CAPÍTULO 6

INTERSECCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS AUTISTAS, SURDOCEGOS E SURDOS COM TDAH: NEURODIVERSIDADE, ACESSIBILIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

https://www.doi.org/10.68044/4kajfx48

Antonio Mateus Toledo [1]
Mestrando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

Arthur Góis do Nascimento [2]
Graduando em Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB-PSL) – Universidade de Brasília (UnB).

Marcos Pretto [4]
Mestre da Tradução pela UNB- Universidade Federal Brasília e Instituição no CAS- Goiânia.

Ana Beatriz de Faria Marques [5]
Mestranda em Educação pela Universidad de La Empresa (UDE), em Montevidéu, Uruguai. É bacharel e licenciada em Letras-Libras, licenciada em Pedagogia e graduada em Educação Especial.

RESUMO: Este artigo analisa as interseccionalidades na educação de estudantes surdos autistas, surdocegos e surdos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, articulando neurodiversidade, acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. Desenvolve uma revisão bibliográfica narrativa de doze artigos disponibilizados para análise, publicados entre 2024 e 2026. A discussão considera diferenças linguísticas, condições sensoriais, modos de participação e barreiras institucionais, evitando reduzir os estudantes aos diagnósticos. Os estudos examinados apontam a relevância da Libras, da comunicação tátil, das tecnologias assistivas, da mediação docente e do planejamento colaborativo. Evidenciam também lacunas na formação profissional e na investigação de práticas destinadas especificamente a estudantes surdos com TDAH. Conclui que a inclusão exige propostas contextualizadas, acompanhamento das aprendizagens e reconhecimento das formas singulares de comunicação. Defende a articulação entre educação bilíngue e apoios individualizados, com participação dos estudantes e das famílias, sem transformar diferenças em justificativas para restrição curricular ou segregação nos espaços de aprendizagem.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Educação de surdos; Neurodiversidade; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A educação de estudantes surdos envolve experiências linguísticas, culturais e escolares heterogêneas. Essa diversidade se amplia quando a surdez se articula ao autismo, à surdocegueira ou ao transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). A compreensão desses percursos demanda atenção às formas de comunicação, às oportunidades de participação e às condições concretas do ensino. Donida e Olin (2025, p. 11-12) problematizam abordagens que fragmentam a experiência dos surdos autistas e

propõem o diálogo entre conhecimentos sobre linguagem, deficiência e neurodiversidade.

O problema educacional surge quando a organização escolar pressupõe um estudante surdo com determinado repertório linguístico e sensorial, atribuindo a ele dificuldades que também podem resultar da inadequação das práticas. A presença de Libras na sala, embora fundamental para muitos estudantes, precisa ser acompanhada de condições para compreender, responder e construir conhecimentos. Nos casos de surdocegueira, inclusive, a acessibilidade pode depender de modalidades táteis e de recursos ajustados à visão e à audição disponíveis (Falkoski; Maia, 2025, p. 11-13).

Neste artigo, a interseccionalidade orienta a análise das relações entre diferenças e desigualdades, sem equivaler a uma simples enumeração de diagnósticos. Alves, Gonçalves e Freitas (2024, p. 4-5) discutem como deficiência, raça, gênero, classe e território atravessam o acesso aos direitos e às experiências escolares. Essa contribuição permite perguntar como barreiras linguísticas, sensoriais e institucionais se combinam, reconhecendo que as condições materiais das famílias e das escolas também interferem nas possibilidades de participação.

O objetivo é analisar contribuições da literatura para a educação de estudantes surdos autistas, surdocegos e surdos com TDAH, articulando neurodiversidade, acessibilidade e práticas

pedagógicas inclusivas. A questão orientadora é: como organizar o ensino de modo a reconhecer as singularidades desses estudantes e enfrentar barreiras que se produzem na interação entre suas experiências e o contexto escolar? Defende-se que a inclusão requer planejamento compartilhado, acesso à linguagem e avaliação das condições de participação, além da disponibilidade de recursos.

