

O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA DEFICIENTES AUDITIVOS

THE TEACHING OF MATHEMATICS FOR HEARING IMPAIRED STUDENTS

WEVERTON HENRIQUE GODOI FERREIRA, LAÉRCIO DE JESUS
CAFÉ

RESUMO

Este artigo investiga a utilização de materiais pedagógicos como estratégia para a apropriação de conceitos matemáticos por alunos surdos, visando à sua inclusão em escolas regulares. A pesquisa parte do princípio de que o ensino da matemática para a comunidade surda enfrenta barreiras comunicacionais, especialmente em contextos que priorizam a abordagem linguística oral. Com base em uma revisão bibliográfica sobre educação inclusiva, educação matemática e metodologias ativas, este estudo analisa a função mediadora dos materiais pedagógicos. O objetivo é demonstrar como objetos concretos podem auxiliar na superação das lacunas linguísticas, servindo como uma ponte entre o pensamento matemático e a representação simbólica. Espera-se que os resultados desta pesquisa mostrem que a mediação por meio de materiais concretos pode favorecer a aprendizagem significativa e alinhada às especificidades visuais e cognitivas dos estudantes surdos. A principal contribuição do artigo é propor um modelo metodológico que integra a acessibilidade comunicacional com o desenvolvimento de habilidades matemáticas, oferecendo um novo olhar para as práticas de ensino inclusivo.

Palavras chave: Linguagem matemática. Materiais pedagógicos, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article investigates the use of pedagogical materials as a strategy for the appropriation of mathematical concepts by deaf students, aiming for their inclusion in regular schools. The research is based on the principle that teaching mathematics to the deaf community faces communicational barriers, especially in contexts that prioritize an oral linguistic approach. Based on a literature review of inclusive education, mathematics education, and active methodologies, this study analyzes the mediating function of pedagogical materials. The objective is to demonstrate how concrete objects can help overcome linguistic gaps, serving as a bridge between mathematical thinking and symbolic representation. The results of this research are expected to show that mediation through concrete materials can foster meaningful learning that is aligned with the visual and cognitive specificities of deaf students.

The article's main contribution is to propose a methodological model that integrates communicational accessibility with the development of mathematical skills, offering a new perspective on inclusive teaching practices.

Keywords: Mathematical language. Pedagogical materials, Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A educação se atualiza constantemente e, no mundo moderno, um movimento global em direção à garantia de um ensino de qualidade para todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou físicas, vem se consolidando. No Brasil, a legislação evoluiu no intuito de promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios complexos, especialmente quando se trata de minorias linguísticas, como os alunos surdos. Embora o Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, compreenda a educação bilíngue para surdos como uma questão social e cultural relevante, a Política Nacional de Educação Especial, em contrapartida, muitas vezes limita o bilinguismo à presença de duas línguas, o que pode gerar tensões e dificultar o diálogo entre as propostas.

Dentro desse contexto surge a educação matemática, que se vê com dificuldades de comunicação e de recursos específicos. O ensino de matemática para alunos surdos severos e profundos encontra desafios que se estabelecem em outras áreas de estudo também, pois a comunicação, que deveria ocorrer por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é frequentemente defasada. Em sua maioria, os alunos surdos são filhos de pais ouvintes e, muitas vezes, têm um contato tardio com a LIBRAS, o que, conseqüentemente, causa um atraso no desenvolvimento cognitivo desse estudante. Além disso, a proficiência em português escrito, que deveria ser um recurso complementar, é frequentemente limitada. Dessa forma, o aluno não compreende o que está sendo apresentado em sala e, conseqüentemente, compromete o seu aprendizado.

Diante do exposto, é nítida a necessidade de uma análise do ensino matemático nesse contexto, para buscar, identificar e propor uma análise da

abordagem metodológica que integre materiais pedagógicos, LIBRAS e o português escrito. Esta investigação busca o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes e equitativas, a fim de preencher uma lacuna de conhecimento prático e teórico, enquanto apresenta uma instrução sobre como educadores podem enfrentar o desafio de ensinar conceitos abstratos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo consiste em uma revisão bibliográfica de caráter exploratório e crítico, com o objetivo geral de analisar como a utilização de materiais pedagógicos pode contribuir para um ensino mais eficaz e inclusivo para alunos surdos, observando e destrinchando de que maneira a combinação de materiais concretos com a LIBRAS e o português escrito, aliados a atividades contextualizadas no cotidiano, pode auxiliar na apropriação dos conceitos matemáticos. Para isso, serão exploradas as principais dificuldades no ensino da matemática para alunos surdos, bem como as soluções e caminhos propostos em pesquisas recentes, visando à superação das barreiras comunicacionais e à promoção de uma aprendizagem significativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que é inclusão?

