




## CAPÍTULO 13

# ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O USO DOS RECURSOS DIGITAIS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.07225110913>

**Lucineide Machado Pinheiro**

Doutora e Mestra em Educação e Saúde – Unifesp  
Professora do Instituto Federal de São Paulo – IFSP

**RESUMO:** Este capítulo aborda as adaptações curriculares e o uso de recursos digitais na inclusão de alunos surdos. Inicialmente discutiremos as adaptações curriculares com relação às suas conceptualizações, à ancoragem legal e aos principais pressupostos que as embasam. Construiremos um panorama e em seguida faremos um paralelo com uso dos recursos digitais.

## ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Com base nos princípios elementares que norteiam a educação inclusiva e de modo a atender a diversidade em sala de aula, a escola, as políticas públicas e a sociedade precisam se ajustar, a fim de possibilitar que todos desenvolvam suas potencialidades. “A escola tem de repensar os paradigmas que embasam suas ações e matizar abordagens que ofereçam respostas educativas às singularidades dos alunos, a suas capacidades e interesses”. (Pinheiro, 2020, p. 117).

Condição *sine qua non* para a efetivação das propostas inclusivas, o acolhimento da diversidade se pauta no princípio fundamental de que os espaços educacionais não devem apenas ser compartilhados por todos. Mas que as oportunidades igualitárias precisam ser disponibilizadas, de forma que todos desenvolvam suas competências cognitivas e culturais.

Neste sentido, o conceito de escola inclusiva requer posicionamentos diferenciados em relação ao currículo, à metodologia de ensino, à formação dos professores, à avaliação, às atitudes dos educandos e a formas de integração social. Isto significa que os diferentes perfis de alunado que entram na escola precisam ser considerados no planejamento e desenvolvimento curricular.

Dessa maneira, é mister que o currículo das escolas inclusivas não enfatize mais o suposto *déficit* do aluno, como praticado pela abordagem tradicional; pois além disto se caracterizar numa situação indigna para o aluno, não oferece a este um currículo contextualizado à sua realidade e às suas especificidades.

Espera-se, portanto, que a escola desenvolva um currículo flexível aos diferentes condicionantes e cuja concepção perpassasse os diferentes modos e estilos de aprendizagem, uma vez que todos conseguem aprender, embora por percursos diferenciados. Ou seja, um currículo equitativo e que não seja traduzido como simplificação.

Diante disso, torna-se necessário adaptar o currículo para que os conteúdos discutidos em sala, as vivências promovidas pela escola e a compreensão dos aspectos sociohistóricos e culturais sejam acessíveis. Isso acontece à medida que a escola se mobiliza, focada em educar e atender a todos. Fernandes (2006b, p. 27) aponta: “[...] a ideia é que a flexibilização/adaptação seja uma prerrogativa para a celebração das diferenças em sala de aula”.

A literatura científica versa sobre as diferentes terminologias utilizadas para denominar as mudanças desenvolvidas no ambiente da sala de aula, nas estratégias de ensino, no currículo e na metodologia, de modo a atender as particularidades de aprendizagem do alunado (Pinheiro, 2020). Autores como González (2002), Glat e Oliveira (2003), Aranha (2005), Carvalho (2012), Oliveira e Machado (2013) adotam o termo *adaptações curriculares*; Carvalho (2000), Oliveira (2008) e Pletsch (2009), *adequações curriculares*; e Fidalgo e Magalhães (2017), *flexibilização*. Outros autores optaram por recorrer a dois ou mais termos como sinônimos: Malacrida e Moreira (2009), utilizam *adaptações* e *adequações*; Glat e Oliveira (2003) e Fernandes (2006a), *flexibilização* e *adaptação*.

Neste trabalho, utilizaremos como sinônimos os termos *adaptação* e *flexibilização de material didático*. O primeiro porque o significado dele converge tanto para a modificação das práticas pedagógicas quanto para as abordagens que as embasam, com vistas a atender às particularidades de aprendizagem dos alunos surdos, sendo traduzidos como uma resposta educativa; logo, não estamos nos referindo à supressão ou à eliminação de objetivos e conteúdo. E o segundo termo, porque se refere aos materiais didáticos entendidos como reais possibilidades de desenvolvimento que podem ser oferecidas, uma vez que as condições contextuais, por esse viés, são pensadas no sentido de acolher as diferenças. Justificamos, ainda, a nossa opção porque esses conceitos mobilizam o coletivo profissional docente para atender à diversidade. Ou seja, dizem respeito às alterações da escola e do sistema educacional para receber e educar todos os alunos, consoante às proposições da educação inclusiva (Pinheiro, 2020).