O percurso adotado consiste em uma revisão bibliográfica narrativa, de natureza qualitativa, baseada em doze artigos disponibilizados para esta análise, publicados entre 2024 e 2026. A composição do corpus foi intencional, sem busca sistemática ou pretensão de representar toda a produção da área. Foram examinados objetivos, contextos investigados, contribuições e limites de cada estudo. A leitura foi organizada em cinco eixos: interseccionalidade e neurodiversidade; surdez e autismo; surdocegueira; surdez e TDAH; e organização das práticas pedagógicas.

O corpus reúne investigações empíricas, revisões e discussões teóricas, com alcances distintos. Lopes e Noronha (2025, p. 1) estudam uma criança com TDAH, sem caracterizá-la como surda; suas contribuições não equivalem a evidências específicas sobre essa intersecção. Os exemplos pedagógicos desenvolvidos neste texto são proposições analíticas, não intervenções realizadas pela revisão. A discussão organiza-se no referencial teórico, seguido das considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva interseccional desloca a análise da característica individual isolada para as relações que produzem acesso desigual ao conhecimento. Ao investigar a alfabetização de estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos, Alves, Gonçalves e Freitas (2024, p. 1, 4-5) articulam experiências de deficiência, gênero, raça, trabalho e classe social. O contexto de vida participa da construção dos sentidos, de modo que as propostas curriculares precisam considerar conhecimentos e trajetórias que os estudantes levam para a escola.

Essa perspectiva exige examinar quem acessa uma língua compartilhada e como os apoios se distribuem. A partir de Alves, Gonçalves e Freitas (2024, p. 4-5), pode-se inferir que propostas dependentes de recursos pagos pelas famílias tendem a produzir oportunidades desiguais. Trata-se de uma implicação analítica, não de um resultado empírico específico sobre os três grupos aqui abordados.

Na leitura de Donida e Olin (2025, p. 11-12, 29-30), a neurodiversidade afirmativa favorece a compreensão de modos singulares de existência e desenvolvimento, em diálogo com o modelo social da deficiência. Essa perspectiva permite questionar práticas orientadas exclusivamente pela adequação comportamental. Reconhecer diferenças não elimina necessidades de apoio, acompanhamento ou cuidados: implica definir esses apoios em função

da comunicação, da aprendizagem e da participação, sem tomar um padrão único como medida do valor do estudante.

As categorias mobilizadas, contudo, não são equivalentes. A surdocegueira envolve uma condição sensorial específica e não deve ser apresentada como sinônimo de autismo, TDAH ou neurodivergência. Também não se pode presumir que toda pessoa surda compartilhe a mesma identidade, utilize Libras ou tenha acesso consolidado a uma língua. A consideração conjunta dessas experiências se justifica pelas barreiras educacionais que podem se entrelaçar e pela necessidade de apoios coerentes com cada trajetória (Donida; Olin, 2025, p. 12; Falkoski; Maia, 2025, p. 11-13).

Donida e Olin sintetizam a necessidade de distinguir condições que podem coexistir, evitando explicações automáticas sobre a relação entre surdez e autismo:

> Conclui-se que o autismo pode ser diagnosticado em pessoas surdas; que se assemelha ao autismo em pessoas ouvintes; e que não é uma consequência da surdez em si. Indivíduos surdos com desafios na aprendizagem ou aquisição de língua tardia não são necessariamente autistas e não se assemelham a pessoas com autismo em termos comportamentais. Por isso há necessidade de uma avaliação criteriosa e sensível que considere a complexidade do entrelace dos aspectos clínicos, motores, linguísticos, cognitivos, emocionais, sensoriais e sociais do sujeito que o tornam único como sujeito de linguagem (Donida; Olin, 2025, p. 29).

No plano educacional, essa distinção orienta uma observação contextualizada. Uma resposta pouco frequente às solicitações pode estar relacionada à compreensão da atividade, ao repertório linguístico, à organização do ambiente ou a necessidades específicas de apoio. O comportamento isolado não autoriza concluir uma causa. A escola pode registrar situações, recursos utilizados e formas de resposta, contribuindo para o acompanhamento do estudante sem transformar observações pedagógicas em diagnósticos (M. Santos; Santana, 2025, p. 107).

