vídeos legendados, assim, com o conteúdo sendo passado por vídeos, cada aluno poderá assistir no seu próprio ritmo podendo pausar ou retroceder quando necessário, contribuindo para um aprendizado mais eficiente de todos os estudantes.

(i) **Saiba mais:** Ver como fazer vídeos legendados

Conteúdos por vídeos com legendas



- Todos os vídeos precisam ser legendados;
- Pode utilizar aplicativos de legendas automáticas e posteriormente corrigir os erros;
- Uma dica simples é inserir o vídeo no seu canal do Youtube, ativar as legendas automáticas e editar as correções.



- De preferência, utilize as Recomendações Técnicas de Acessibilidade:

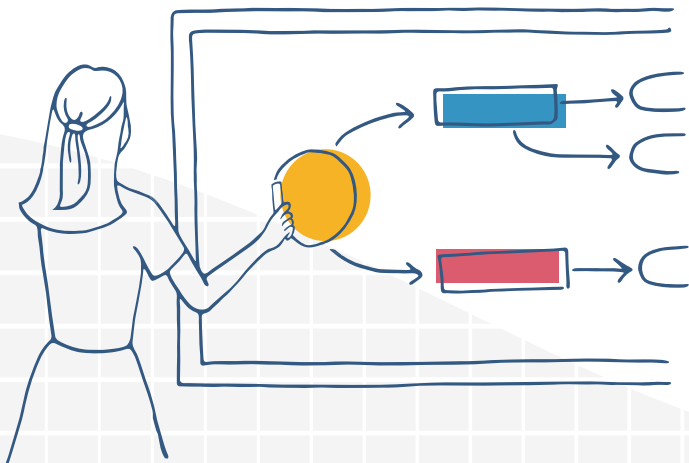
(i) **Saiba mais:** Recomendações Técnicas de Acessibilidade – Legendagem para surdos e ensurdecidos (PROEDU)



Evitar áudios

- Se for utilizar conteúdos em podcasts ou músicas, disponibilize o texto ou letra por escrito. Existem aplicativos que transformam áudio em textos, mas não são 100% corretos. Então o professor pode utilizar o aplicativo e corrigir os erros.

Ver pág. 16: Recursos de transcrição de áudio em texto



Utilize materiais visuais



- O uso de imagens facilita o entendimento do conteúdo;
- Sugestão: Utilizar mapas conceituais com imagens que favorecem a aprendizagem.



Dica de leitura: Artigo sobre mapas conceituais



5 Uso de tecnologias assistivas

- Certificar-se que o aluno está utilizando o AASI ou IC;
- Se for utilizado um microfone remoto no professor, que conecta direto no AASI/IC, falar em tom de voz normal e evitar gritar.

Ver pag. 12: Tecnologias Assistivas

- Se o estudante com DA/SO não faz leitura labial, utilize recursos de transcrição de áudio e fale devagar para que as legendas sejam mais corretas possíveis.

Quando for falar

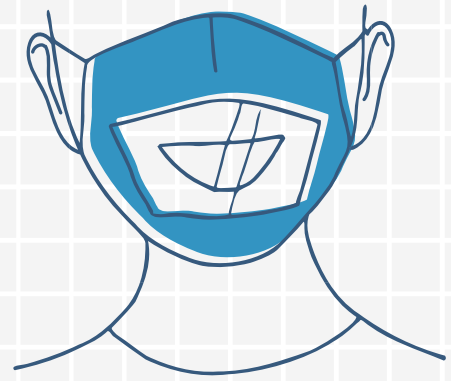


- Prover o silêncio na sala de aula;
- Esteja sempre próximo e de frente para o estudante com DA/SO para que ele possa fazer a leitura labial;
- Certifique-se de que o estudante com DA/SO está olhando para você, toque na mesa dele ou nele, discretamente, ou chame a atenção de toda a turma, para sinalizar que começará a falar;
- Fale em tom de voz um pouco mais alto que o normal, tente falar devagar e pausadamente;
- Nunca cubra a boca ao falar;
- Lembre-se sempre de não falar de costas, virado para o quadro;
- Tente gesticular normalmente, sem exageros;
- Certifique-se de ter uma boa iluminação em seu rosto e nenhum foco de luz atrás da sua cabeça para evitar ofuscamento que dificulta a leitura labial.
- Não fale demasiadamente. Faça resumos no quadro para que o aluno possa ter pausas da leitura labial que é tão cansativa.
- Se o estudante com DA/SO não faz leitura labial, utilize recursos de transcrição de áudio (ver pág. 16) e fale devagar para que as legendas sejam mais precisas.



Em caso de **necessidade** de máscara de proteção

- Se possível, utilize máscara inclusiva com visor transparente, fale mais alto que o normal pois a máscara diminui a intensidade do som e cuide para não embaçar o visor da máscara;
 - Se por segurança não for possível a utilização de máscara com visor transparente:
 - Falar bem mais alto que o normal e saiba que é possível que o estudante com DA/SO não entenda o que está sendo dito e não consiga acompanhar a aula;
 - Usar outras estratégias como: levar por escrito, tudo o que será dito na aula ou usar um projetor com legendas simultâneas, ou permitir que o aluno acompanhe legendas, pelo celular, por aplicativo de transcrição de áudio (melhor conectar um microfone ao celular);
- Ver pág. 16:** Aplicativo de transcrição de áudio
- Se o estudante utilizar transcrição de áudio, fale devagar para que as legendas sejam corretas.