O significado dos termos que adotamos está alinhado com as disposições presentes em vários documentos, como: (1) a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 3º. IV, cita-se:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: trata sobre *adaptações* razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (Brasil, 2015, artigo 3º, IV).

E em seu artigo 28º. II, quando diz que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Brasil, 2015, artigo 28º, II).

(2) a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, quando assegura “*adaptações* razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (Brasil, 2009, Art. 04); e (3) na Declaração de Salamanca, ao afirmar que:

[...] as escolas inclusivas [...] devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, *adaptando-se* aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Unesco, 1994, p. 11).

(3) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº. 9.394/96 que destaca a necessidade de mudanças para atender à diversidade (BRASIL, 1996). No capítulo VI, artigo 59, aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais específicas “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Indica, ainda, serem de competência dos professores as adaptações curriculares no contexto da sala de aula. Porém convém lembrar que, se o aluno está sob a responsabilidade da escola, os ajustes necessários são de competência de toda a equipe escolar (Pinheiro, 2020).

O foco consiste em que as escolas, tendo como eixo a base nacional curricular comum – considerada como obrigatória – construam um currículo, baseado no Projeto Político Pedagógico - PPP para o ensino fundamental e o ensino médio, que oportunize aos alunos, com suas características e especificidades, apropriarem-se dos conteúdos mínimos das diferentes áreas do conhecimento.

Após a elaboração da proposta curricular e antes de ser implementada, essa base deve ser adaptada – em termos de metodologia e material didático – de acordo com as necessidades específicas dos alunos, “[...] para que todos usufruam o direito de aprender e participar. Consiste em mais uma estratégia para favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos” (Carvalho, 2012, p. 103).

Dessa forma, as adaptações curriculares, na visão de autores como Coll (1997) e Oliveira e Machado (2013), são entendidas como possíveis modificações que vão desde pequenos ajustes até alterações na estrutura do currículo, de modo a acolher a diversidade e tornar o currículo realmente inclusivo. Trata-se de um projeto inovador que, ao impactar de maneira singular e radical a prática pedagógica, promove melhorias no processo de ensino-aprendizagem, no currículo e desenvolvimento das competências do alunado e, conseqüentemente, da escola como um todo (Pinheiro, 2020).

Para que o professor ofereça respostas educativas e realize as ações adaptativas que julgar necessárias, terá que acompanhar previamente os alunos e identificar suas necessidades de aprendizagem. Poderá contar ainda com uma avaliação psicopedagógica para nortear suas ações. Segundo Glat e Oliveira (2003), o fato de identificar essas necessidades exige não apenas que os sistemas educativos modifiquem suas expectativas e atitudes em relação aos alunos, mas que se organizem para oferecer educação de qualidade para todos. Dessa forma, não há como prever quem são os alunos e quais as adaptações.

Posto isso, fica evidente que as adaptações curriculares não consistem em fórmulas prontas ou programas de desenvolvimento (Glat, 2007; Oliveira e Machado, 2013).

Essas adaptações se constituem como uma resposta frente ao desafio da proposta de educação inclusiva, pois, à medida que a escola se organiza e executa estratégias diferenciadas, as necessidades educacionais específicas dos alunos podem ser apenas transitórias. (Pinheiro, 2020). Isso não significa dizer que as condições socioculturais, físicas, biológicas ou afetivas – variáveis que configuram certos tipos de necessidades educacionais específicas – serão alteradas, mas que a proposta pedagógica possibilitará que eles obtenham um desempenho satisfatório e integração escolar (Glat e Blanco, 2007).

Carvalho (2012), ao versar sobre a elaboração e implementação das adaptações curriculares, compartilha também dessa ideia ao afirmar que sem elas, vários alunos que apresentam dificuldades consideravelmente maiores em relação a outros educandos da mesma idade teriam inibidas ou bloqueadas suas capacidades. Para a autora, “as adaptações curriculares justificam-se, pois o que será organizado graças à flexibilização será adequado às características e necessidades específicas dos diferentes alunos” (Carvalho, 2012, p. 107). Em vista disso, as adaptações são indispensáveis, pois além de ponderar o quê, quando e como ensinar e avaliar, há de se pensar a quem se vai ensinar.