A inclusão é um movimento social e político que busca transformar os sistemas educacionais para atender à diversidade humana. Sassaki (1998) afirma que é um processo dinâmico de mudança de paradigmas sociais e escolares, no qual as barreiras sejam elas físicas, atitudinais ou comunicacionais são desconstruídas para garantir a participação plena de todos os estudantes. A inclusão, portanto, exige que a escola se adapte ao aluno, e não o contrário.

Essa perspectiva é reforçada por outros estudiosos, como Mazzotta (2010), que enxerga a inclusão como a "concretização das melhores condições possíveis de comunicação e participação ativa". A educação inclusiva é um direito e uma demanda da vida escolar, como defende Delors (2001), e exige que as escolas adaptem suas

estruturas e práticas pedagógicas para acolher cada aluno. No decorrer da história do ensino brasileiro, fica nítida a mudança na ótica da inclusão.

O tratamento dado às pessoas com deficiência na história da educação brasileira reflete as mudanças de pensamento da sociedade, passando por fases distintas que vão da total exclusão à garantia legal da inclusão. Durante o período colonial até meados do século XX, o modelo predominante era o da exclusão. Pessoas com deficiência eram vistas sob um viés assistencialista ou religioso, muitas vezes escondidas pela família ou confinadas em instituições asilares (como sanatórios e hospícios), apartadas do convívio social e, conseqüentemente, de qualquer processo educacional.

As primeiras iniciativas educacionais, ainda no Segundo Império, foram marcos, mas operavam sob o modelo da segregação. Elas criaram instituições especializadas que atendiam apenas pessoas com uma deficiência específica, separando-as do ensino comum. Nesse período, foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamin Constant – IBC) no Rio de Janeiro e o Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Embora pioneiras, essas instituições reforçavam a ideia de que o “diferente” deveria ser educado em um local específico e separado dos demais.

Com a expansão do ensino público, surge o conceito de integração. A legislação brasileira começa a mencionar o atendimento aos “excepcionais”. A Lei nº 4.024/61, de 1961, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a dedicar um capítulo à “educação dos excepcionais”, recomendando, sempre que possível, sua integração no sistema regular de ensino.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo MEC para coordenar as políticas de Educação Especial no país. Nessa fase, popularizaram-se as escolas especiais e as classes especiais dentro de escolas regulares. Embora fosse um avanço em relação à exclusão total, esse modelo ainda era segregador (classes especiais) ou condicionava o acesso à classe comum à capacidade de adaptação do aluno (integração), mantendo a responsabilidade sobre o indivíduo, e não sobre o sistema.

Foi então que, em 1988, ocorreu um marco na Constituição Federal ao estabelecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Um dispositivo crucial foi o Art. 208, inciso III, que garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O uso da palavra “preferencialmente” foi a semente legal que iniciou a desconstrução do modelo de escolas especiais, uma mudança interna que também foi fortemente influenciada por movimentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Dentre eles, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), o documento mais importante da educação inclusiva no mundo, que proclama que as escolas regulares “constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias [...] e construir uma sociedade inclusiva”.

Seguindo essa tendência, a nova LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96) consolidou a inclusão, definindo a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve perpassar todos os níveis de ensino, e não como um sistema paralelo.

Os anos 2000 foram marcados pela criação de políticas públicas para implementar o que a Constituição e a LDB determinaram. A PNEEPEI (2008) extinguiu a ideia de classe especial substitutiva e criou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ocorrer no contraturno escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O AEE não substitui o ensino da classe comum; ele serve para complementar ou suplementar a formação do aluno, focando no desenvolvimento de habilidades e na eliminação de barreiras.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) — Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência — consolidou a inclusão. Ela define a recusa de matrícula de aluno com deficiência por escolas (públicas ou privadas) como crime de discriminação e proíbe a cobrança de taxas extras para o atendimento desses alunos. Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes (LACERDA, 2006, p, 184).

Neste cenário, o conceito de acessibilidade curricular surge como uma proposta mais robusta, buscando diferenciar-se da ideia de “adaptação curricular”. Segundo Oliveira e Delou (2023), o termo “adaptação” passou a ser visto de forma negativa na prática escolar. A adaptação é frequentemente interpretada como “um remendo, mal planejado, ao currículo regular”, ou seja, uma solução improvisada e pouco eficaz.

