

CURRÍCULO ESCOLAR E ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES SURDOS: TENSÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REALIDADE ESCOLAR

Greice Kelly Nascimento Santos Costa¹

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

<https://orcid.org/0009-0006-9430-1235>

RESUMO: Este artigo analisa as tensões entre as políticas educacionais destinadas aos estudantes surdos e a realidade das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas. O objetivo consiste em discutir de que maneira o currículo escolar e as adaptações curriculares podem assegurar o direito linguístico, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre currículo, educação bilíngue, Libras, inclusão escolar e ensino do português escrito como segunda língua, além de documentos normativos brasileiros. Os resultados evidenciam que, apesar do reconhecimento legal da Libras e da educação bilíngue de surdos, permanecem currículos centrados na oralidade, insuficiência na formação docente, escassez de materiais bilíngues, responsabilização excessiva do intérprete e avaliações incompatíveis com as especificidades linguísticas dos estudantes. Verificou-se que a matrícula na escola regular e a presença do intérprete não garantem, isoladamente, inclusão e aprendizagem. Conclui-se que a adaptação curricular **não deve significar redução de conteúdos, mas reorganização de objetivos, metodologias, recursos e avaliações. Sua efetivação requer a Libras como língua de instrução, o ensino do português escrito como segunda língua, planejamento colaborativo e participação da comunidade surda.**

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar. Educação de surdos. Adaptação curricular.

SCHOOL CURRICULUM AND CURRICULAR ADAPTATION FOR DEAF STUDENTS: TENSIONS BETWEEN EDUCATIONAL POLICIES AND SCHOOL REALITY

ABSTRACT: This article analyzes the tensions between educational policies designed for deaf students and the reality of curricular practices developed in schools. Its objective is to discuss how the school curriculum and curricular adaptations can ensure linguistic rights, participation, and learning for these students. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and documentary study based on research concerning curriculum, bilingual

education, Brazilian Sign Language, school inclusion, and the teaching of written Portuguese as a second language, as well as Brazilian normative documents. The results demonstrate that, despite the legal recognition of Brazilian Sign Language and bilingual education for deaf students, school curricula remain centered on orality. Other persistent problems include insufficient teacher training, a shortage of bilingual teaching materials, excessive delegation of pedagogical responsibilities to sign language interpreters, and assessment procedures that disregard students' linguistic specificities. Enrollment in a mainstream school and the presence of an interpreter do not, by themselves, guarantee inclusion and learning. It is concluded that curricular adaptation should not involve reducing content, but reorganizing objectives, methodologies, resources, and assessment procedures. Its implementation requires Brazilian Sign Language as the language of instruction, written Portuguese as a second language, collaborative planning, and the effective participation of the deaf community.

KEY-WORDS: School curriculum. Deaf education. Curriculum adaptation.

INTRODUÇÃO

O currículo escolar constitui uma construção histórica, social, política e cultural por meio da qual se selecionam conhecimentos, valores, linguagens e experiências considerados relevantes para a formação dos estudantes. Longe de representar uma organização neutra dos conteúdos, o currículo expressa concepções de sujeito, sociedade, conhecimento e educação, determinando não somente aquilo que deve ser ensinado, mas também as formas de ensinar, avaliar e reconhecer os diferentes modos de aprender. Em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural, a organização curricular assume especial relevância, uma vez que pode favorecer a participação e a aprendizagem ou, em sentido contrário, reproduzir processos de invisibilização e exclusão. No caso dos estudantes surdos, essa discussão envolve o reconhecimento de uma experiência educacional constituída pela visualidade, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela cultura surda e pela aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua.

A escolarização dos estudantes surdos foi historicamente organizada a partir de concepções formuladas pela sociedade ouvinte, que frequentemente tomou a oralidade e a língua portuguesa como referências universais de comunicação, ensino e aprendizagem. Essa tradição produziu currículos pouco sensíveis às especificidades linguísticas dos surdos, condicionando sua participação ao domínio de práticas pensadas originalmente para estudantes ouvintes. A superação desse modelo pressupõe compreender que a diferença surda não se limita a uma condição orgânica relacionada à audição, pois envolve formas específicas de interação, produção de sentidos, constituição identitária e acesso ao conhecimento. Lourenço e Casali (2024, p. 190) defendem que o currículo destinado aos surdos deve reconhecer e valorizar sua cultura, sua identidade e sua língua, não sendo suficiente acrescentar a Libras de maneira isolada a uma organização escolar que

permanece estruturada por valores e práticas ouvintistas.

Nessa direção, a educação de estudantes surdos demanda um currículo capaz de reconhecer a Libras como língua de instrução, comunicação e produção de conhecimento, bem como de organizar o ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Essa compreensão distancia-se da ideia de que a Libras seria apenas um recurso auxiliar ou um instrumento utilizado pelo tradutor e intérprete para transmitir conteúdos elaborados em português. Trata-se, ao contrário, de reconhecer que a língua de sinais participa da constituição linguística, cognitiva, social e cultural do estudante. Conforme adverte Skliar (1998 *apud* Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 396), a educação inclusiva precisa considerar as “diferenças sócio-histórico-culturais da comunidade surda”, tomando a diferença linguística e a presença da língua materna dos surdos como dimensões fundamentais do processo de escolarização.

