

LIBRAS, VISUALIDADE E PODER ESCOLAR: DESLOCAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins¹

Resumo:

A educação inclusiva tem se consolidado como paradigma ético, político e epistemológico no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes surdos. Sob uma perspectiva sociocultural, a surdez é compreendida não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural, organizada pela experiência visual e pela língua de sinais. Nesse contexto, a Libras assume centralidade como língua plena e direito linguístico, tensionando práticas escolares historicamente baseadas na homogeneização. No desenvolvimento teórico, evidencia-se que a inclusão se diferencia da integração, pois não pressupõe a adaptação do estudante ao modelo escolar previamente instituído, mas a transformação das concepções pedagógicas e das práticas educativas da própria escola. A presença de estudantes surdos no ensino comum demanda reorganizações curriculares, metodológicas e epistemológicas, com valorização do bilinguismo e da visualidade como eixos centrais do processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se, ainda, os desafios relacionados à formação docente, frequentemente insuficiente para atender às especificidades linguísticas e culturais da educação de surdos, bem como as limitações das práticas pedagógicas centradas na língua portuguesa oral e escrita. Nas considerações finais, conclui-se que a inclusão de estudantes surdos na escola comum exige transformações que ultrapassam adequações técnicas, curriculares ou legais. Trata-se de um compromisso ético e político com a democratização da educação, que reconheça a Libras, a visualidade e a cultura surda como dimensões constitutivas do espaço escolar, reafirmando a diferença como princípio fundante da escola inclusiva e do direito à educação para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Surdos. Libras. Inclusão Escolar.

BRAZILIAN SIGN LANGUAGE, VISUAL ARTS, AND SCHOOL POWER: THEORETICAL SHIFTS IN INCLUSION IN DEAF EDUCATION

Abstract:

Inclusive education has become established as an ethical, political, and epistemological paradigm in the Brazilian educational field, especially regarding the schooling of deaf students. From a sociocultural perspective, deafness is understood not as a disability, but as a linguistic and cultural difference, organized by visual experience and sign language.

¹ Doutor em Ciências Sociais (UFJF); Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF); Tradutor Intérprete de Libras / Língua Portuguesa (UFJF).

In this context, Libras (Brazilian Sign Language) assumes centrality as a full language and linguistic right, challenging school practices historically based on homogenization. In the theoretical development, it becomes evident that inclusion differs from integration, as it does not presuppose the adaptation of the student to the previously established school model, but the transformation of the pedagogical conceptions and educational practices of the school itself. The presence of deaf students in mainstream education demands curricular, methodological, and epistemological reorganizations, valuing bilingualism and visuality as central axes of the teaching and learning process. Furthermore, challenges related to teacher training stand out, as it is often insufficient to meet the linguistic and cultural specificities of deaf education, as well as the limitations of pedagogical practices centered on spoken and written Portuguese. In conclusion, it is argued that the inclusion of deaf students in mainstream schools requires transformations that go beyond technical, curricular, or legal adjustments. It is an ethical and political commitment to the democratization of education, recognizing Libras (Brazilian Sign Language), visuality, and deaf culture as constitutive dimensions of the school environment, reaffirming difference as a fundamental principle of inclusive education and the right to education for all.

Keywords: Inclusive Education. Deaf people. Sign Language. School Inclusion.

Introdução

A educação inclusiva constitui, nas últimas décadas, um dos pilares centrais das pesquisas em Educação no Brasil, sendo concebida como um princípio ético, político e epistemológico que problematiza práticas históricas de exclusão e segregação pedagógica. Mais do que um conjunto de ações normativas ou procedimentos técnicos, trata-se de uma concepção educativa que visa garantir o direito de todas e todos à escolarização, reconhecendo as diferenças como constitutivas do processo educativo (Mantoan, 2015; Valle; Connor, 2014).