Em aulas **expositivas**



- Orientar o aluno a sentar sempre na frente;
- Ver item 6.



Nas **perguntas** dos estudantes

- Oriente os estudantes a sempre levantarem a mão quando forem perguntar e somente após o sinal do professor, eles podem começar a falar;
- Aponte para o aluno que quer perguntar e diga que ele fará uma pergunta, assim, o estudante com DA pode virar-se e fazer a leitura labial do colega;
- Levando em conta que os alunos, em geral, falam baixo ou com vergonha nesses momentos, o professor deve repetir o que foi dito de forma clara e objetiva para que o estudante com DA/SO possa entender melhor a pergunta do colega.
- Se o estudante com DA/SO estiver utilizando legendas, passe o microfone para o aluno que quer perguntar ou repita a pergunta que foi feita para depois responder.

- Pode ser muito difícil para o estudante com DA/SO ouvir, olhar para a boca, olhar para o quadro ou slides, entender e tomar nota, tudo ao mesmo tempo. Portanto, permita ou incentive o aluno a tirar fotografia do quadro ou pedir o caderno de um colega emprestado para copiar ou tirar fotografia.



Em aulas com **diálogos** e **discussões** do conteúdo

- Organizar a turma em círculo de modo que o estudante com DA/SO possa fazer a leitura labial de seus colegas;
- Posicionar o aluno com DA/SO perto do professor;
- Orientar a turma a não falarem ao mesmo tempo, que antes de falar levantem a mão e o professor aponta para o aluno que irá falar, para que o aluno com DA/SO olhe para o colega;
- Levando em conta que os alunos, em geral, falam baixo ou com vergonha nestes momentos de discussão, o professor deve repetir, de forma clara, uma síntese do que cada aluno falou, para que o estudante com DA/SO possa ficar por dentro das importantes discussões do conteúdo.
- Se o estudante com DA/SO não faz leitura labial, utilize legendas através de recursos de transcrição de áudio. Lembre sempre de passar o microfone para cada aluno que falar, pedindo que falem um de cada vez.

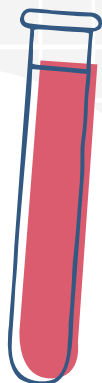
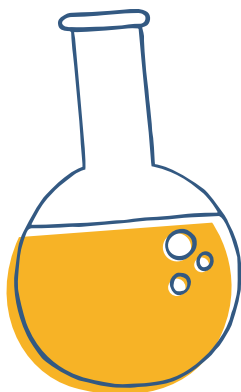
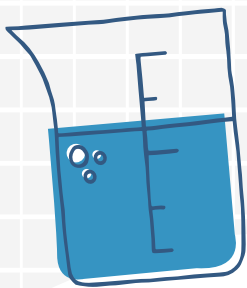
Em aulas de experimentos em locais ruidosos

12

- Explicar antes em um local silencioso, para depois ir para o local com ruído;
- Utilizar sistema FM ou Microfone Remoto compatível com o AASI ou IC do aluno, se houver;
- Ou utilizar legendas através de recursos de transcrição de áudio, falando devagar.

Ver **pág. 16**: Recursos de transcrição de áudio





13

Em aulas em laboratórios, com necessidade de máscara de proteção

- Utilizar máscara com visor transparente para que o aluno possa fazer a leitura labial;
- Se por segurança, não for possível a utilização de máscara transparente, tentar explicar (sem máscara) antes para o aluno, utilizando alguma maquete ou elementos fictícios, para depois mostrar com os elementos reais;
- Ou levar as explicações por escrito. Numerando, por exemplo: passo 1, passo 2, passo 3 e o professor vai sinalizando com a mão o respectivo passo.

Em caso de aulas online



- Utilizar plataforma que possua legendas automáticas (transcrição ao vivo) e orientar anteriormente ao aluno como ativar as legendas;



Ver pág. 17: plataformas de ensino remoto com legendas

- Posicionar-se de frente para a câmera, com boa luminosidade de modo que o aluno possa fazer leitura labial;
- Melhorar a acústica do ambiente, um som agradável contribui para o aprendizado de todos os alunos;
- Termos e nomes estrangeiros e palavras difíceis não serão captadas corretamente pela legenda e nem por leitura labial, então tenha sempre uma apresentação por escrito para servir de apoio à fala.