No Brasil, importantes avanços legais fortaleceram o reconhecimento da Libras e o direito à educação bilíngue. Entre esses marcos, destacam-se a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, o Plano Nacional de Educação, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 14.191/2021. Esta última incorporou a educação bilíngue de surdos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Menezes e Chiella (2022, p. 78-80) observam, contudo, que a consolidação de direitos em documentos normativos não produz automaticamente as condições necessárias à sua efetivação. Embora o ordenamento jurídico determine uma nova organização educacional, sua concretização depende de políticas de formação, propostas curriculares bilíngues, materiais didáticos apropriados, profissionais qualificados e participação das comunidades surdas nas decisões educacionais.

Esse conjunto normativo representa uma conquista histórica, mas convive com concepções distintas acerca da inclusão e da educação bilíngue. Lodi (2013, p. 49-51) identifica tensões entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 5.626/2005. Enquanto a primeira enfatiza a matrícula dos estudantes surdos nas classes comuns do ensino regular, o Decreto compreende a educação bilíngue como uma questão linguística, social e cultural. A simples presença de duas línguas na escola não assegura uma proposta efetivamente bilíngue quando a língua portuguesa continua ocupando posição hegemônica e a Libras permanece restrita à interpretação de conteúdo ou ao atendimento educacional especializado. Nessa situação, a transformação anunciada pelas políticas pode limitar-se ao plano discursivo, sem alterar os fundamentos monolíngues que orientam o currículo e as práticas pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular também integra esse campo de disputas. Embora seja um documento normativo destinado a assegurar aprendizagens essenciais, sua organização apresenta descritores fortemente relacionados à oralidade e às experiências linguísticas dos estudantes ouvintes. Colacique e Gonçalves (2023, p. 3-4) apontam que

a Libras aparece de maneira superficial na Base, sem assumir plenamente a condição de língua de instrução e componente indispensável à formação dos estudantes surdos. Os autores defendem uma adequação curricular que contemple o ensino da língua portuguesa como segunda língua, a valorização das produções culturais das comunidades surdas e a garantia da Libras nos processos de ensino e aprendizagem. A aplicação uniforme da BNCC, sem uma releitura bilíngue, pode reforçar práticas que avaliam o estudante surdo a partir de habilidades orais ou de parâmetros linguísticos incompatíveis com sua experiência visual.

É nesse cenário que a adaptação curricular deve ser compreendida. Adaptar o currículo não significa reduzir conteúdos, simplificar atividades ou estabelecer objetivos inferiores para o estudante surdo. Também não equivale a produzir tarefas paralelas e desarticuladas daquelas desenvolvidas pela turma. A adaptação curricular envolve reorganizar objetivos, metodologias, recursos, tempos, linguagens e procedimentos avaliativos, garantindo diferentes caminhos de acesso ao mesmo conhecimento. De acordo com Pinheiro (2019, p. 6-7), as adaptações devem responder às particularidades de aprendizagem dos estudantes e orientar a escola na busca de soluções educacionais, deslocando do aluno para a instituição a responsabilidade pela eliminação das barreiras. Desse modo, é a escola que deve rever sua organização para assegurar condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem.

Para os estudantes surdos, essa reorganização requer a circulação efetiva da Libras em sala de aula, a utilização de recursos visuais, a contextualização dos conteúdos, a produção de materiais bilíngues e o ensino sistematizado do português escrito como segunda língua. Olizaroski e Dal Molin (2023, p. 21-22) ressaltam que o ensino da língua portuguesa nas escolas regulares costuma ser planejado para estudantes ouvintes, desconsiderando as diferenças entre uma língua de modalidade oral-auditiva e outra de modalidade visual-espacial. Quando os mesmos métodos são aplicados indistintamente, as dificuldades produzidas pelo currículo podem ser atribuídas equivocadamente ao estudante surdo. A adaptação curricular, portanto, não deve ser organizada com base em uma suposta incapacidade, mas no reconhecimento de que diferentes línguas exigem abordagens metodológicas igualmente diferenciadas.

Apesar dos avanços conceituais e legais, pesquisas realizadas em escolas brasileiras evidenciam uma distância significativa entre as políticas educacionais e as práticas cotidianas. Pinheiro (2019, p. 16-19), ao investigar aulas de língua portuguesa em escolas comuns, identificou que as adaptações curriculares não eram desenvolvidas de forma sistemática, sobretudo em razão das fragilidades da formação docente. As práticas permaneciam concentradas no ensino gramatical e na língua portuguesa como primeira língua, com pouca valorização da Libras e dos letramentos bilíngues. A autora também verificou que a colaboração entre professores, pesquisadores e intérpretes possibilitou mudanças nas atividades, demonstrando que a reorganização curricular pode favorecer a interação, a compreensão textual e a participação dos estudantes surdos.

A presença do tradutor e intérprete de Libras, embora indispensável em diversos contextos, não resolve isoladamente os problemas curriculares. Lacerda (2006, p. 174-176) demonstra que a inclusão de um estudante surdo em sala regular pode continuar marcada pela ausência de planejamento conjunto, pelo desconhecimento docente sobre a surdez e pela transferência de responsabilidades pedagógicas ao intérprete. O acesso linguístico aos conteúdos não dispensa a responsabilidade do professor nem substitui mudanças metodológicas, materiais e avaliativas. A interpretação torna-se limitada quando os conteúdos, as atividades e as formas de avaliação permanecem organizados exclusivamente segundo as experiências linguísticas dos ouvintes.