No âmbito dos estudos sobre surdez, a perspectiva inclusiva desloca debates tradicionais centrados na deficiência para um entendimento sociocultural, linguístico, subjetivo e político da diferença surda. A surdez, neste contexto, não é tomada como ausência, perda ou patologia, mas enquanto experiência identitária vinculada a práticas culturais e linguísticas específicas (Gesser, 2009). Assim, a presença de estudantes surdos na escola comum tensiona, ao mesmo tempo, concepções pedagógicas tradicionais e modelos homogêneos de ensino, demandando reorganizações curriculares, epistemológicas e didáticas capazes de reconhecer e valorizar a visualidade própria da língua de sinais e da cultura surda.

Discute-se, portanto, que a inclusão exige a superação de concepções integradoras, historicamente fundadas na ideia de adaptação do aluno ao contexto escolar. A integração, entendida como inserção parcial, constituía forma de permanência condicionada ao desempenho, excluindo os sujeitos que não se adequavam às exigências majoritárias do ensino regular (Mantoan, 2015). A inclusão, ao contrário, exige o reposicionamento da escola, de seus profissionais, currículos e concepções pedagógicas, deslocando responsabilidades do sujeito para o sistema educacional.

No contexto brasileiro, a discussão acerca da educação de surdos articula-se à consolidação da Libras como língua brasileira, reconhecida legalmente em 2002 (Brasil, 2002). A partir desse reconhecimento, surgem novos desafios relativos à formação docente, à prática pedagógica e à elaboração de processos educativos que valorizem a visualidade como eixo epistemológico do ensinar e aprender, bem como a condição bilíngue da escolarização.

À luz dessas questões, este artigo apresenta uma discussão teórica que busca compreender os deslocamentos conceituais produzidos pela educação inclusiva no campo da surdez, enfatizando a necessidade de práticas que reconheçam a Libras como língua plena e como direito linguístico e cultural.

Propõe-se analisar, em perspectiva teórica, cinco eixos: (a) a constituição do paradigma inclusivo; (b) a diferença entre integração e inclusão; (c) a natureza linguística da Libras; (d) os desafios pedagógicos referentes à formação docente; (e) a centralidade da visualidade e do bilinguismo no processo educacional. Ao final, defende-se que a inclusão de estudantes surdos na escola comum exige transformações que ultrapassam adequações curriculares e estruturais, convocando uma mudança profunda no modo como se comprehende a educação, a diferença e o próprio sentido público da escola.

1. Revisão Teórica

A inclusão educacional tem sido compreendida, no campo da Educação, como um deslocamento paradigmático relevante na superação de modelos tradicionais baseados na exclusão e na segregação escolar. A concepção inclusiva fundamenta-se em princípios filosóficos vinculados ao direito à educação, à justiça social e à equidade educativa (Valle; Connor, 2014; Mantoan, 2015).

Nas palavras de Mariana Rosa no prefácio da obra de Mantoan e Lanutti (2020, p.13) a educação inclusiva é,

antes de tudo, um imperativo ético, um direito fundamental, inalienável e indisponível, que se realiza pelas vias da experiência e do afeto, ou seja, pelo modo como afetamos e somos afetados na relação com o outro, com o mundo. A educação inclusiva é aquilo que desequilibra o status quo, as bases da escola tradicional, historicamente excludente, e abre espaço para as transformações necessárias.

Assim, a inclusão não se limita ao acesso físico ao espaço escolar, constituindo-se como um projeto político voltado ao reconhecimento da diversidade e ao reposicionamento das diferenças como elementos constitutivos dos processos de escolarização.

Deve-se salientar que o paradigma inclusivo emerge historicamente no debate educacional brasileiro em diálogo com transformações sociais, culturais e legislativas que se intensificam no final do século XX. Contudo, sua presença nas políticas públicas não garante, por si só, mudanças nas concepções e práticas pedagógicas cotidianas, pois sua efetivação demanda revisões profundas de sentidos, valores e metodologias que estruturam a escola enquanto instituição moderna (Mantoan; Lanutti, 2022).

Segundo Valle e Connor (2014, p.84), a inclusão compreende todas as diferenças, e não apenas aquelas circunscritas às deficiências.