A educação bilíngue de estudantes surdos autistas precisa articular o acesso à Libras e ao português escrito às particularidades de interação de cada estudante. Castro Júnior *et al.* (2025, p. 138-139) defendem a consideração das necessidades comunicativas e sensoriais no planejamento e nos materiais. A valorização da língua de sinais não dispensa o conhecimento das condições de apropriação dessa língua, especialmente quando o acesso anterior foi restrito ou descontínuo.

Lemes, Brando e Walter (2025, p. 155) assinalam que "não há um método único". A afirmação permite questionar a transferência automática de uma atividade entre estudantes que compartilham um diagnóstico. Na revisão dessas autoras, o uso de gestos, imagens, objetos e recursos de comunicação alternativa aparece articulado à língua de sinais. Essa combinação deve favorecer a expressão e a

compreensão, preservando oportunidades de participação em práticas linguísticas mais amplas.

A visualidade também precisa ser analisada sem pressupor uma habilidade uniforme. A. M. S. Santos e Santana (2026, p. 10, 15) problematizam a ideia de que oferecer imagens garante, por si só, o acesso à linguagem e à escrita. É preciso observar como cada criança acompanha a sinalização, explora os materiais e participa da atividade. A quantidade de informações, a disposição dos elementos e a simultaneidade das tarefas podem demandar reorganizações. A decisão pedagógica depende da resposta do estudante, e não apenas da classificação do recurso como visual.

Ao mapear a alfabetização de crianças surdas autistas, A. M. S. Santos e Santana (2026, p. 1, 14-16) identificaram três estudos em sua revisão de escopo e apontaram limitações teóricas e metodológicas nas práticas discutidas. Essa constatação caracteriza o conjunto localizado pelas autoras, sem significar inexistência absoluta de outras pesquisas. Sua análise chama atenção para o predomínio de atividades de associação e reconhecimento de palavras e para a necessidade de discutir a linguagem como prática social:

> À luz das pesquisas analisadas, conclui-se que a alfabetização de crianças surdas autistas permanece como um campo ainda incipiente, marcado por lacunas teóricas e metodológicas significativas. A predominância de práticas centradas na decodificação evidencia a ausência de uma perspectiva dialógica e

> sociocultural de linguagem, o que resulta em processos de ensino que priorizam a alfabetização em seu sentido técnico, mas negligenciam o letramento enquanto prática social. Torna-se, portanto, imprescindível reconhecer a heterogeneidade que caracteriza o público surdo autista, investindo em uma formação docente consistente, na organização de ambientes alfabetizadores visualmente adequados e no uso de materiais pedagógicos adequados às especificidades sensoriais, comunicacionais e culturais dos estudantes (A. M. S. Santos; Santana, 2026, p. 16).

O reconhecimento lexical pode integrar o ensino, mas não esgota a compreensão de textos. Como proposição decorrente dessa análise, uma sequência sobre alimentação pode envolver a leitura de um cardápio, a escolha de itens, a produção de uma lista e a comunicação das preferências em Libras ou em outros recursos acessíveis. Assim, palavras e sinais participam de uma situação com interlocutores e finalidade. O planejamento deve explicitar o que se espera aprender e como serão reconhecidas respostas produzidas de maneiras diferentes.

Essa organização requer preservar a participação coletiva. M. Santos e Santana (2025, p. 111, 116-117) mostram tensões na atuação do intérprete educacional quando a história linguística do estudante e a organização da aula demandam decisões que ultrapassam a interpretação simultânea. Uma atividade paralela, produzida de modo improvisado, pode afastar o estudante da proposta da turma. A resposta institucional exige articulação entre docência, interpretação e

educação especial, com acesso prévio aos materiais e discussão dos objetivos.

A surdocegueira demanda uma compreensão própria das condições de acesso à informação. Falkoski e Maia (2025, p. 11-13) destacam a diversidade de trajetórias, dos sentidos disponíveis e das formas de comunicação. A condição não pressupõe ausência total de visão e audição em todas as pessoas. Sua manifestação congênita ou adquirida se relaciona a experiências distintas de linguagem, exigindo conhecer o repertório construído e as adaptações necessárias à continuidade das interações.