As adaptações curriculares, legitimam-se, ainda, por estarem ancoradas na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 10), a qual afirma que uma prática pedagógica eficiente requer “adaptação do conteúdo curricular, utilização de

tecnologia de assistência e individualização dos procedimentos de ensino” – e respaldadas na LBI, quando diz, no artigo 28, inciso III e V, que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...]. V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 2015).

De modo particular, em relação aos surdos que se comunicam por meio da Libras, prossegue afirmando “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

As adaptações Curriculares são abordadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, que surgiu como proposta de redimensionamento curricular oficializada junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Brasil, 1998; Pinheiro, 2020). São uma nova versão que contempla a educação especial, visto que esta não consta no conjunto dos PCNs específicos por disciplina, publicados em 1997.

Além dos PCNs, as Adaptações Curriculares são também apresentadas em outros documentos, tais como: (1) o *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola*, publicado pelo MEC, material compartimentalizado em seis fascículos (Aranha, 2005); e (2) no arquivo intitulado *Saberes e práticas da inclusão – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (Brasil, 2003).

Embora não constem nos documentos prescritivos que abordam as adaptações curriculares diretrizes quanto à introdução, eliminação ou supressão de objetivos e conteúdo para os alunos surdos, queremos frisar que não julgamos como necessário tal procedimento e discordamos dele. Entendemos que o surdo pode aprender todo e qualquer conteúdo, independentemente do nível de abstração, desde que haja uma língua compartilhada na relação professor-aluno e aluno-aluno, que suas potencialidades de aprendizagem sejam valorizadas, os recursos de acessibilidade disponibilizados e os procedimentos didático/pedagógicos favoreçam a apreensão das informações expostas por meio de recursos visuais (Pinheiro, 2020, p. 128)

No tocante aos alunos surdos, Fernandes, Antunes e Glat (2013) lembram que a adaptação em termos de acessibilidade para esse público ainda é muito restrita. Por isso é importante investir em programas de formação contínua de professores que ofereçam ferramentas para o desenvolvimento de uma prática coerente e oportunidades de aprendizado da Libras, com vistas à ruptura da exclusão socioeducacional. A esse respeito, os autores orientam que, além de contar com a

presença do intérprete, a escola precisa oferecer cursos de Libras aos professores e demais colegas da classe, como forma de acessibilidade e inclusão escolar. (Pinheiro, 2020).

Nessa direção, o documento Projeto Escola Viva, no sexto fascículo, ao apresentar sugestões de pequeno porte que visam atender às necessidades específicas, reflete acerca da importância do aprendizado de uma língua como veículo de interação e construção do conhecimento. Considera que a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita e oral, pode ser oferecida sem imposição, embora não deva ser a única possibilidade, visto que muitos surdos se comunicam pela Língua de Sinais como primeira língua. “Ambas, entretanto, devem ser oferecidas paralelamente à Língua de Sinais, configurando uma educação bilíngue [caso seja essa a opção dos pais]” (Aranha, 2000b, p. 15). E, nesse caso, a sistemática de avaliação do professor deve levar em conta a estruturação do pensamento do aluno por meio de outra língua.

No que concerne à avaliação, para o aluno surdo, é importante considerar:

O momento do percurso em que ele se encontra, no processo de aquisição de uma 2ª língua, no caso, a Língua Portuguesa. [...] O professor, em sua avaliação, deve observar se a mensagem tem coerência lógica, apresenta um enredo com princípio, meio e fim, em vez de se ater unicamente à sequência estrutural das orações. [...] um menor número de verbos, [...] adjetivos, advérbios e pronomes, com uma maior incidência de palavras significativas, [...] um vocabulário mais restrito, tanto no que se refere ao número de palavras diferentes, como ao número total de palavras utilizadas [...]. Essas características serão mais acentuadas em alunos que se encontram nas fases mais iniciais da aprendizagem do português. Sua identificação, entretanto, deve servir de sinalizador para novos ajustes no planejamento do ensino para esse aluno (Aranha, 2000b, p. 29).