15

Integração

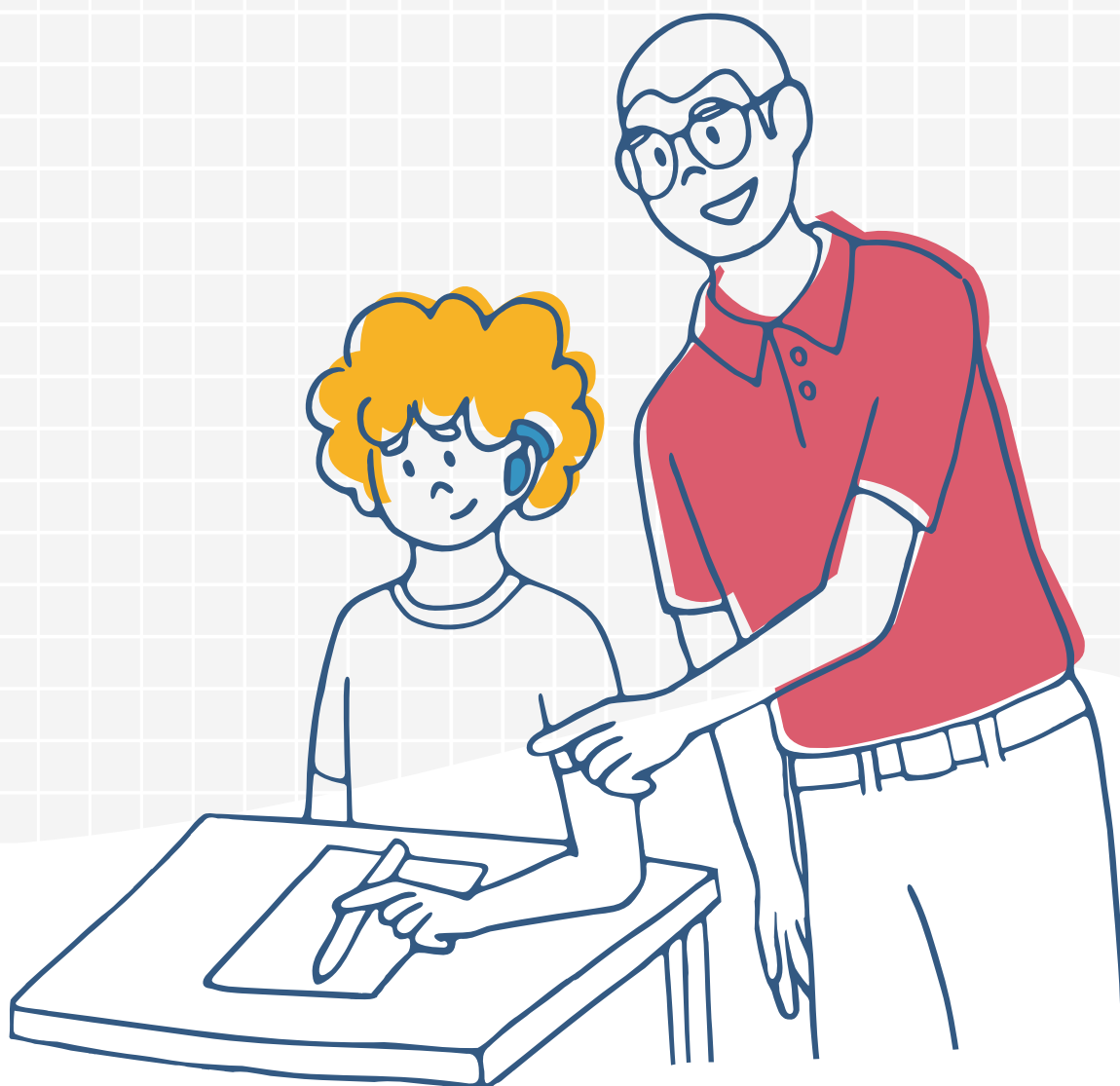
- Propor atividades de integração como dinâmicas, trabalhos em grupos, debates. Atenção para o layout das cadeiras em caso de debates;
- Realizar intermediação inicial para que a integração aconteça, como por exemplo, pedir para que um estudante se sente mais perto e se pode ajudar o colega com DA.

- É possível que o estudante com DA/SO possa ter algum tipo de distúrbio no comportamento devido a ansiedade e baixa autoestima. Fique atento e se necessário encaminhe ao apoio psicológico da escola.



Identificar barreiras

- Estar sempre atento para identificar barreiras e pensar na melhor forma de derrubá-las. Peça ajuda ao profissional do AEE e ao NAP-NE para que juntos possam pensar na melhor forma para derrubar as barreiras encontradas.



Para outros servidores (recepcionistas, merendeiros, técnicos-administrativos):

1

Fale sempre **próximo** e **de frente** para o estudante com DA/SO para que ele possa fazer a **leitura labial**;

Fale em tom de voz **um pouco mais alto** que o normal, tente falar **devagar** e **pausadamente**;

2

3

Nunca **cubra a boca** ao falar;

Tente gesticular normalmente, **sem exageros**;

4

5

Certifique-se de ter uma **boa iluminação** em seu rosto e nenhum foco de luz atrás da sua cabeça para evitar **ofuscamento**, que dificulta a leitura labial;

Não fale demasiadamente e seja **objetivo**;

6

7

Se o estudante com DA/SO não faz leitura labial ou não consegue **entender** o que você fala, **escreva** ou utilize um **aplicativo** de transcrição de voz em texto e fale **devagar** para que as legendas sejam mais corretas possíveis;

Se você não conseguir **entender** o que o estudante fala (alguns surdos oralizados apresentam grande **dificuldade com a fala** ou têm o chamado “sotaque de surdo”), peça educadamente para **repetir**. Se mesmo assim não entender, pergunte se ele se importa em **escrever** em um papel ou **digitar** no celular.

8

Pilares para ESTUDANTES COM DA/SO

Escrito “do nosso lugar de fala” por uma aluna, professora e pesquisadora com surdez severa bilateral: Reconhecemos a importância de nós, pessoas com DA ou Surdos Oralizados, erguermos nossos próprios pilares para auxiliar na construção da ponte da comunicação. Isso significa que devemos empenhar esforços dentro de nossas possibilidades, ou buscar ampliá-las, para que nosso entendimento da fala se aprimore continuamente, nosso aprendizado seja mais efetivo e possamos contribuir ativamente para nossa própria inclusão.