Na escola, essas diferenças impedem a adoção de um recurso único para todos. A Libras tátil, a sinalização em campo visual reduzido, o braille e a escrita ampliada são possibilidades cuja pertinência depende da pessoa e da atividade. Além do conteúdo da aula, é preciso tornar acessíveis informações sobre interlocutores, materiais e acontecimentos do ambiente. A comunicação social háptica e as imagens táteis são discutidas por Falkoski e Maia (2025, p. 13, 22-24) como recursos que podem ampliar essa participação.

> Muitas pessoas com surdocegueira fazem uso de materiais táteis afim de favorecer o acesso a atividades cotidianas, tanto em espaços educacionais, quanto em outros espaços. Usar o Sistema Háptico com "imagens táteis" e Comunicação Social Háptica em sala de aula pode favorecer a aprendizagem por parte dos estudantes, uma vez que, possibilita o acesso a

> informações de maneira mais ágil e completa. Porém, esses recursos ainda são pouco utilizados e divulgados, sendo necessária ampla divulgação e desenvolvimento de mais estudos e pesquisas na área (Falkoski; Maia, 2025, p. 24).

As experiências analisadas pelas autoras relacionam exploração de objetos, modelagem, sinais táteis e construção de referências. O recurso ganha sentido em uma interação na qual o estudante pode comparar, perguntar e retomar informações. A partir dessa discussão, uma atividade sobre formas geométricas pode organizar objetos manipuláveis, representações em relevo e registros acessíveis. A exploração deve contar com tempo e mediação ajustados ao estudante, evitando apresentar uma adaptação material como suficiente para a aprendizagem.

Almeida-Silva *et al.* (2025, p. 282-283) ampliam essa reflexão ao analisar uma língua de sinais familiar em Buriti dos Lopes, no Piauí. O estudo identifica adaptações na comunicação com uma integrante surdocega, incluindo formas particulares de expressão tátil. Sua contribuição para a escola está no reconhecimento dos repertórios já construídos nas relações familiares. Conhecê-los permite estabelecer interlocução e planejar a ampliação do acesso linguístico, sem tratar a experiência anterior como ausência de comunicação.

Borges e Garcês (2025, p. 99-100) apresentam uma investigação com dois participantes surdocegos e discutem um

caderno de atividades sensoriais e o desenvolvimento de recurso tecnológico para a grafia braille. As respostas dos participantes foram diferentes quanto ao reconhecimento de letras e desenhos táteis. Esses resultados sustentam a necessidade de acompanhamento individual e continuidade das experiências, mas não autorizam afirmar eficácia generalizável. Tecnologia assistiva envolve adequação ao usuário, objetivos pedagógicos e condições de uso.

As condições institucionais também delimitam a acessibilidade. Souza, Rahme e Rocha (2025, p. 124-126) identificam, nos contextos pesquisados, dificuldades de formação, disponibilidade de dispositivos e continuidade do trabalho. A experiência de uma professora preocupada com sua substituição mostra como a permanência dos apoios pode ficar vinculada a uma pessoa. A análise sugere a necessidade de registros compartilhados, formação da equipe e organização das transições, para que o acesso ao currículo não dependa de iniciativas isoladas.

A discussão sobre estudantes surdos com TDAH exige cuidado com a atribuição de causas às dificuldades observadas. M. Santos e Santana (2025, p. 107) analisam o relato de uma intérprete que associa agitação e atenção breve a uma suspeita não confirmada de TDAH. As autoras problematizam essa interpretação e perguntam sobre a adequação das metodologias e o excesso de informações. Essa análise não nega a possibilidade de coexistência entre surdez e TDAH;

evidencia a necessidade de distinguir observação pedagógica e diagnóstico.

O estudo de Lopes e Noronha (2025, p. 1, 10-14) acompanha atividades pedagógicas de uma criança com TDAH e destaca o uso de interesses, jogos e literatura infantil. A pesquisa não informa que a criança seja surda. Portanto, interessa a esta revisão pelo planejamento e pela mediação, sem permitir transferir diretamente seus resultados para estudantes surdos. Algumas atividades descritas pelas autoras dependem de oralização, rimas e sons, o que torna indispensável discutir sua adequação linguística antes de qualquer aproximação com a educação bilíngue.