A realidade investigada por Lacerda (2006, p. 176-177) mostra, ainda, que a escola pode receber o estudante surdo e inseri-lo em sua rotina sem realizar as mudanças necessárias. A ausência de conflitos aparentes, associada à presença física do estudante e do intérprete, pode produzir uma percepção equivocada de sucesso. Entretanto, o estudante pode permanecer isolado linguisticamente, acompanhar apenas fragmentos das aulas e estabelecer relações superficiais com professores e colegas. Por essa razão, matrícula, permanência e convivência não podem ser confundidas com inclusão educacional. A inclusão exige participação nos processos discursivos, acesso ao conhecimento, desenvolvimento linguístico e condições reais de aprendizagem. Conforme sintetiza Lacerda (2006, p. 181-182), torna-se necessário construir outro modelo de escola, em vez de apenas fazer o estudante surdo ajustar-se ao modelo já existente.

As narrativas dos próprios estudantes reforçam essa compreensão. Silva, Silva e Silva (2014, p. 261-262) identificaram a centralidade da Libras e dos recursos imagéticos nas experiências pedagógicas avaliadas positivamente por estudantes surdos. A utilização de imagens, esquemas, vídeos, objetos, dramatizações e explicações em língua de sinais pode favorecer a construção de sentidos, desde que esses recursos estejam articulados aos objetivos curriculares e sejam mediados pedagogicamente. A visualidade não deve ser interpretada como mera ornamentação das aulas, mas como dimensão constitutiva das práticas de conhecimento dos sujeitos surdos. Isso implica superar atividades baseadas somente na cópia de textos, na memorização de palavras isoladas e na reprodução mecânica de estruturas gramaticais.

As fragilidades curriculares também se relacionam à formação inicial e continuada dos professores. Romário (2025, p. 1-2) evidencia que o despreparo para o trabalho com estudantes surdos, a pouca proficiência em Libras, a ausência de interação direta e a inexistência de um currículo voltado às diferenças podem transformar o atendimento educacional especializado em suporte compensatório das insuficiências da sala comum. Nessa configuração, o AEE passa a responder por demandas que deveriam ser assumidas de forma coletiva pela escola. A construção de uma proposta curricular inclusiva e bilíngue não pode ficar restrita a um professor especializado, ao intérprete ou à sala de recursos; deve integrar o projeto político-pedagógico, o planejamento, as práticas de todos os componentes curriculares e os processos institucionais de avaliação.

Diante dessa problemática, formula-se a seguinte questão: em que medida as políticas educacionais voltadas aos estudantes surdos têm produzido transformações efetivas no currículo e nas práticas pedagógicas das escolas? Parte-se do pressuposto de que existe uma distância entre o reconhecimento jurídico dos direitos linguísticos e sua materialização no cotidiano escolar. Essa distância manifesta-se na permanência de currículos centrados na oralidade, na formação insuficiente dos profissionais, na escassez de materiais bilíngues, na compreensão instrumental da Libras, na responsabilização excessiva do intérprete e na adoção de avaliações que não consideram a condição linguística dos estudantes surdos.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as tensões entre as políticas educacionais que asseguram a inclusão e a educação bilíngue dos estudantes surdos e a realidade curricular vivenciada nas escolas. Especificamente, busca-se discutir as relações entre currículo, Libras e cultura surda; examinar os fundamentos políticos e legais da adaptação curricular; problematizar práticas pedagógicas estruturadas a partir de referências ouvintistas; e refletir sobre as condições necessárias para que as adaptações promovam participação, aprendizagem e equidade, sem reduzir ou empobrecer o conhecimento escolar.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A análise fundamenta-se em produções acadêmicas sobre currículo, educação bilíngue, inclusão escolar, Libras, formação docente e práticas pedagógicas, articuladas aos principais documentos normativos relacionados à educação de estudantes surdos. A abordagem adotada procura confrontar as determinações legais com resultados de pesquisas desenvolvidas em contextos escolares, considerando as perspectivas de estudantes, professores, intérpretes e demais profissionais da educação.

A relevância deste trabalho encontra-se na necessidade de superar uma compreensão formal de inclusão, limitada ao acesso físico do estudante à escola regular. A efetivação do direito à educação requer currículos linguisticamente acessíveis, culturalmente responsivos e pedagogicamente comprometidos com a aprendizagem. Discutir adaptação curricular para estudantes surdos significa, portanto, discutir a própria capacidade da escola de reconhecer diferenças sem transformá-las em desigualdades. Com base nessa perspectiva, o artigo encontra-se organizado em um referencial teórico que aborda o currículo escolar e a diferença linguística, as políticas educacionais e os direitos dos surdos, as adaptações curriculares relacionadas à Libras e ao português escrito e, por fim, as tensões entre as determinações normativas e as práticas escolares, seguido das considerações finais.

REFERENCIAL TEORICO

O currículo escolar não pode ser compreendido como uma lista neutra de componentes, conteúdos e habilidades que devem ser transmitidos aos estudantes. Ele constitui um campo de disputas no qual são selecionados conhecimentos, valores, identidades, linguagens e formas de interpretar a realidade. Sua elaboração envolve relações de poder, pois aquilo que

se torna oficialmente ensinável adquire legitimidade institucional, enquanto outros saberes podem ser silenciados, reduzidos ou considerados secundários. Paraíso (2019 *apud* Alves; Gonçalves; Freitas, 2024, p. 2) define o currículo como um “artefato cultural que ensina, prescreve saberes, governa condutas e produz sujeitos”. Nessa perspectiva, questionar o currículo significa investigar quem participa de sua construção, quais experiências são reconhecidas e quais sujeitos precisam adaptar-se a uma organização escolar fundada em padrões previamente estabelecidos.