Aqui temos o projeto de 23 pilares, levando em conta a diversidade dentro do grupo das pessoas com DA e surdos oralizados. Escolha os que mais se adaptam às suas necessidades e faça a sua parte!

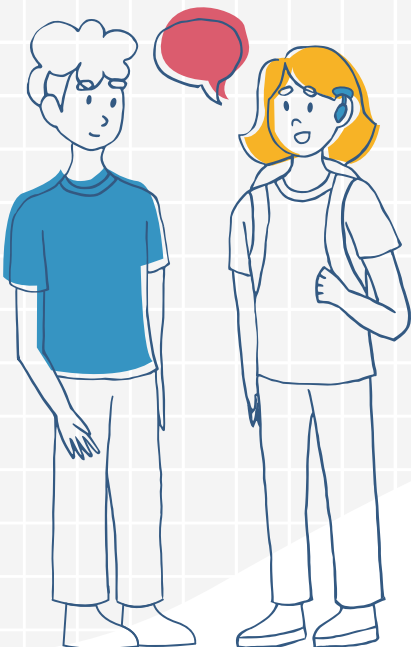
1

Procure apoio e informe sua deficiência;

- Na sua instituição, informe-se se há um setor de apoio pedagógico;
- No IFSul, procure o Napne (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas) e/ou a COAP (Coordenadoria de Apoio Pedagógico).



Dica de leitura: Cartilha Digital Napne



Fale sobre a sua deficiência;

2

- Sempre comunique seus professores, diretores, coordenadores e colegas da sua surdez/DA.
- Não esconda ou tente disfarçar a sua condição.
- Falar sobre a sua deficiência permite que entendam as suas limitações e possam erguer pilares para a construção da ponte da comunicação, ou seja, fazer possíveis adaptações para facilitar a comunicação;

3

Explique suas **dificuldades** e **preferências** na comunicação:

- Explicando suas dificuldades e preferências, faz com que seus professores e colegas entendam, respeitem e ofereçam as adaptações que necessita;

Na sala de aula, sente em um **local estratégico**:

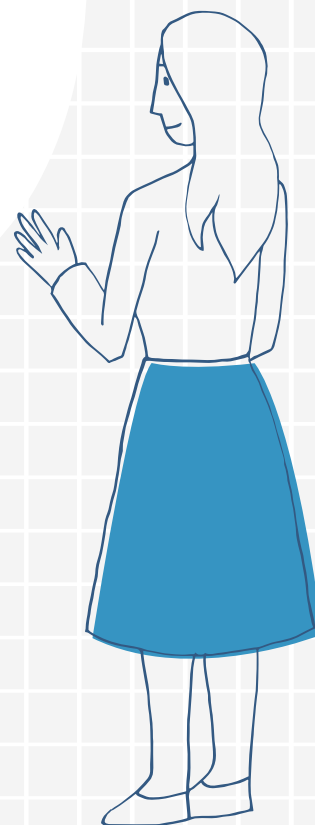
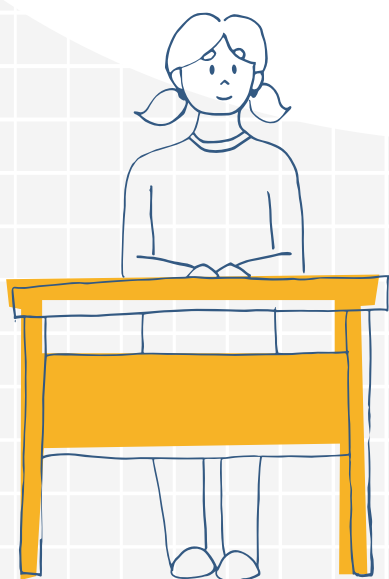
4

- Longe de portas e janelas para evitar ruídos que atrapalham o entendimento;
- Sempre de frente e perto do professor;

5

Não fique com **dúvidas**:

- Se ficou com dúvida, pergunte;
- Peça para repetir quantas vezes forem necessárias;



Se necessário, peça para o professor **falar mais alto** e/ou **mais devagar**;

6

7

Faça **leitura orofacial (labial)**:

- A leitura labial é fundamental na comunicação da pessoa com DA/surdez, se não estás habituado, é possível treinar;



Dica de site: Dicas para aprender leitura labial

Se tem dificuldades em copiar o conteúdo:



- Se for muito difícil ouvir, olhar a boca, olhar o quadro ou slides, entender e tomar nota ao mesmo tempo, debes comunicar o professor. Peça permissão para tirar fotos do quadro e/ou peça o caderno de algum colega emprestado para copiar ou fotografar. Mas não esqueça de copiar o conteúdo para o seu caderno, será uma maneira de fixar o conhecimento;



Se necessário, grave as aulas:

- Peça permissão ao professor para gravar as aulas.
- Em casa utilize um transcritor de áudio para texto e peça ajuda de alguém da família para revisar as legendas que nem sempre são corretas.