[...] como uma questão de justiça social e equidade educacional, a inclusão é um sistema de crenças de âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado. [...] é frequentemente compreendida como dizendo respeito à participação de crianças com deficiência na educação geral, sem ter de conquistar seu espaço com crianças sem deficiência. [...] ela é uma filosofia educacional que vai muito além da deficiência, já que afirma a diversidade em todas as crianças. Em outras palavras, as salas de aula inclusivas reconhecem, respeitam e se apoiam nos pontos fortes de todos os tipos de diversidade (p.ex.: raça, classe, etnia, capacidade, gênero, orientação sexual, língua, cultura) trazem para sala de aula.

Assim, tal concepção desloca a centralidade das categorias diagnósticas para uma compreensão plural e heterogênea dos sujeitos que compõem o espaço escolar – tais como diferenças linguísticas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual.

Implica, desse modo, um reposicionamento da escola enquanto espaço social capaz de acolher distintos modos de estar, aprender e produzir conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão problematiza práticas sustentadas em homogeneizações classificatórias e hierarquizações escolares. Os sistemas educacionais historicamente se constituíram com base em mecanismos de seleção, enquadramento e padronização dos percursos de aprendizagem, produzindo, como consequência, processos de exclusão direta ou indireta de grupos historicamente marginalizados (Mantoan, 2015). A inclusão, portanto, tensiona esse legado excludente e convoca transformações que ultrapassam modificações estruturais e espaciais.

Nesse sentido, é importante destacar que a inclusão não se confunde com integração. Esta última, ao privilegiar critérios de adequação do estudante ao modelo escolar previamente estabelecido, mantém a lógica de ajustamento ao sistema, legitimando mecanismos de segregação parcial e condicionada (Mantoan, 2015). A inclusão, ao contrário, exige uma postura ética baseada na transformação das práticas escolares e na construção de processos educativos que reconheçam e valorizem a diferença.

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. (Mantoan, 2008, p. 143)

Ao compreender a inclusão como paradigma contemporâneo, evidencia-se que o princípio central reside na participação plena e não apenas na presença física de estudantes considerados diferentes. Trata-se, portanto, da elaboração de práticas pedagógicas que valorizem saberes diversos, reconheçam identidades linguísticas específicas e possibilitem experiências escolares significativas – especialmente no contexto da educação de estudantes surdos, cuja condição linguística demanda abordagens bilíngues, visuais e socioculturais.

Sob essa perspectiva, a presença de estudantes surdos no ensino comum não deve ser entendida como mera presença numérica, mas como convocação à reorganização dos

processos de ensino e aprendizagem, exigindo novas compreensões sobre linguagem, diferença, cultura, currículo e pedagogia. A escola comum torna-se, assim, um espaço de negociação de significados, em que a visualidade, a Libras e a experiência surda assumem centralidade epistemológica na constituição do ensinar e do aprender.

Os estudos contemporâneos acerca da surdez convergem para a compreensão de que os sujeitos surdos constituem um grupo linguístico-cultural, cuja experiência de mundo se organiza por meio da visualidade e da língua de sinais (Gesser, 2009; Quadros, 2019). Tal compreensão desloca concepções biomédicas centradas na perda auditiva, aproximando a surdez de uma perspectiva sociocultural que considera a língua como elemento estruturante da subjetividade e da participação social.

O reconhecimento legal da Libras como língua, pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), representa marco significativo na consolidação do direito linguístico e educacional das pessoas surdas no Brasil. Esse reconhecimento ratifica que a Libras não se configura como gestualização ou adaptação da língua portuguesa, mas como um sistema linguístico pleno, dotado de estrutura fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática (Quadros, 2019; Quadros; Karnopp, 2004). A natureza visual e espacial da língua de sinais constitui elemento central na organização gramatical, discursiva e semiótica dessa língua.