Em contrapartida, a acessibilidade curricular alinha-se a uma proposta de diferenciação curricular. Isso implica uma mudança na própria estrutura da escola. O objetivo não é criar um currículo paralelo ou simplificado para alguns alunos, mas, sim, permitir que a escola e os professores tenham autonomia para gerir o currículo de forma flexível, garantindo que todos possam acessá-lo. Essa prática, então, passa a ser definida:

A diferenciação curricular passa, pois, pela capacidade de os agentes educativos e as próprias organizações escolares assumirem a responsabilidade da adequação e gestão do currículo localmente, isto é, diferenciando percursos curriculares de acordo com o ponto de partida da população que servem. (Oliveira; Delou, 2023; Silva; Leite, 2015)

É fundamental ressaltar que a acessibilidade curricular é um direito assegurado pela legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes da Educação Especial: currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos; opções como terminalidade específica (para aqueles que não conseguem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental) ou aceleração de estudos; educação especial voltada para o trabalho e acesso equitativo a programas sociais suplementares.

Nessa perspectiva, tornar o currículo acessível é menos sobre aplicar uma técnica única e mais sobre adotar uma gestão curricular flexível e localizada. O objetivo é garantir o direito de cada aluno a métodos e recursos que atendam efetivamente às suas necessidades singulares.

As especificidades linguísticas do aluno surdo no ensino de matemática

O processo de ensino e aprendizagem de matemática para estudantes surdos é atravessado por especificidades que não dizem respeito a uma suposta dificuldade cognitiva, mas, sim, a barreiras de ordem linguística e metodológica. A literatura acadêmica é consensual ao apontar que o desafio central reside na intersecção entre a língua de instrução (Língua Portuguesa), a língua natural do aluno (Libras) e a própria linguagem da matemática.

A primeira e mais evidente barreira é o uso da Língua Portuguesa, que, para o estudante surdo, configura-se como uma segunda língua (L2) (SOUZA, 2023, p. 15). No contexto específico da matemática, isso se torna um obstáculo crítico, pois o acesso aos conceitos é frequentemente mediado por enunciados escritos. Conforme aponta Anjos (2023, p. 19), “a maior dificuldade que os estudantes surdos encontram na disciplina de Matemática está relacionada à interpretação dos enunciados dos problemas, que são apresentados em Língua Portuguesa”. Essa dificuldade com o português da matemática significa que o aluno pode ter o raciocínio lógico-matemático preservado, mas não consegue acessar o problema a ser resolvido.

Além da barreira da L2, a matemática é, em si, uma linguagem com léxico e estrutura próprios. Para que o aluno surdo tenha acesso a essa linguagem em sua L1 (Libras), é necessário um vocabulário técnico-científico correspondente, o que levanta a complexa questão dos “sinais-termo”. A comunicação em sala de aula depende da existência de um léxico compartilhado, mas, como adverte Karnopp (2011, p. 139), “a falta de sinais-termo e a variação terminológica dificultam a comunicação em sala de aula” e, conseqüentemente, a apropriação de conceitos. A criação desses sinais-termo é um campo de estudo recente, que busca formas de representar conceitos matemáticos de maneira visual e conceitual em Libras, e não apenas como uma tradução literal do português (KARNOPP, 2011, p.139).

O terceiro desafio é a natureza da própria disciplina. A matemática é inerentemente abstrata, enquanto o aluno surdo, cuja língua natural é viso-espacial, beneficia-se de abordagens que partem de experiências concretas. O ensino tradicional, no entanto, opera de forma oposta. Wanderer e Berle (2018) criticam a pedagogia matemática vigente, afirmando que ela “ainda se encontra, em grande

parte, pautada na oralidade e na escrita” (WANDERER; BERLE, 2018, p. 2). Essa metodologia, baseada na abstração oral e textual, cria uma lacuna para o aluno surdo.

A superação do abismo entre o abstrato e o concreto exige, portanto, uma mediação pedagógica que utilize a visualidade como potência. O uso de materiais concretos, manipuláveis e, especialmente, recursos tecnológicos, torna-se uma estratégia de acessibilidade curricular. O estudo de Wanderer e Berle (2018) sobre o software GeoGebra, por exemplo, destaca o potencial de ferramentas que permitem visualizar conceitos abstratos, funcionando como uma ponte entre a representação visual e o conceito matemático. Da mesma forma, Anjos (2023, p. 30) reforça que o uso de materiais concretos, jogos e recursos visuais pode facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos pelos estudantes surdos.