 **Saiba mais:** Melhores apps para legendagem de vídeos

Onde a leitura labial não é possível de ser feita:

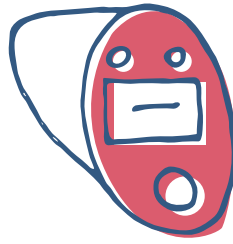
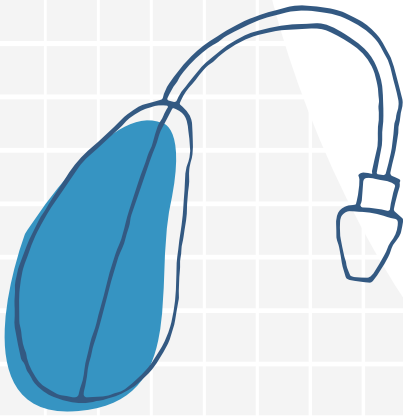


- Em caso de necessidade de máscara, peça para que utilizem máscara com visor transparente;
- Ou utilize legendas através dos recursos de transcrição de áudio em texto/legendas.

Ver pág. 16: Recursos de transcrição de áudio em texto

- Ou solicite previamente um estenotipista. Profissional que utiliza o estenótipo para gerar legendas em tempo real.
- Ou solicite previamente um digitador. Profissional que digita em software tipo Word para gerar legendas em tempo real.





Utilize tecnologias auditivas a seu favor:

Ver pág. 12: Tecnologias Assistivas

- Utilize AASI ou IC e tenha paciência na fase de adaptação.
- Utilize sistema FM ou Microfone Remoto.
- O SUS fornece as tecnologias acima, mas é preciso ter paciência na espera.



Dica de vídeo: Aparelho Auditivo Grátis

- Em clínicas particulares os testes são gratuitos e o processo de aquisição mais rápido, podendo obter através do crédito acessibilidade para a compra de tecnologia assistiva.

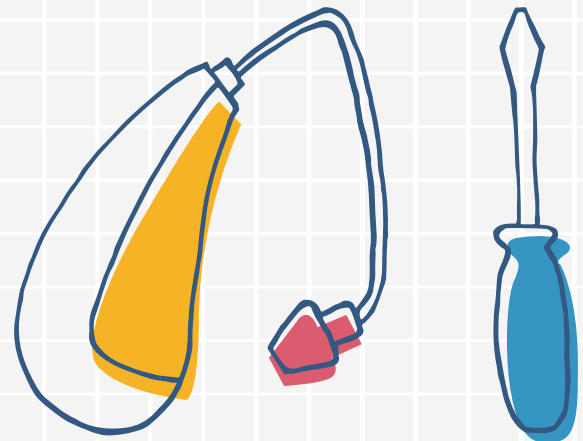


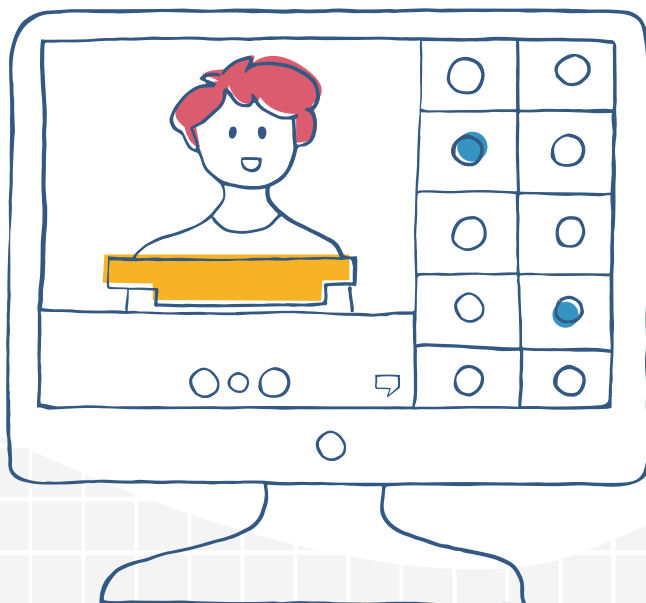
Saiba mais: Crédito Acessibilidade

Se já utilizas AASI ou IC:



- Sempre certificar-se se estão funcionando, se estão devidamente carregados ou se há pilhas extras;
- Se por acaso não estiver funcionando no momento da aula, comunique o professor;
- É importante manter sempre bem ajustado, ir regularmente ao fonoaudiólogo para conferir se é o melhor ajuste e a melhor configuração para o seu caso;





13

Em caso de aulas remotas online:

- Utilize legendas.

Ver pág. 17: Plataformas de videoconferência em tempo real com legendas

- Caso a aula seja em outra plataforma que não tenha legendas, solicite acessibilidade ao professor e indique as plataformas com legendas.
- Conecte o áudio do seu computador/celular diretamente aos AASI ou IC, se houver bluetooth.
- Se o AASI ou IC, não houver bluetooth, tente usar simultaneamente um fone de ouvido tipo concha com abafador de ruído e posicione-o de modo que não faça microfonia no AASI ou IC.
- Em perdas leves a moderadas, se não utilizar tecnologias auditivas, tente um fone de ouvido tipo concha com abafador de ruído.