O fascículo reitera as providências apresentadas nos PCNs – Adaptações Curriculares, que viabilizam o acesso do aluno surdo ao currículo, de forma geral (Aranha, 2000b, p. 15). Quanto à adaptação do método de ensino e da organização didática, sugere, para os alunos surdos, que o professor utilize recursos visuais e textos escritos.

Já o quinto fascículo da publicação do Projeto Escola Viva, aponta sugestões de grande porte, como: o intérprete da Libras/Língua Portuguesa dará apoio ao professor da classe comum e aos alunos surdos nela matriculados, provisão de ensino da Libras para o aluno surdo e o professor do ensino comum, e também para as crianças da sala que o quiserem (Aranha, 2000a).

Ter uma língua compartilhada entre aluno surdo e professor ouvinte deveria ser condição prioritária para a promoção da equidade de oportunidade, uma vez que os conteúdos abordados, as experiências que a escola oportuniza e as informações transmitidas são mediadas pela língua, como argumenta Vygotsky ([1934] 2001). Porém, ainda que exista uma língua em circulação, queremos ressaltar que ela não é condição suficiente para assegurar o acesso pleno ao currículo pelo aluno surdo. Há de se considerar também outras variáveis que compõem o processo de ensino-aprendizagem (Pinheiro, 2020).

## RECURSOS DIGITAIS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS

A inclusão de surdos em âmbito escolar requer uma série de ações pedagógicas, estruturais e tecnológicas para que as adaptações curriculares sejam desenvolvidas de forma satisfatória e assim o aluno tenha acesso pleno ao currículo.

No que tange às ações pedagógicas é preciso estabelecer a comunicação entre o professor e o aluno surdo – fator indispensável às aprendizagens e experiências escolares –, que deve ser estendida aos colegas e demais funcionários, tendo em vista a efetiva inclusão. Em seguida, o professor precisa acompanhar previamente o aluno, bem como observar seu ritmo de aprendizagem para que possa propor adaptações que sejam traduzidas como possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Com relação às ações tecnológicas, torna-se necessário que o professor recorra aos recursos tecnológicos e/ou digitais, de modo a viabilizar que o aluno acesse o currículo em sua totalidade e desenvolva as competências requeridas.

No contexto educacional e em diversos setores da sociedade, a tecnologia tem se destacado pela produção de ferramentas fundamentais para a mediação do conhecimento. Além disso, a variedade de recursos tecnológicos produzidos vem buscando atender a percursos de aprendizagem diferenciados e apoiar práticas pedagógicas, atribuindo a estas um caráter inovador.

Recursos tecnológicos podem ser definidos como qualquer ferramenta, dispositivo ou equipamento que utiliza tecnologia, quer seja analógica ou digital, com o objetivo de facilitar o ensino, a comunicação e a acessibilidade. É toda tecnologia, independentemente de estar ou não, conectada à internet ou em formato digital e engloba também os recursos digitais.

Na inclusão de estudantes surdos, os recursos tecnológicos abrangem os aparelhos auditivos, os vídeos legendados ou com intérprete de Libras, os televisores com closed caption, os quadros interativos, os microfones com transmissão direta para os aparelhos auditivos e softwares educativos, em Libras, instalados em computadores. Segundo Souza e Quadros (2019, p. 139):

O que se percebe é que a utilização dos recursos tecnológicos em Libras e, mais especificamente, dos softwares, proporcionam um rápido acesso aos conteúdos contribuindo assim para a ampliação e construção do conhecimento, pois as informações chegam até ele por meio de sua própria língua, e por isso, agregam aos recursos imagéticos grande potencial educativo. Se os recursos são utilizados para fins pedagógicos, estamos diante da inovação.

Já os recursos digitais dependem de meios digitais, ou seja, baseiam-se em computação, internet e mídia digital interativa. Compreendem ferramentas, softwares, aplicativos e plataformas online, que, ao serem utilizados de forma

planejada e intencional proporcionam o acesso à informação e à comunicação. De acordo com Stumpf (2010, p. 2), “(...) do ponto de vista dos surdos o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação, pois são tecnologias acessíveis visualmente.”