No campo da educação de estudantes surdos, essa discussão torna-se particularmente necessária porque os currículos escolares foram historicamente organizados com base na língua portuguesa, na oralidade e nas experiências socioculturais das pessoas ouvintes. A língua utilizada para ensinar, avaliar, explicar conceitos e estabelecer relações no cotidiano escolar foi tomada como universal, ainda que uma parte dos estudantes não tivesse acesso pleno a ela pela modalidade oral. Como consequência, as dificuldades produzidas pela barreira linguística passaram a ser interpretadas como limitações individuais da pessoa surda. Essa inversão desloca para o estudante a responsabilidade por um problema localizado na própria organização pedagógica e linguística da escola.

Compreender a surdez como diferença linguística não implica negar sua dimensão biológica ou os direitos relacionados à condição de pessoa com deficiência. Significa reconhecer que muitos estudantes surdos se constituem subjetivamente por meio de uma língua de modalidade visual-espacial, pertencem ou se vinculam a comunidades linguisticamente minoritárias e desenvolvem formas de interação mediadas prioritariamente pela visualidade. Essa compreensão rompe com abordagens que reduzem a pessoa surda à ausência da audição e permite analisar as condições sociais, culturais e educacionais oferecidas para o seu desenvolvimento. Aspilicueta *et al.* (2013, p. 395-397) ressaltam que a questão linguística ultrapassa a função comunicativa, pois a língua participa da constituição do sujeito, da formação do pensamento e da apropriação dos conhecimentos escolares.

A heterogeneidade da população surda também precisa ser considerada. Não existe uma experiência única de surdez, uma vez que os estudantes apresentam trajetórias linguísticas, familiares, culturais e escolares distintas. Alguns têm contato precoce com a Libras e convivem com adultos surdos sinalizantes; outros chegam à escola sem domínio consolidado de uma primeira língua. Existem estudantes que utilizam recursos tecnológicos, língua portuguesa oral, leitura labial, Libras ou diferentes combinações dessas possibilidades. Há, ainda, diferenças relacionadas a raça, gênero, classe social, território, idade, religião, orientação sexual e presença de outras deficiências. Alves, Gonçalves e Freitas (2024, p. 1-2) demonstram que práticas curriculares destinadas às pessoas surdas são atravessadas por diferentes marcadores sociais, razão pela qual a dimensão linguística não deve produzir uma nova homogeneização.

O reconhecimento dessa diversidade não elimina a necessidade de assegurar ambientes educacionais nos quais a Libras circule plenamente. Ao contrário, requer que o direito linguístico esteja disponível sem que o estudante precise demonstrar antecipadamente proficiência ou ajustar-se a condições exclusivamente ouvintes. A aquisição tardia da língua de sinais não pode ser utilizada como justificativa para reduzir sua presença no currículo. Muitas crianças surdas são filhas de pais ouvintes que desconhecem a Libras, fazendo com que a escola assuma uma responsabilidade decisiva na criação de ambientes de interação com adultos e pares sinalizantes. Nesses casos, a instituição escolar não apenas ensina conteúdos por meio da língua, mas contribui para o próprio processo de aquisição linguística e para a formação identitária.

Silveira (2011, p. 9-10) recupera historicamente a transição entre oralismo, comunicação total e bilinguismo, demonstrando que cada abordagem produziu formas distintas de compreender os estudantes surdos. O oralismo buscou aproximá-los do padrão ouvinte, frequentemente proibindo ou desvalorizando as línguas de sinais. A comunicação total admitiu diferentes recursos, mas nem sempre reconheceu a língua de sinais em sua estrutura linguística. O bilinguismo, por sua vez, passou a defender a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, atribuindo àquela centralidade nos processos de ensino, aprendizagem e constituição identitária. Essa mudança não é apenas metodológica, pois envolve uma alteração epistemológica na compreensão de língua, cultura, sujeito e conhecimento.

Um currículo orientado pela diferença linguística precisa superar a ideia de que a Libras funciona unicamente como meio de tradução de um conteúdo originalmente pensado em português. Quando o planejamento ocorre primeiro segundo uma lógica oral-auditiva e somente depois é encaminhado ao intérprete, a estrutura curricular continua monolíngue. A tradução pode proporcionar acesso parcial, mas não transforma os pressupostos que orientam os objetivos, a seleção dos conteúdos, os materiais, as metodologias e as avaliações. O currículo bilíngue exige que o conhecimento seja planejado desde o início em diálogo com as duas línguas e com as experiências visuais dos estudantes.

A presença curricular da Libras envolve o estudo de sua gramática, literatura, história, variação linguística, produções artísticas e usos sociais. Envolve também o contato com professores e outros profissionais surdos, capazes de oferecer referências linguísticas, culturais e identitárias. Não se trata apenas de aprender sinais correspondentes a palavras em português, mas de desenvolver competências discursivas, metalinguísticas e comunicacionais na própria língua de sinais. Menezes e Chiella (2022, p. 69-70) sustentam que a presença da Libras no currículo deve promover a consolidação da competência linguística e da consciência metalinguística, permitindo que os estudantes produzam sentidos nas diferentes línguas que circulam na escola.