Fique sempre atento nas aulas:

- Elimine distrações como conversar, mexer no celular, desenhar ou rabiscar durante as aulas;



15

Relembre os outros, da sua deficiência:

- É possível que as pessoas esqueçam da sua deficiência por não ser muito visível. Não leve a mal. Seja paciente e lembre, ensine aos poucos a lidarem com essa diversidade na comunicação. Podes utilizar o colar de girassol, símbolo de identificação das pessoas com deficiências ocultas, mas é preciso divulgar, pois nem todos conhecem.

i Saiba mais: Cordão de girassol: desenho identifica pessoas com deficiências ocultas ou não aparentes

Se queres ter uma **aprendizagem eficiente**, tenha dedicação, portanto **estude muito** antes e depois das aulas;

16

17

Marque **horários de atendimento** com os professores, caso fiques com alguma **dúvida** do conteúdo, ou queiras **reforçar** o entendimento.



Para ter mais conhecimentos e aumentar seu vocabulário, tenha o **hábito da leitura**. Leia bons livros e bons artigos.

18

19

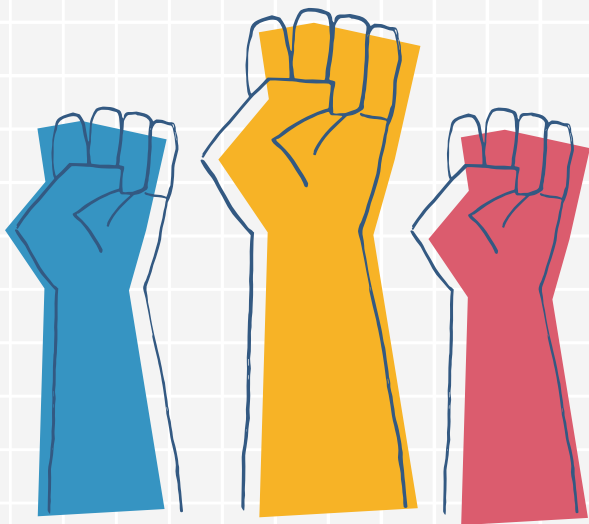
Não se isole de seus colegas. **Procure-os**, tome a iniciativa de conversar, se não entender, **explique** sua dificuldade.

Seja **positivo**, não deixe sua cabeça cair, enfrente suas dificuldades, **siga em frente** diante dos desafios e saiba que **não estás sozinho** nessa batalha. Existem muitas pessoas assim como você.

20

Perfis de Surdos Oralizados que divulgam a nossa causa:

- Crônicas da Surdez
- Lak Lobato
- Tayane Fullin
- Alex Bill



21

Lute pelos seus **direitos!**

Saiba mais: Estatuto da pessoa com deficiência

22

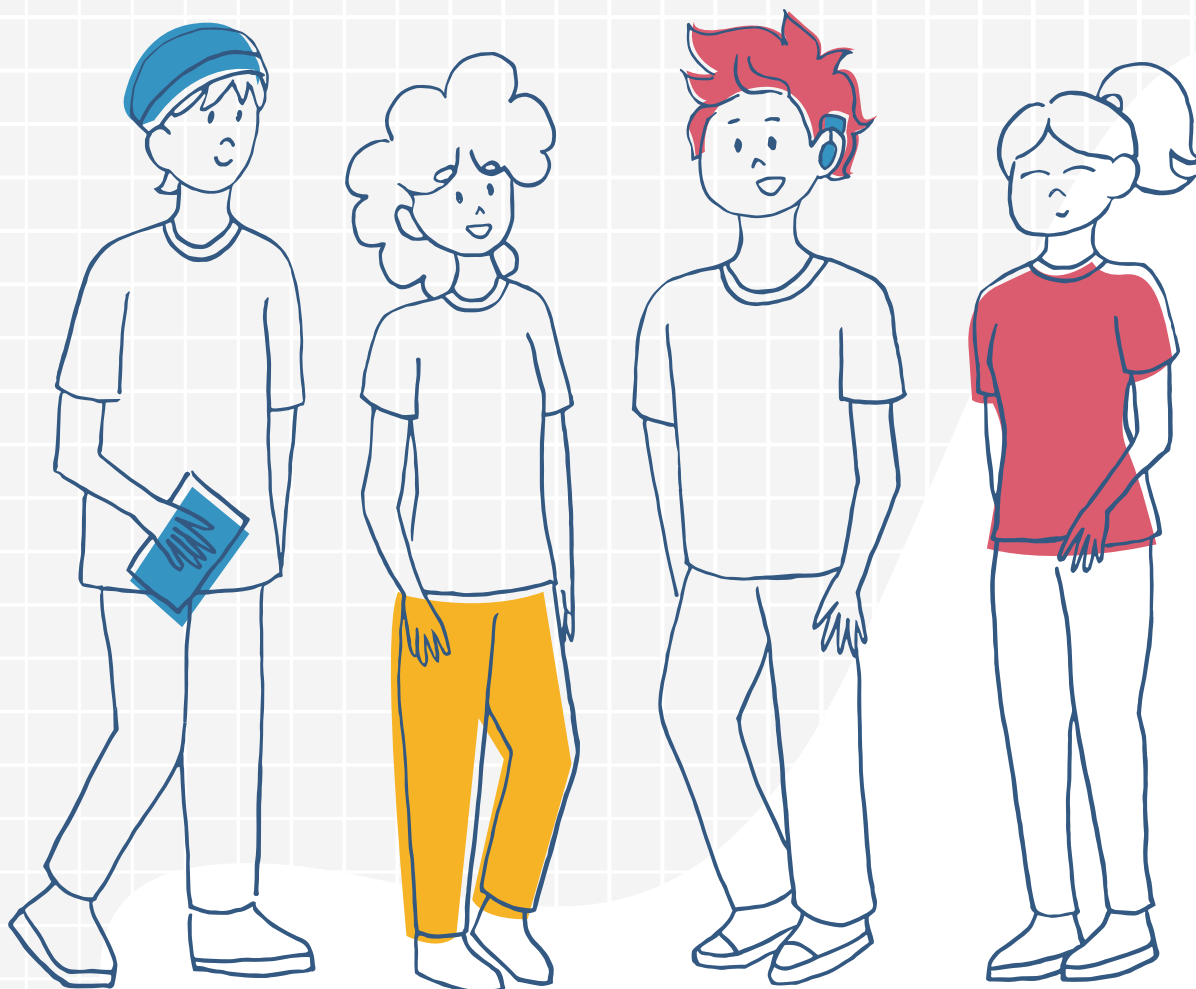
Ajude a disseminar que as pessoas com DA/SO também ouvem, mas de forma **diferente** e que, apesar disso, também precisam de **acessibilidade** na escola e fora dela.