A especificidade da educação matemática para surdos exige que o professor abandone a centralidade no eixo oralidade-escrita (em português) e adote uma pedagogia visual, concreta e bilíngue (Libras/Português).

O uso de materiais didáticos

O uso de materiais didáticos é defendido por diversos autores. Sergio Lorenzato (2006) define o material didático de forma ampla, como “qualquer instrumento útil ao processo de ensino e aprendizagem”, incluindo objetos como giz, calculadora e jogos. Já Fiorentini e Miorim (1990) argumentam que, por trás de cada material, há uma proposta pedagógica pensamento diretamente ligado ao argumento de Justino (2011), de que o sucesso na utilização de qualquer material didático não depende apenas do recurso em si, mas, fundamentalmente, de um planejamento criativo e de uma pesquisa prévia que tornem a aula mais produtiva e interessante. Eles reforçam a ideia de que a aprendizagem deve progredir do concreto para o abstrato, tornando os materiais manipuláveis um recurso valioso para a construção de conceitos.

Essa valorização do concreto torna-se ainda mais central quando se discute a acessibilidade curricular. Para o aluno surdo, cuja língua materna (L1) é visual-espacial (Libras) e que frequentemente encontra barreiras na Língua Portuguesa (L2),

que é escrita e de comunicação oral, o material didático ultrapassa sua função de “apoio” e torna-se um mediador pedagógico. Gesser (2012) aponta que a experiência do surdo é primariamente visual, e ignorar essa especificidade é um dos maiores entraves para sua inclusão efetiva.

Nesse contexto, os materiais didáticos atuam como pontes que tornam a informação acessível. Para o aluno surdo, o recurso visual não é meramente ilustrativo — é o próprio texto. Conforme destaca a pesquisa de Sá (2010, p. 58) sobre a produção de materiais para surdos, a pedagogia visual é fundamental, pois “a imagem para o surdo não se configura como uma mera ilustração de um texto escrito, mas como um texto que pode ser lido e interpretado”. Isso significa que um bom material didático para esse público deve utilizar o potencial das imagens, gráficos, esquemas e vídeos para apresentar o conteúdo de forma direta, sem depender exclusivamente da tradução do português.

Em disciplinas como a matemática, que combinam a barreira do português nos enunciados e a natureza abstrata dos conceitos, os materiais manipuláveis são ótimas ferramentas. Eles alinham-se à progressão concreto-abstrato e à necessidade visual. Ao permitir que o aluno surdo veja e manipule um conceito (como frações ou geometria), o material didático possibilita a construção do raciocínio lógico sem que a barreira da L2 o impeça (MELO, 2018).

Para que a acessibilidade seja completa, no entanto, os materiais devem idealmente incorporar a Língua Brasileira de Sinais. A produção de materiais didáticos bilíngues (Libras/Português) é defendida como a prática mais adequada para garantir o acesso pleno ao currículo. Isso pode incluir desde glossários em Libras (via QR Code, por exemplo) até vídeos instrucionais na língua de sinais.

Como resumem Stumpf e Lacerda (2015, p. 11), a elaboração de materiais didáticos para surdos exige um “trabalho de tradução intermodal, envolvendo a língua de sinais e a língua portuguesa”, garantindo que o aluno tenha acesso ao conhecimento em sua língua natural e, ao mesmo tempo, possa ter contato com a modalidade escrita da L2. Portanto, se para a pedagogia geral o material didático é um “instrumento útil” (LORENZATO, 2006), para a educação de surdos ele é a

oportunidade de aprendizagem, exigindo um planejamento que seja, ao mesmo tempo, concreto, visual e bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo central investigar como a utilização de materiais pedagógicos pode contribuir para um ensino de matemática eficaz e inclusivo para alunos surdos. A pesquisa buscou analisar a função mediadora desses materiais, partindo do desafio de que o ensino da matemática para a comunidade surda enfrenta severas barreiras comunicacionais que necessitam ser superadas para garantir a apropriação de conceitos abstratos.

A revisão teórica confirmou que o principal desafio no ensino de matemática para alunos surdos não é de ordem cognitiva, mas, sim, linguística e metodológica. As barreiras identificadas incluem a dificuldade de interpretação dos enunciados em Língua Portuguesa (L2), a carência de “sinais-termo” (vocabulário técnico-científico) em Libras e a colisão entre a natureza abstrata da disciplina e o ensino tradicional pautado na oralidade. A análise da prática pedagógica (uso das régua de frações) evidenciou o potencial de materiais concretos para “traduzir” visualmente os cálculos, alinhando-se às especificidades visuais dos estudantes surdos.