Para os surdos, os recursos digitais - os quais devem ser viabilizados em Libras, uma vez que esta é a primeira língua de comunicação e de instrução desses estudantes -, favorecem a interação com os conteúdos curriculares por meio do uso de legendas, ferramentas visuais, imagens, vídeos e interfaces interativas. Há também as plataformas de videoaulas com tradução em Libras, os aplicativos de tradução automática de textos orais ou escritos para Libras – tais como o Hand Talk, Prodeaf, VLibras e outros recursos que utilizam avatares 3D -, os jogos educativos em Libras, os ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis e o Google Classroom com vídeos em Libras.

No que concernem aos aplicativos de tradução automática, pesquisas realizadas junto à comunidade surda (Rocha e Melgaço, 2018) constataram algumas restrições. Destacam-se a incoerência com a gramática da Libras, visto que essas ferramentas se pautam na transferência de códigos regidos pela língua portuguesa, a dificuldade de traduzir palavras polissêmicas e a incapacidade de realizar expressões faciais. Ademais, a maioria dos sinais ainda é soletrado, o que demonstra a marca incisiva da língua portuguesa nas traduções dos aplicativos. As soletrações deveriam ser substituídas pelo uso dos classificadores. Porém, os aplicativos não conseguem demonstrá-los, pois trata-se de uma habilidade humana de criação. “O classificador é considerado uma arte, a arte de saber se expressar em língua visual ainda que este não tenha sido convencionado sinais para a explicação” (Rocha; Melgaço, 2018, p. 41)

Embora apresentem limitações, os recursos digitais contribuem para que o estudante surdo assuma o protagonismo e tenha mais autonomia nas trocas comunicativas que estabelece com os ouvintes, assim como na construção do conhecimento, à medida em que se apropria de uma multiplicidade de formas de compreender a realidade. Além disso, esses recursos podem ser incorporados ao planejamento dos professores, caso estejam preparados para manusear as ferramentas tecnológicas e saibam selecionar conteúdos que respeitem as particularidades linguísticas da Libras.

A utilização de recursos digitais pelos professores e pela escola, entretanto, não garante a inclusão efetiva. Seu uso deve estar alinhado a um denso processo de adaptação curricular, o qual envolve uma série de reestruturações de objetivos, metodologias e formas diferenciadas de atender às especificidades dos alunos. Para os surdos, isto implica considerar sua primeira língua – a Libras – como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, e organizar os conteúdos de forma visual, acessível e interativa. (Perlin, 2010).



Calçado nesta perspectiva, os recursos digitais podem auxiliar como ferramentas mediadoras entre os conteúdos curriculares e a língua de instrução dos estudantes surdos – a Libras. Segundo Santos e Costa (2020), um exemplo disso é o uso de videoaulas com intérprete de Libras ou com explicações diretamente em Libras, gravadas por professores surdos ou bilíngues, o que garante maior aproximação linguística e cultural. Outra proposta são os jogos pedagógicos acessíveis, que favorecem a construção do processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica e interativa por meio de recursos visuais. A produção de mapas conceituais, infográficos animados e vídeos curtos também integram estratégias significativas que visam apoiar a aprendizagem de conceitos complexos.

A despeito da contribuição exponencial dos recursos tecnológicos e digitais, ainda existem desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a formação inicial e contínua dos professores, que muitas vezes não estão preparados para utilizar recursos digitais de forma inclusiva, tampouco para desenvolver adaptações curriculares que atendam às especificidades de aprendizagem de estudantes surdos, sobretudo no que concerne à especificidade linguística (Rosa, 2012). A ausência de infraestrutura física e tecnológica em muitas escolas públicas brasileiras também compromete a implementação dessas práticas.

O uso de recursos digitais, portanto, deve ser planejado, contextualizado e inserido dentro de uma proposta pedagógica que respeite os princípios da educação bilíngue para surdos. A inclusão desses estudantes requer mais do que a presença física em sala de aula. Envolve acessibilidade linguística, estratégias pedagógicas, respeito à diferença e acesso efetivo ao conhecimento. Nessa direção, os recursos digitais e as adaptações curriculares não se excluem, mas se complementam como estratégias fundamentais para assegurar uma educação equitativa e de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As adaptações curriculares consistem em respostas que os sistemas de ensino devem oferecer aos alunos de modo a atender suas necessidades educacionais específicas, tendo em vista que trilham diversos percursos para aprender e participar.