Um princípio relevante aparece na relação entre planejamento, conhecimentos prévios e participação ativa:

> O ensino deve ser pensado e planejado voltado para o aluno para proporcionar a aquisição dos conhecimentos e a exploração de diferentes manifestações artísticas em um contexto em que a interação e a sua significação façam parte do planejamento pedagógico, O professor como mediador do conhecimento, tendo na sua prática o planejamento intencional com objetivos claros e passíveis de serem alcançados, levando em consideração o entendimento do aluno e seus conhecimentos prévios, pode contribuir para que este possa realizar novas conexões nas práticas pedagógicas realizadas nas aulas, numa construção ativa do aluno com a mediação do professor (Lopes; Noronha, 2025, p. 15).

Em diálogo com esse princípio, propõe-se organizar atividades em etapas compreensíveis, tornar os objetivos acessíveis e verificar como o estudante acompanha a tarefa. Para um estudante que utiliza Libras, alternar momentos de sinalização, exploração de materiais e registro escrito pode ser uma possibilidade a observar. Essa proposta é uma inferência pedagógica da presente revisão, não uma estratégia validada pelas autoras para surdos com TDAH. Seu acompanhamento deve verificar se amplia a compreensão e a participação.

A adaptação também envolve escolhas sobre a apresentação da informação. A fragmentação de uma tarefa precisa manter sua finalidade e suas relações conceituais: dividir etapas não deve transformar o ensino em exercícios desconectados. Uma sequência de produção textual, por exemplo, pode conservar o mesmo propósito comunicativo enquanto explicita planejamento, elaboração e revisão. Essa proposição articula a intencionalidade discutida por Lopes e Noronha (2025, p. 15) à crítica de A. M. S. Santos e Santana (2026, p. 15-16) à redução do letramento a operações isoladas.

O corpus não permite estabelecer quais procedimentos apresentam mais bem resultados para estudantes surdos com TDAH. Cabe verificar a compreensão das instruções, a acessibilidade dos recursos e as oportunidades de resposta. Esse acompanhamento favorece a revisão do ensino e evita interpretar toda oscilação de

participação como incapacidade individual (M. Santos; Santana, 2025, p. 107-108).

A aproximação entre os estudos permite reconhecer que a disponibilidade de um recurso não assegura seu uso pedagógico. Um vídeo em Libras, uma prancha de comunicação ou uma representação tátil precisa integrar uma atividade cujo objetivo esteja definido e cuja compreensão possa ser acompanhada. Castro Júnior *et al.* (2025, p. 139-140) e Souza, Rahme e Rocha (2025, p. 126) destacam, em contextos diferentes, a relação entre recursos, formação e condições institucionais de implementação.

Uma possibilidade de organização é construir um registro pedagógico compartilhado sobre repertórios linguísticos, formas de expressão, interesses, recursos utilizados e barreiras identificadas. Esse registro deve ser revisto à medida que o estudante participa de novas experiências. Como síntese propositiva dos estudos, sugere-se relacionar cada apoio a um objetivo curricular e a uma evidência observável de aprendizagem. A individualização, nesse sentido, orienta os caminhos de acesso e de expressão, sem autorizar a exclusão antecipada de conteúdo.

O trabalho em equipe precisa explicitar responsabilidades. Ao discutir a educação de estudantes surdocegos, Barichello e Bondezan (2025, p. 60-61) apresentam possibilidades de colaboração entre docentes, profissionais do atendimento educacional especializado e

outros apoios, mas também dificuldades para realizar formação e planejamento durante o trabalho. Essas condições precisam ser enfrentadas pela organização escolar. As autoras sintetizam:

> O atendimento a estudantes com surdocegueira no contexto escolar requer uma abordagem cuidadosa, que vai além de metodologias e recursos adaptados. Envolve uma preparação contínua dos professores e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola. A formação continuada é indispensável para que os educadores adquiram conhecimentos teórico-metodológicos necessários para atender a essa demanda. O desenvolvimento de materiais adaptados, o entendimento das formas de comunicação e o respeito à individualidade do estudante com surdocegueira são fundamentais para promover uma educação inclusiva de qualidade. Ao superar os desafios e investir em práticas inclusivas, a escola contribui para a plena participação dos estudantes com surdocegueira, proporcionando um ambiente de aprendizagem acessível, acolhedor e estimulante para seu desenvolvimento integral (Barichello; Bondezan, 2025, p. 62).