A discussão sobre currículo surdo aprofunda essa perspectiva ao afirmar que língua e cultura não podem ser separadas. Lourenço e Casali (2024, p. 199-200) argumentam que a oficialização da Libras e sua presença como língua de instrução representam conquistas fundamentais, mas não garantem, isoladamente, que as experiências, os conhecimentos e a cultura das comunidades surdas façam parte da formação escolar. O currículo, nessa concepção, não se restringe ao documento formal: compreende trajetórias, relações, identidades, práticas culturais e formas de participação.

O Movimento Surdo conquistou a Educação Bilíngue de Surdos garantida por lei. Entretanto, isso não garante o Currículo Surdo. A Libras é um dos artefatos da cultura Surda, mas nenhuma cultura manifesta-se a partir de um único artefato. Currículo é trajetória, é tudo o que perpassa e influencia o processo de ensino e aprendizagem. O currículo é cultura, é alimentado e transpassado por ela. (Lourenço; Casali, 2024, p. 199).

A citação evidencia que incluir Libras no currículo não equivale automaticamente a construir um currículo comprometido com os sujeitos surdos. A língua pode ser admitida apenas como tecnologia de acesso, permanecendo ausentes a história das comunidades surdas, suas produções literárias, lutas políticas, referências intelectuais e diferentes formas de significação do mundo. A valorização cultural demanda participação efetiva das pessoas surdas nas decisões sobre aquilo que será ensinado, nos processos de elaboração de materiais e na formação dos profissionais. Um currículo produzido exclusivamente por ouvintes, ainda que apresente conteúdos traduzidos, corre o risco de reproduzir interpretações externas sobre a surdez.

A participação da comunidade surda constitui, portanto, uma condição política e pedagógica. O princípio “nada sobre nós sem nós” expressa a reivindicação de que pessoas diretamente afetadas pelas políticas educacionais participem de sua formulação, implementação e avaliação. Na escola, isso significa reconhecer professores, pesquisadores, estudantes, famílias e lideranças surdas como produtores de conhecimento. Lourenço e Casali (2024, p. 190-194) relacionam o desenvolvimento do currículo às lutas pelo reconhecimento da diferença, destacando que a efetivação dos direitos não resulta apenas da concessão estatal, mas de mobilizações coletivas que questionam relações históricas de poder.

A diferença linguística também modifica a relação com os componentes curriculares. Em Língua Portuguesa, impõe-se uma abordagem de segunda língua, centrada na modalidade escrita e mediada pela Libras. Em Matemática e Ciências, exige-se atenção às formas visuais de representar conceitos e à construção de terminologias em língua de sinais. Em História e Geografia, torna-se pertinente incorporar experiências e movimentos das comunidades surdas, sem restringir a surdez a datas comemorativas. Em Arte e Literatura, devem ser reconhecidas produções visuais, sinalizadas e performáticas. Em todos os componentes, é necessário planejar a interação, a circulação do olhar, o uso do espaço e o tempo necessário à mediação linguística.

Isso não significa criar um currículo empobrecido, paralelo ou desligado dos conhecimentos socialmente produzidos. A garantia da diferença não deve resultar em restrição do direito ao conhecimento. O desafio consiste em assegurar que os estudantes surdos tenham acesso aos objetivos educacionais em condições linguísticas e pedagógicas adequadas. Um currículo inclusivo precisa combinar o direito à base comum com o direito a percursos, recursos, línguas e mediações diferenciadas. A igualdade educacional não corresponde à aplicação de procedimentos idênticos, mas à criação de condições equitativas de participação e aprendizagem.

Nesse sentido, Skliar (1998 *apud* Aspilicueta *et al.*, 2013, p. 396) adverte que a inclusão escolar dos surdos não deve orientar-se pela busca de igualdade com os ouvintes, mas pelo reconhecimento das diferenças socio-históricas e culturais da comunidade surda. Quando o currículo utiliza o estudante ouvinte como medida universal, qualquer diferença passa a ser interpretada como atraso, desvio ou insuficiência. Em contrapartida, quando se reconhece a diferença linguística, as dificuldades escolares podem ser analisadas em relação às barreiras existentes nos ambientes, nas práticas docentes e nas formas de comunicação.

A educação bilíngue não deve ser concebida como uma soma mecânica de Libras e português. Uma proposta verdadeiramente bilíngue define funções sociais e pedagógicas para cada língua, reconhecendo a Libras como língua de interação, instrução, elaboração conceitual e participação escolar, enquanto o português escrito assume a condição de segunda língua e amplia o acesso a diferentes esferas da sociedade. Lodi (2013, p. 59-61) demonstra que a mera circulação de duas línguas no interior da escola não garante educação bilíngue quando a língua portuguesa permanece hegemônica e a Libras ocupa posição instrumental.

Também se deve evitar uma oposição simplificadora entre escola bilíngue e escola comum. A qualidade da escolarização não é determinada somente pela denominação administrativa da instituição, mas pelas condições linguísticas, curriculares, profissionais e materiais que ela oferece. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67-68) defendem que, tanto nas escolas bilíngues quanto nos contextos inclusivos, as ações precisam respeitar os princípios da educação bilíngue. Isso requer professores qualificados, presença de pares sinalizantes, materiais adequados e organização curricular coerente com a singularidade linguística.