Não aceite o capacitismo.

Se você enfrentar preconceito, discriminação ou bullying, não hesite em procurar o coordenador do curso ou o NAPNE. Sua voz é importante - **não se cale!** Capacitismo é crime!



i Saiba mais: O que é capacitismo?



Pilares para COLEGAS DO ESTUDANTE COM DA/SO

Caro estudante, é fundamental que você também levante pilares para construir pontes de comunicação com seu colega com DA/surdez. Além de acolhê-lo, você tem a oportunidade de aprender com a diversidade. Sua participação nesta obra é essencial para um ambiente escolar mais inclusivo.

1 Antes de **falar** com seu colega com DA/SO, certifique-se que ele está **olhando para você**, se necessário, **chame sua atenção** discretamente, tocando na sua mesa ou no seu ombro para que ele lhe olhe. **Evite** chamar **gritando** o seu nome, isso chamará atenção dos outros colegas e o deixará desconfortável.

Fale **de frente** para seu colega, em **tom de voz normal** ou, se necessário, um pouco mais **alto**, **gesticule normalmente**, não fale muito rápido e seja **objetivo**.



3 Seu colega precisa fazer **leitura labial**, portanto **não cubra a boca** ao falar.

Se o seu colega não domina a leitura labial, ou estiver com dificuldades de entender, **escreva** em um papel ou no celular. Podes utilizar um aplicativo de **transcrição de áudio** para facilitar.



Ver pág. 16: Aplicativos de transcrição de áudio

5

Pode ser que seu colega com DA/SO tenha alguma **dificuldade** para falar e tenha algum "sotaque" diferente. Se você não conseguir entender o que ele está tentando dizer, peça educadamente para **repetir**. Se mesmo assim não entender, pergunte se ele se importa em **escrever** em um papel ou digitar no celular.

É possível que seu colega com DA/SO não consiga **ouvir, entender e copiar** ao mesmo tempo, portanto **ofereça** seu **caderno** emprestado para que ele possa **copiar ou fotografar**.

6

7

Normalmente, pessoas com DA/SO ficam um pouco ou muito **perdidos** em **conversas em grupo**, seja o **intérprete** dele, **repetindo** o que seus colegas falaram de forma **clara e resumida**.



Não deixe seu colega com surdez **de fora** dos assuntos, **inclua-o** nas conversas.

8

9

Não **cochiche** com ele. Será muito difícil falar baixinho no ouvido, porque ele precisa te **olhar** para entender, portanto se algo não pode ser dito em voz alta, **mande um recado** por escrito no papel ou Whatsapp.

Pergunte se ele está com alguma **dificuldade** em algum conteúdo, **ofereça ajuda**, convide para **estudar junto**, dê **apoio**.