Ela (a Libras) não possui localização geográfica específica, como acontece com as línguas indígenas. Tanto quanto a língua portuguesa, é uma língua pulverizada por todo o país, especialmente nas grandes cidades brasileiras e usada onde há concentração de surdos brasileiros que compartilhem espaços comuns, tais como escola, associações, pontos de encontro de surdos, igrejas, entre outros. (Quadros, 2019, p.25)

Ao deslocar a surdez de uma concepção patológica para uma concepção linguístico-cultural, evidencia-se que a linguagem não é mera informação, mas campo de produção identitária, de subjetividade e de pertencimento social. Assim, ao se compreender a surdez como diferença e não como déficit, deslocam-se processos de escolarização que historicamente privilegiaram práticas reabilitadoras e medicalizantes (Assis Silva; Barbalho, 2024). Nesse movimento, a visualidade, compreendida como experiência constitutiva do sujeito surdo, torna-se eixo fundamental na produção de conhecimento e na construção de significados.

Quadros (2019), Quadros e Cruz (2011) e outras pesquisas na área da linguística das línguas de sinais identificam que as línguas visuais-espaciais reorganizam a noção de linearidade e temporalidade discursiva, instituindo modos próprios de construção linguística e narrativa. A visualidade envolve aspectos gramaticais indissociáveis do uso do corpo, do espaço e das expressões não manuais, configurando um sistema linguístico e cognitivo próprio. Isso significa que a língua de sinais é um dispositivo epistêmico que organiza formas de pensar, de perceber e de significar o mundo, constituindo uma racionalidade visual que atravessa os processos educacionais.

Neste sentido, a escolarização de estudantes surdos no ensino regular demanda a presença da Libras não como recurso compensatório, mas como língua de instrução e meio legítimo de produção de conhecimento. A concepção bilíngue, defendida pela literatura especializada e pelas políticas públicas brasileiras (Brasil, 2008), postulam a Libras como língua primeira do estudante surdo, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. A perspectiva bilíngue, portanto, implica reconhecer que o acesso curricular e epistemológico ocorre prioritariamente pela visualidade e pela língua de sinais, sendo essa condição central para sua aprendizagem e participação.

A constituição da Libras como língua impacta diretamente concepções pedagógicas e didáticas. Ao se reconhecer a língua de sinais como língua primeira de estudantes surdos, deslocam-se expectativas de oralização compulsória e práticas de substituição da língua de sinais pelo português oral, historicamente presentes na educação de surdos desde o século XIX. Assim, as proposições pedagógicas passam a demandar metodologias visuais, concretas e materializadas, que articulem a visualidade surda às práticas de letramento em Língua Portuguesa como segunda língua.

Sob essa perspectiva, a escola comum passa a constituir-se como espaço bilíngue, ainda que nem sempre formalmente organizado quanto tal. Isso implica reconhecer que a presença de estudantes surdos convoca rearranjos epistemológicos capazes de sustentar metodologias e práticas de ensino que considerem a visualidade como componente constitutivo do processo de aprendizagem. Portanto, pensar a escolarização de estudantes surdos significa compreender a centralidade da língua, da cultura e da visualidade na construção das relações pedagógicas e na efetivação do direito à educação.

A presença de estudantes surdos nas escolas comuns brasileiras evidencia tensões históricas no campo da formação docente e da constituição das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Se, por um lado, o marco legal referente à educação especial assegura o direito de permanência e participação de estudantes surdos nas instituições regulares, por outro, práticas escolares e concepções pedagógicas ainda se organizam segundo paradigmas tradicionais que compreendem a deficiência sob ótica da medicalização ou do déficit, em detrimento de abordagens socioculturais (Campello, 2008).

Esse cenário se articula à insuficiente formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos, produzindo desafios que se expressam na falta de domínio da Libras, na compreensão limitada sobre a visualidade e na ausência de metodologias de ensino adequadas às especificidades linguísticas e cognitivas de estudantes surdos. Como resultado, observa-se a recorrência de práticas pedagógicas que não reconhecem a Libras como língua de instrução e que reproduzem interpretações equivocadas sobre surdez, língua de sinais e bilinguismo (Gesser, 2009).