A escola que reconhece a diferença não transforma o estudante em alguém permanentemente separado dos demais. Ao contrário, cria condições para que ele participe sem abdicar de sua língua e identidade. A convivência entre surdos e ouvintes pode ser pedagogicamente significativa quando não exige assimilação unilateral. Para tanto, os estudantes ouvintes e demais integrantes da comunidade escolar também precisam ter oportunidades de aprender Libras, compreender a cultura surda e participar de práticas bilíngues. A inclusão deixa, assim, de ser uma adaptação exclusiva do indivíduo e passa a

constituir uma transformação das relações escolares.

O currículo orientado pela diferença linguística deve ser construído de forma aberta, contextualizada e participativa. Ele precisa considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas histórias de vida, seus repertórios linguísticos e suas condições concretas de acesso às línguas. Alves, Gonçalves e Freitas (2024, p. 1-3) demonstram que práticas de alfabetização e letramento com jovens e adultos surdos tornam-se mais significativas quando articuladas ao contexto social dos estudantes e às múltiplas dimensões de sua experiência. Essa perspectiva impede que a surdez seja isolada de outras desigualdades e amplia a compreensão do currículo como espaço de direitos humanos.

Portanto, discutir currículo escolar e educação de estudantes surdos implica analisar as relações entre língua, cultura, poder e conhecimento. A diferença linguística não deve aparecer como elemento adicional inserido depois que o currículo já foi concluído. Ela precisa integrar os fundamentos do projeto político-pedagógico, do planejamento, da avaliação e da formação docente. Somente assim será possível deslocar a educação dos surdos de uma lógica compensatória para uma concepção fundada no direito linguístico, na participação e na produção compartilhada de conhecimentos.

As políticas educacionais destinadas às pessoas surdas foram construídas em meio a disputas entre diferentes concepções de surdez, língua, inclusão e escolarização. Durante longos períodos, prevaleceu a perspectiva clínico-terapêutica, segundo a qual a educação deveria corrigir ou compensar a perda auditiva, priorizando a fala, o treinamento auditivo e a leitura labial. A língua de sinais foi frequentemente proibida ou considerada obstáculo ao desenvolvimento. A emergência dos movimentos surdos e dos Estudos Surdos modificou esse cenário ao reivindicar o reconhecimento da Libras, da cultura surda e da educação bilíngue como direitos.

Fernandes e Moreira (2014, p. 51-52) situam a década de 1990 como marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros e da consolidação acadêmica de debates sobre língua de sinais, bilinguismo, identidades e cultura surda. Essa mobilização foi protagonizada por ativistas, familiares, profissionais e pesquisadores que questionaram os efeitos do oralismo e a permanência de políticas elaboradas sem a participação das comunidades surdas. A educação bilíngue passou a ser compreendida não somente como estratégia pedagógica, mas como uma reivindicação política relacionada ao direito de adquirir e utilizar uma língua acessível.

O reconhecimento jurídico da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 representou uma mudança importante no tratamento estatal da língua de sinais. Ao reconhecê-la como meio legal de comunicação e expressão, a legislação rompeu formalmente com interpretações que a reduziam a gestos, mímica ou recurso auxiliar. O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei e apresentou determinações relacionadas à formação de professores, ao ensino de Libras, à formação de tradutores e intérpretes e à organização da educação bilíngue. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67-68) destacam que esses marcos ampliaram a

responsabilidade dos sistemas educacionais, sobretudo quanto à formação de profissionais capazes de compreender a condição linguística diferenciada dos estudantes surdos.

O Decreto nº 5.626/2005 também contribuiu para deslocar a educação de surdos de uma discussão exclusivamente vinculada à educação especial para o campo das políticas linguísticas. Lodi (2013, p. 51-53) explica que o documento foi resultado de debates nos quais as comunidades surdas tiveram maior participação, diferentemente de outras políticas educacionais formuladas com pouca presença desses sujeitos. O decreto compreende a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua, estabelecendo uma relação entre educação, língua e cultura.

Outros marcos fortaleceram esse reconhecimento, como o Plano Nacional de Educação, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 14.191/2021. Esta última alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. A legislação estabelece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, prevendo sua oferta em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue, conforme a opção dos estudantes e de suas famílias. Menezes e Chiella (2022, p. 78-80) assinalam que essa alteração impõe aos sistemas educacionais a necessidade de reorganizar currículos, formação profissional, materiais e programas de ensino.

A Lei nº 15.388/2026, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação, ampliou esse marco ao prever a instituição, em regime de colaboração, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação bilíngue de surdos, conforme o art. 60-B da LDB (Brasil, 2026). A atualização é relevante porque reconhece que a existência da modalidade bilíngue depende de profissionais com formação linguística e pedagógica específica. A determinação legal, contudo, continua submetida ao desafio de converter metas nacionais em ações financiadas, acompanhadas e implementadas nos diferentes sistemas de ensino.

A ampliação normativa não elimina as contradições existentes entre reconhecimento jurídico e efetivação social. Menezes e Chiella sintetizam esse problema ao afirmarem:

Os avanços e conquistas legalmente consolidadas não tornam menos complexas a realidade e as necessidades exigidas no processo de inclusão de pessoas surdas, seja no âmbito educacional e social, nem tampouco suas imposições, por si só, irão transformar em práticas reais seus dispositivos legais. É necessário transpor as dificuldades de implementação efetiva, do que já está posto, dentro e fora das escolas. (Menezes; Chiella, 2022, p. 80).