No que tange aos alunos surdos usuários da Libras – que se comunicam e aprendem por meio desta língua -, as adaptações curriculares precisam priorizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas bilíngues e a utilização de recursos visuais que sirvam de apoio à informação transmitida.

Neste sentido, os recursos digitais se configuram como possibilidades diferenciadas para que os alunos surdos acessem o currículo, interajam com o professor e tenham mais autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização desses recursos, evidentemente, não substitui o profissional tradutor e intérprete da Libras. Tampouco, exige os sistemas educacionais de preparar os professores para que recorram aos recursos digitais e implementem as adaptações curriculares com vistas à efetiva inclusão.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/ SEESP, n. 5, 2000a. 26 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>>. Acesso em 20 de jul. 2025.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/ SEESP, n. 6, 2000b. 30 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>>. Acesso em 20 de jul. 2025.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais – iniciando nossa conversa. 2. Ed. Brasília, DF: MEC/ SEESP, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inconversa.pdf>>. Acesso em 20 de jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2025

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares/estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em 396 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em 04 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13. 146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 julho. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 20 de jul. de 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, Sueli Fernandes. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, Curitiba, 2006a.

\_\_\_\_\_. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula.; ANGELIS, Cristiane C Mori-de.; MASSI, Giselle. (Orgs.). **Letramento:** referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006b. p. 117-144.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas.; ANTUNES, Katiuscia Vargas.; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 53-61.

FIDALGOS, Sueli Salles.; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. In: CELANI, Maria Antonieta Alba.; MEDRADO, Betânia Passos. (Orgs.) **Diálogos sobre inclusão:** das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017. p. 63-96.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila. de Macêdo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2007. p. 15-35.

\_\_\_\_\_. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: CONGRESSO INES: 150 ANOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: INES, 2007. p. 42-47.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Eloiza de. Adaptações curriculares. Relatório de consultoria técnica. **Projeto educação inclusiva no Brasil:** desafios atuais e perspectivas para o futuro, Banco Mundial, Cnontifor Portugal, p. 01-26, 2003. Disponível em <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em dez. 2015

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MALACRIDA, Patrícia de Freitas.; MOREIRA, Laura Ceretta. Adaptações/Adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica – PUC/PR, 2009. p. 6600-6610.

OLIVEIRA, Eloiza de.; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 36-61.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio.; OMOTE, Sadao.; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Orgs.) **Inclusão escolar: as contribuições da educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: FUNDEPE Editora, 2008. p. 129-154.

PERLIN, Gladis. **Educação de surdos: diferenciação e inclusão**. Caderno CEDES, v. 30, n.82, p. 205-220, 2010.

PINHEIRO, Lucineide Machado. **A “inclusão” escolar de alunos surdos: colaborações para pensar as adaptações curriculares**. Curitiba: Appris, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Cleomar.; MELGAÇO, Sarah Caetano. O uso de aplicativos para tradução da Libras. V Simpósio Internacional de Inovação em Mídias Interativas, 2018, Goiânia. **Anais...Goiânia**, GO: Universidade Federal de Goiás – UFG, 2018, p. 36-47.

ROSA, Rosângela Gavioli. Educação de surdos e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 101-118, 2012.

SANTOS, Lúcia.; COSTA, Flávia. Educação bilíngue para surdos: práticas pedagógicas e tecnologias digitais. In: Anais do Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2020.

SOUSA, Alexandre Melo de.; QUADROS, Ronice Müller de. Toponímia em Libras: tecnologia e ensino. **III Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Araranguá, SC. 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/68310449/Topon%C3%ADmia\\_em\\_Libras\\_tecnologia\\_e\\_ensino](https://www.academia.edu/68310449/Topon%C3%ADmia_em_Libras_tecnologia_e_ensino). Acesso em: 06 jul. 2025.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos e novas tecnologias**. UFSC. Florianópolis, 2010. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1\\_Texto\\_base\\_Atualizado\\_1\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf). Acesso em: 06 jul. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch (Org.). **Obras escogidas II:** pensamiento y lenguaje – conferencias sobre psicología. Madrid: Visor, 1934/2001. p. 91-118.