Nos relatos reunidos por M. Santos (2024, p. 73 *apud* M. Santos; Santana, 2025, p. 108), intérpretes descrevem situações em que percebem sua atuação como cuidado pessoal, evidenciando tensões na definição de responsabilidades. M. Santos e Santana (2025, p. 111, 116) mostram que a interpretação não substitui a docência nem a atuação da educação especial. A articulação entre profissionais precisa reconhecer a contribuição de cada função.

Desse debate decorre a necessidade de planejar os apoios antes da atividade, compartilhando conteúdos, materiais e formas de comunicação. A responsabilidade pelo ensino permanece vinculada à organização pedagógica da escola, e a colaboração deve permitir que os profissionais conheçam o percurso do estudante. A análise de M. Santos e Santana (2025, p. 116-117) mostra que respostas improvisadas podem produzir uma interação restrita entre estudante e intérprete, com menor participação do professor e dos colegas.

A avaliação das aprendizagens deve examinar o conhecimento construído e as condições em que ele pode ser expresso. Propõe-se combinar registros de observação, produções em Libras, respostas por recursos de comunicação, escrita e exploração tátil, conforme os objetivos e os repertórios do estudante. Diferentes formas de resposta não são intercambiáveis para qualquer conteúdo; sua escolha precisa preservar aquilo que se pretende avaliar. A heterogeneidade observada por Borges e Garcês (2025, p. 99) reforça a necessidade de interpretar os resultados em relação à experiência e ao recurso utilizado.

A participação das famílias e dos estudantes acrescenta informações que o registro escolar isolado pode não alcançar. Lemes, Brando e Walter (2025, p. 156) discutem barreiras culturais e linguísticas na relação entre família e escola. Isso implica tornar acessíveis as próprias conversas sobre o planejamento, acolher formas distintas de expressão e evitar que a participação dependa de domínio

prévio da linguagem institucional. O estudante precisa ter oportunidades de manifestar preferências, desconfortos e escolhas que orientem a revisão dos apoios.

A acessibilidade deve alcançar as relações entre pares. Atividades compartilhadas e materiais acessíveis ao grupo podem ampliar a interação para além do profissional de apoio. As contribuições de Alves, Gonçalves e Freitas (2024, p. 13) e Barichello e Bondezan (2025, p. 62) permitem compreender o currículo inclusivo como reconhecimento e sustentação institucional de diferentes modos de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão examinou contribuições de doze artigos para a educação de estudantes surdos autistas, surdocegos e surdos com TDAH. A análise sustenta que a inclusão exige articular acesso à linguagem, singularidades sensoriais e organização pedagógica. A interseccionalidade ajuda a compreender como diferenças e desigualdades atravessam as experiências escolares, desde que preserve sua dimensão social e não seja reduzida à associação de diagnósticos.

No campo da surdez e do autismo, destacaram-se a educação bilíngue, a diversidade de formas comunicativas e a necessidade de

relacionar alfabetização e letramento. Na surdocegueira, as contribuições enfatizaram a comunicação tátil, os repertórios familiares e a adequação dos recursos às trajetórias individuais. Para estudantes surdos com TDAH, o corpus permitiu problematizar interpretações apressadas sobre a atenção e elaborar possibilidades de planejamento, mas não demonstrar a eficácia de estratégias específicas para esse grupo.

As fontes convergem quanto à relevância da formação e da colaboração, embora apresentem diferentes desenhos de pesquisa e alcances. A presente revisão, baseada em um conjunto intencional e delimitado de textos, não permite generalizar resultados nem hierarquizar intervenções. As proposições pedagógicas desenvolvidas precisam ser discutidas e acompanhadas nos contextos em que forem utilizadas, com atenção às respostas dos estudantes e às condições concretas de trabalho.