A existência de leis é indispensável para instituir obrigações e orientar a ação pública, mas não substitui políticas de financiamento, formação, produção de materiais, acompanhamento e avaliação. Quando a norma não é acompanhada por condições

concretas, a responsabilidade pela efetivação dos direitos recai sobre escolas e profissionais individualmente. Isso produz desigualdades territoriais, pois redes com maior capacidade financeira e técnica conseguem organizar serviços mais consistentes, enquanto outras mantêm atendimentos precários ou limitados à presença eventual de intérpretes.

A discussão dos direitos linguísticos permite compreender que o acesso à Libras não deve ser tratado como favor, recurso excepcional ou benefício condicionado à disponibilidade administrativa. A língua constitui requisito para a participação do estudante nas atividades escolares e para a apropriação dos conhecimentos. Fernandes e Moreira (2014, p. 51-54) argumentam que a política linguística é uma variável determinante para avaliar a efetividade da educação inclusiva. Quando o poder público não garante o acesso precoce à Libras e ambientes onde ela circule plenamente, compromete o desenvolvimento linguístico antes mesmo de se discutir desempenho escolar.

O direito linguístico-educacional também ultrapassa a noção de acessibilidade. Martins e Lopes (2024, p. 1-2) problematizam políticas que reduzem a Libras a instrumento destinado a tornar acessível um conhecimento produzido integralmente em português. Nessa lógica, a língua de sinais permanece subordinada ao currículo ouvinte, funcionando apenas como canal de transmissão. O “além-acessibilidade” proposto pelas autoras exige reconhecer a Libras como língua de produção do conhecimento, criação, expressão cultural e participação política. A diferença entre acesso e direito torna-se central: o primeiro pode ser satisfeito de modo pontual; o segundo exige uma reorganização permanente das instituições.

A presença do intérprete, por exemplo, constitui uma medida de acessibilidade importante, mas não representa integralmente o direito à educação bilíngue. O intérprete viabiliza a comunicação entre línguas, mas não substitui o professor, não elabora sozinho o currículo e não resolve problemas decorrentes de materiais inadequados, avaliações oralizadas ou ausência de aquisição linguística. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 76-77) afirmam que o uso da língua de sinais e a presença desse profissional não garantem que todas as necessidades educacionais sejam atendidas. São igualmente necessários recursos humanos, materiais e metodológicos, além de planejamento coletivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 5.626/2005 atribuem sentidos distintos à inclusão e à educação bilíngue. Lodi (2013, p. 49-51) demonstra que a política inclusiva enfatiza a matrícula nas classes comuns e a convivência entre todos os estudantes, enquanto o decreto reconhece a especificidade linguística e admite diferentes espaços de escolarização bilíngue. A política tende a compreender a Libras como um recurso que circula no interior da escola regular; o decreto atribui à língua de sinais função estruturante no processo educacional. A tensão decorre, portanto, de projetos distintos de organização escolar.

Quando a inclusão é definida exclusivamente pela localização física do estudante, outras dimensões do direito podem ser secundarizadas. É possível que o aluno esteja matriculado na classe comum e, simultaneamente, permaneça excluído das interações, explicações, debates e processos avaliativos. Inversamente, uma escola bilíngue pode favorecer o desenvolvimento linguístico, mas precisa assegurar o acesso aos conhecimentos curriculares, a convivência social ampla e a continuidade dos estudos. O critério de avaliação das políticas não pode ser apenas o tipo de instituição, mas as condições efetivas de aprendizagem, participação, desenvolvimento e liberdade de escolha.

Thoma (2016, p. 755-756) chama atenção para o fato de que as políticas não apenas respondem às necessidades dos sujeitos; elas também produzem formas de compreender e conduzir a população escolar surda. Os discursos sobre inclusão, bilinguismo e produtividade podem constituir estratégias de normalização quando definem antecipadamente como o surdo deve participar da escola e da sociedade. Essa abordagem não nega a importância das políticas bilíngues, mas impede que sejam tratadas como soluções naturalmente emancipadoras. Torna-se necessário examinar quem formula as normas, quais identidades são legitimadas e quais formas de escolarização são consideradas aceitáveis.

A Base Nacional Comum Curricular ocupa posição relevante nesse debate. Como documento normativo nacional, ela influencia currículos locais, materiais didáticos, avaliações externas e formação docente. Colacique e Gonçalves (2023, p. 3-4) identificam tensões entre descritores organizados em torno da oralidade e os princípios da educação bilíngue de surdos. A Libras aparece de maneira superficial, sem receber tratamento equivalente ao da língua portuguesa. Além disso, habilidades baseadas na oralização podem ser indevidamente utilizadas na avaliação dos estudantes surdos sinalizantes.

A adequação da BNCC não significa excluir os estudantes surdos do acesso às aprendizagens essenciais. Significa reinterpretar objetivos e habilidades segundo os princípios da modalidade bilíngue. Os descritores relacionados à oralidade precisam considerar práticas discursivas em Libras; atividades de leitura devem ser mediadas por uma língua plenamente acessível; a produção textual deve ser trabalhada como aprendizagem de segunda língua; e as avaliações precisam distinguir conhecimento conceitual de domínio linguístico em português. Colacique e Gonçalves (2023, p. 4-6) defendem que a garantia da Libras como língua de instrução deve ser acompanhada pela valorização intercultural e pela abordagem do português escrito como segunda língua.