A pesquisa conclui que a mediação pedagógica eficaz exige artefatos que integrem a Libras de forma estrutural. Os modelos propostos (como o Dominó de Multiplicação em Libras) demonstram um caminho metodológico que promove uma aprendizagem visual e interativa, garantindo que o foco cognitivo do aluno seja direcionado à lógica matemática, e não à decodificação linguística do enunciado.

Esses achados confirmam as críticas de Lacerda (2006) sobre a insuficiência do intérprete para a acessibilidade curricular e materializam a “pedagogia visual” defendida por Sá (2010). No entanto, este estudo avança ao posicionar esses materiais como uma resposta direta ao hiato existente entre a legislação e a práxis. Embora o Decreto nº 5.626/05 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) assegurem o direito a uma educação bilíngue, o que se observa na prática é uma carência crônica de materiais e, principalmente, de formação docente.

De nada adianta a existência de um material tecnologicamente robusto se o professor regente de matemática não possui letramento em Libras e, mais importante, não compreende os fundamentos político-pedagógicos da educação de surdos. Portanto, a proposta deste artigo dialoga com a necessidade urgente de investir não apenas em recursos, mas na formação continuada de professores, para que saibam utilizar esses materiais não como um “remendo” (OLIVEIRA; DELOU, 2023), mas como o eixo central de sua prática pedagógica com alunos surdos.

Além disso, a dificuldade em encontrar “sinais-termo” (KARNOPP, 2011, p. 149) evidencia que a produção desses materiais é, em si, um campo de pesquisa linguística e lexicográfica que demanda colaboração direta entre matemáticos, pedagogos e a comunidade surda.

As implicações deste estudo transcendem a sala de aula. Garantir o acesso equitativo à matemática não é apenas uma meta pedagógica — é uma questão de cidadania. O domínio do pensamento lógico-matemático é a porta de entrada para as áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, historicamente sub-representadas por surdos. A falha em prover um ensino de matemática acessível perpetua um ciclo de exclusão social e econômica.

Como uma revisão teórica fundamentada em um relato de experiência pontual, este artigo possui limitações, não se propondo a medir quantitativamente a eficácia da aprendizagem dos materiais propostos. Essa limitação, contudo, abre uma clara agenda de pesquisa futura.

Estudos empíricos e longitudinais são necessários para validar o impacto desses materiais bilíngues (como o Dominó em Libras e os Sólidos com QR Code) na retenção de conhecimento e na performance acadêmica dos alunos surdos, idealmente comparando-os com grupos de controle. Investigações sobre a recepção desses materiais por alunos ouvintes também são cruciais para entender seu potencial como ferramenta de inclusão e difusão da Libras em toda a comunidade escolar.

O investimento em materiais didáticos bilíngues, visuais e interativos é uma prática pedagógica essencial que valida a identidade e a língua do aluno surdo,

posicionando-o, finalmente, como agente ativo e participante pleno na construção do saber.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Fernanda Aparecida Toledo. **Materiais didáticos manipuláveis e os sinais-termo da matemática na educação de surdos**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/22363/2/Fernanda_Aparecida_Toledo_Anjos.pdf. Acesso em: 3 nov. 2025.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Maria Lúcia. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2011.

LOPES, Daiane Franciele; SANTOS, Willian Gley R. dos. O uso do material didático manipulável no ensino de matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 4, n. 00, e202316, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/baeducmatematica/article/view/10303/7239>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MOURA, Francisca Eline de Castro. **O processo de aprendizagem de crianças surdas em escolas regulares de ensino fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Ateneu, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/O-PROCESSO-DE-APRENDIZAGEM-DE-CRIANCAS-SURDAS-EM-ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, p. e11/1-26, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. [S.l.: s.n.], [2009]. Disponível em: http://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 3 nov. 2025.

SOUSA, Max Rhuan de Andrade. **Desafios para aprendizagem da Língua**

Portuguesa junto a alunos surdos dos anos iniciais de uma escola municipal bilíngue de Imperatriz/MA. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conheça o histórico da legislação sobre educação inclusiva.** [S.l.], 12 dez. 2017. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

AUTORES:

Weverton Henrique Godoi Ferreira, *Graduando em Matemática da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS/Cassilândia.*

Laércio de Jesus Café, *Graduado em Psicologia pela Universidade do estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba, mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia, doutor em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, professor adjunto da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS/Cassilândia. E-mail: laerciocafe@gmail.com.*