Conclui-se que a acessibilidade deve integrar o planejamento, a realização e a avaliação do ensino. A continuidade dos apoios, a participação estudantil e familiar e o compartilhamento de responsabilidades são condições para ampliar o acesso ao currículo. Pesquisas futuras podem aprofundar especialmente a intersecção entre surdez e TDAH, acompanhar práticas ao longo do tempo e incorporar as perspectivas dos próprios estudantes, sem substituir suas experiências por interpretações exclusivamente externas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-SILVA, Anderson; RODRIGUES, Angélica; MACÊDO, Carlos Douglas Carvalho de; ALVES, Dihego Matheus da Silva; FERREIRA, Maria Cecília. Surdocegueira no contexto de uma língua de sinais familiar em Buriti dos Lopes (PI): emergência e adaptação linguística. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 267-285, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a68669. Disponível em:. Acesso em: 24 set. 2026.

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; GONÇALVES, Rebeca Cristina Nunes Llyod; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. Currículo, alfabetização e interseccionalidade na educação de pessoas surdas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e92896, p. 1-17, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.92896. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.92896. Acesso em: 24 set. 2026.

BARICHELLO, Francieli Giza; BONDEZAN, Andreia Nakamura. Abordagens inclusivas para surdocegueira no ambiente educacional sob a perspectiva de professores das salas de recursos multifuncionais. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 47-64, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a66170. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66170. Acesso em: 24 set. 2026.

BORGES, Ana Sara Tomé; GARCÊS, Bruno Pereira. Surdocegueira e a comunicação: a intersecção da tecnologia assistiva (ta) no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 77-104, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a65802. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a65802. Acesso em: 24 set. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes; BARROSO, Jonatã Carriel. Inclusão de estudantes surdos autistas: uma análise das práticas educacionais na educação bilíngue. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 122-144, 2025. DOI: 10.18391/rein.v10i2.3692. Disponível em: https://doi.org/10.18391/rein.v10i2.3692. Acesso em: 24 set. 2026.

DONIDA, Lais Oliva; OLIN, Aline. Surdos autistas, autistas surdos: a necessidade de suprassunção entre os conhecimentos produzidos socialmente. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 8-38, 2025. DOI: 10.18391/rein.v10i2.4199. Disponível em: https://doi.org/10.18391/rein.v10i2.4199. Acesso em: 24 set. 2026.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; MAIA, Shirley Rodrigues. Comunicação Social Háptica e “imagens táteis”: possibilidades para a acessibilidade de pessoas com surdocegueira em contextos de aprendizagem. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 9-26, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a66261. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66261. Acesso em: 24 set. 2026.

LEMES, Vânia Azevedo da Silva; BRANDO, Alzira Maira Perestrello; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Ensino bilíngue para estudantes surdos com transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa da literatura. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 145-158, 2025. DOI: 10.18391/rein.v10i2.3691. Disponível em: https://doi.org/10.18391/rein.v10i2.3691. Acesso em: 24 set. 2026.

LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo; NORONHA, Ana Tereza Boueres Rodrigues. Práticas pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento de um aluno com TDAH. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 2, e7573, p. 1-21, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n2-079. Disponível em: https://doi.org/10.55905/cuadv17n2-079. Acesso em: 24 set. 2026.

SANTOS, Aline Miguel da Silva dos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Alfabetização de crianças surdas autistas: uma revisão de escopo. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 11, n. 3, e2088, p. 1-21, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i3.2088. Disponível em: https://doi.org/10.52641/cadcajv11i3.2088. Acesso em: 24 set. 2026.

SANTOS, Muyara dos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Desafios e possibilidades na interpretação educacional para estudantes surdos com especificidades. **REIN - Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 99-121, 2025. DOI: 10.18391/rein.v10i2.4233. Disponível em: https://doi.org/10.18391/rein.v10i2.4233. Acesso em: 24 set. 2026.

SOUZA, Lara Gontijo de Castro; RAHME, Mônica Maria Farid; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Perspectivas sobre a acessibilidade para estudantes surdocegos: diálogos entre comunicação, práticas pedagógicas e tecnologia assistiva. **Revista Linguíʃtica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 105-128, jan./abr. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n1a66193. Disponível em: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66193. Acesso em: 24 set. 2026.