A experiência do município de São Paulo analisada por Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 65-67) demonstra que políticas locais podem organizar diferentes alternativas, como escolas bilíngues e escolas comuns com serviços bilíngues. A regulamentação previu professores bilíngues, instrutores surdos, intérpretes e formação continuada. Essa experiência mostra que a política pode induzir mudanças institucionais quando define profissionais, funções, currículos e responsabilidades. Entretanto, as autoras também indicam insuficiências na quantidade de profissionais formados e na consolidação das

práticas, demonstrando que a implementação exige acompanhamento contínuo.

O direito linguístico inclui ainda a participação das famílias. Muitas famílias ouvintes recebem poucas informações sobre Libras, educação bilíngue e cultura surda, podendo ser orientadas exclusivamente por perspectivas clínicas. A escola e o poder público precisam oferecer oportunidades de aprendizagem da língua de sinais, espaços de diálogo com adultos surdos e informações que permitam decisões conscientes. A escolha da família não pode ser considerada plenamente livre quando determinadas alternativas não estão disponíveis ou são apresentadas de maneira desigual.

Também é necessário reconhecer a dimensão territorial. Em municípios pequenos, áreas rurais e regiões afastadas dos grandes centros, pode haver ausência de professores bilíngues, intérpretes e comunidades de usuários de Libras. Uma política linguística consistente precisa articular municípios, estados e União para organizar polos, formação, tecnologias e redes de apoio, sem utilizar a dispersão geográfica como justificativa para negar direitos. Martins e Lopes (2024, p. 1-3) observam que a dispersão territorial da comunidade surda exige políticas específicas, distintas daquelas formuladas para grupos concentrados em determinados territórios.

Os direitos linguísticos dos estudantes surdos envolvem, portanto, mais do que o reconhecimento formal da Libras. Incluem acesso precoce à língua, ambientes de interação, profissionais qualificados, currículo bilíngue, materiais específicos, português escrito como segunda língua, participação da comunidade surda e avaliação coerente com a diferença linguística. A política pública precisa articular essas dimensões e estabelecer mecanismos de responsabilização. Sem essa articulação, a linguagem dos direitos pode conviver com práticas que mantêm a hegemonia do português e responsabilizam os estudantes pelo fracasso produzido pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que, embora as políticas educacionais brasileiras tenham ampliado o reconhecimento da Libras e da educação bilíngue, ainda existe uma distância significativa entre os direitos legalmente assegurados e as práticas desenvolvidas nas escolas. A matrícula do estudante surdo e a presença do intérprete, isoladamente, não garantem inclusão, participação e aprendizagem.

A adaptação curricular deve reconhecer a Libras como língua de instrução, considerar a visualidade e assegurar o ensino do português escrito como segunda língua, sem reduzir conteúdo ou expectativas. Para isso, são necessários formação docente, planejamento colaborativo, materiais bilíngues, avaliações adequadas e participação da comunidade surda.

Conclui-se que a inclusão efetiva depende da transformação do currículo e da organização escolar. Mais do que adaptar o estudante surdo ao modelo existente, é necessário construir práticas que respeitem sua diferença linguística e garantam o direito ao conhecimento, à cultura, à identidade e à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Claudio Eduardo de Resende; GONÇALVES, Rebeca Cristina Nunes Lloyd; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. Currículo, alfabetização e interseccionalidade na educação de pessoas surdas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e92896, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92896>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/92896>. Acesso em: 12 jul. 2026.

ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/cPtBW68ydDJWh9vmvb7YDHJ/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

COLACIQUE, Rachel Capucho; GONÇALVES, Leonardo Conceição. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 39, n. 1, e128390, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128390>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/128390>. Acesso em: 12 jul. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37014>. Acesso em: 12 jul. 2026.

HEREDERO, Eladio Sebastián. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 12 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad; CASALI, Alípio. Currículo surdo: a educação bilíngue que promove o desenvolvimento da cultura surda. **Comunicações**, Piracicaba, v. 30, n. 30, p. 187-229, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15599/2238-121X/comunicacoes.v30n30p187-229>. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/1303>.

Acesso em: 12 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10710>. Acesso em: 12 jul. 2026.

MENEZES, Adriane Melo de Castro; CHIELLA, Vânia Elizabeth. Políticas públicas, a BNCC e o currículo na escola bilíngue de surdos. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 2, p. 69-92, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14307>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14307>. Acesso em: 12 jul. 2026.

OLIZAROSKI, Iara Mikal Holland; DAL MOLIN, Beatriz Helena. Adaptações curriculares para estudantes surdos com foco na morfossintaxe da língua portuguesa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 21-41, mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8735>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8735>. Acesso em: 12 jul. 2026.

PINHEIRO, Lucineide Machado. Adaptações curriculares na construção de práticas de letramento para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e85, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X32502>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32502>. Acesso em: 12 jul. 2026.

ROMÁRIO, Lucas. Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e6523, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6523>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/PG7pk68h4NK5NZSr94zz5KR/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-737222245009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RjBWLPcthPxmLwyJjxhRVBH/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SILVEIRA, Carolina Hessel. Língua de sinais no currículo de educação de surdos: algumas questões. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, p. 9-14, 2011. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/330>. Acesso em: 12 jul. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para

surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61087>. Acesso em: 12 jul. 2026.