10



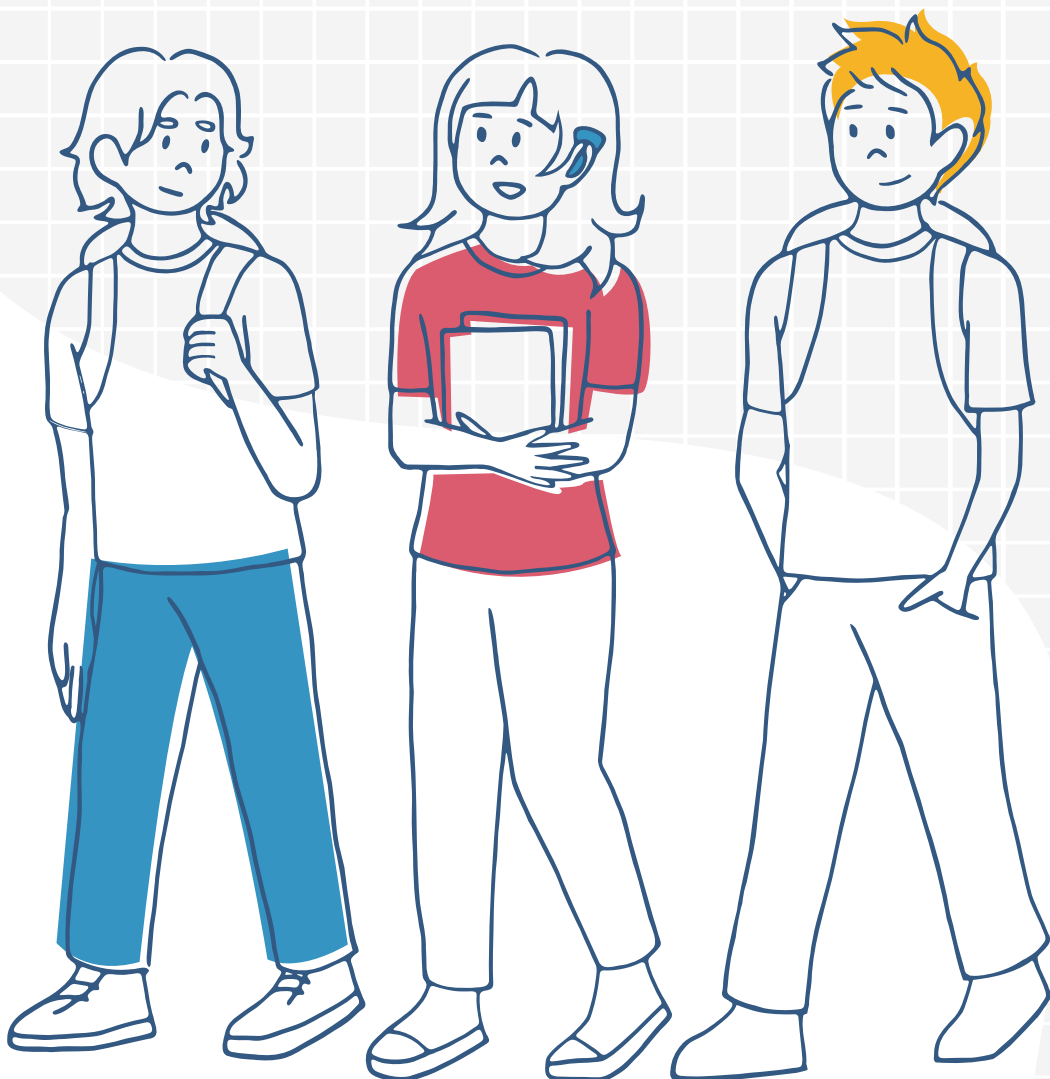
Ajude seu colega com DA a se **enturmar** e fazer amizades dentro e fora da sala de aula.

Não seja **capacitista**. Respeite a **diversidade**, valorize as habilidades de seu colega e **combata** qualquer forma de **discriminação ou preconceito**.

12

13

Faça a **diferença** na vida do seu colega com deficiência. Ofereça **amizade, compreensão e apoio**, criando um ambiente **inclusivo e acolhedor** para todos.



Considerações FINAIS

Na dificuldade em encerrar esse trabalho, me vem em mente as palavras do Prof. Dr. Dalmir Pacheco durante minha qualificação, que nós, pessoas com deficiência, sempre achamos que não fazemos o suficiente e por isso nos cobramos muito. Entretanto, meu tempo nesta etapa chega ao fim. Encerro com a sensação de poder ter feito mais, mas também com a certeza de ter dado o meu melhor.

Expresso minha profunda gratidão aos estudantes que participaram dessa pesquisa, enriquecendo-a com suas experiências pessoais, revelando suas estratégias de superação, necessidades e desafios enfrentados na escola. Cada relato foi cuidadosamente analisado, contribuindo significativamente para esse trabalho.

Finalizo esse projeto com grande satisfação e esperança de que ele alcance os lugares mais necessitados e inesperados, inspirando sua aplicação prática e impactando positivamente a vida dos estudantes com DA/SO.

É importante ressaltar que as sugestões e possibilidades delineadas nesse e-book são inteiramente flexíveis, podendo ser adaptadas conforme as necessidades e circunstâncias específicas de cada situação.

Reconheço que as pesquisas não se esgotam, as tecnologias continuarão evoluindo e as peculiaridades das pessoas com deficiência serão sempre distintas. Enquanto existirem lacunas e obstáculos, pontes ainda terão que ser construídas. Assim, meu compromisso com essa causa persistirá, até o dia em que a exclusão seja abolida e não precisaremos mais falar de inclusão. Somente então poderei encerrar esse trabalho.

Daniela Vergara Ribeiro Timm
danielatimm@ifsul.edu.br

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017. 20 p. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf.

BRASIL. Lei n. 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**: Brasília, 07 de jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. **Diário Oficial da União**: Brasília, 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006.116p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Aro Magnético – Tecnologia Assistiva para Pessoas Usuárias de Aparelho Auditivo. Brasília: S/d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>.

CARVALHO, D. de; PEDRUZZI, C. Uso do sistema de frequência modulada por escolares com perda auditiva. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 31, n. 1, p.12-21, mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/35344/28045>.

LOBATO, L. O que são Surdos Oralizados. São Paulo, SP. 2021. Disponível em <https://desculpenaoouvi.com.br/o-que-sao-surdos-oralizados/>.

MOREIRA, L. Os tipos e os Graus de Surdez. Rio de Janeiro: RJ. Nov. 2022. <https://portalotorrino.com.br/tipos-graus-de-surdez/>

PFEIFER, P. Crônicas da Surdez. Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/>

SOARES, C. H. **Educação, surdez e identidades: uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção.** 2017. 138 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188486>.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