É importante destacar que a política inclusiva brasileira prevê a participação de professores especializados, bem como oferta de Atendimento Educacional Especializado, dispositivos bilíngues e recursos de acessibilidade linguística (Brasil, 2008, 2010). Contudo, a existência normativa não se traduz automaticamente em condições concretas de formação e atuação docente, especialmente em redes municipais e estaduais que enfrentam carência de profissionais, ausência de orientações curriculares e instabilidade nas formas de contratação.

Autores do campo da educação de surdos indicam que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não decorrem apenas da ausência de domínio linguístico, mas também de concepções pedagógicas que permanecem alinhadas a modelos homogêneos de ensino e processos avaliativos centrados na linguagem oral e escrita como forma hegemônica de expressão (Assis Silva; Barbalho, 2024). Dessa forma, a formação docente para atuação com surdos, quando existente, tende a priorizar aspectos instrumentais da Libras, negligenciando sua dimensão linguística, epistemológica e cultural.

Além disso, observa-se que a escola comum frequentemente se organiza por meio de práticas que reforçam expectativas de adequação do estudante surdo ao modelo escolar majoritário, reiterando definições normativas de desempenho e participação. Essa lógica

traduz concepção integradora e não inclusiva, na medida em que responsabiliza o estudante pelo fracasso escolar, em vez de problematizar as barreiras pedagógicas e comunicacionais impetradas pelo próprio sistema de ensino (Mantoan; Lanutti, 2022).

Nesse contexto, o reconhecimento da Libras como língua implica deslocamentos no modo de conceber currículo, avaliação e práticas de ensino, bem como exige transformações no sentido atribuído ao trabalho docente. O campo da educação inclusiva sustenta que tais transformações não se limitam ao cumprimento legal, sendo dependentes de mudanças epistemológicas e atitudinais que reposicionem a diferença como constitutiva da escola democrática (Valle; Connor, 2014).

Assim, problematizar a formação docente implica reconhecer que a inclusão de estudantes surdos requer reorganização das concepções pedagógicas que sustentam a escola comum, não podendo ser reduzida à presença de profissionais especializados, ao ensino adaptado ou à utilização pontual de recursos linguísticos. Mais do que adequações técnicas, torna-se necessária a construção de uma ética educativa que reconheça a visualidade e a Libras como componentes estruturantes da escolarização do estudante surdo.

O ensino colaborativo tem sido apontado pela literatura especializada como possibilidade pedagógica relevante no contexto da educação inclusiva, sobretudo quando se considera a presença de estudantes surdos em turmas regulares. A docência compartilhada, também definida como coensino ou codocência, pressupõe a atuação conjunta de docentes regentes e professores especializados, garantindo que o trabalho pedagógico não recaia exclusivamente sobre um único profissional, mas seja pensado de modo corresponsável (Mendes, 2006; Kelman; Castro, 2023).

De acordo com Nascimento e Grazzinoli (2023, p. 224)

com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, posteriormente, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a garantia da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as universidades brasileiras iniciaram estudos e pesquisas sobre a Educação Especial em perspectiva inclusiva, buscando formas de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, possibilitando acesso a conhecimentos científicos que permitissem diálogos formativos, orientando o caminho das mudanças necessárias para um bom trabalho junto a esse público que, agora, tinha as portas das escolas abertas para a sua entrada.

Na perspectiva inclusiva, essa modalidade não pode ser confundida com a simples presença de profissionais no espaço da sala de aula, devendo ser compreendida como prática pedagógica que envolve planejamento conjunto, decisões compartilhadas e avaliação articulada dos processos de aprendizagem dos estudantes (Nascimento; Grazzinoli, 2023). Dessa forma, constitui-se como reorganização do tempo e do espaço escolar, possibilitando que as diferenças sejam assumidas como princípios constitutivos do trabalho educativo, e não como exceções.

Autores do campo da educação de surdos indicam que, nos espaços escolares, é recorrente a atuação de professores regentes e intérpretes de Libras em condições de bidocência, em que o docente organiza a aula para estudantes ouvintes e o intérprete se responsabiliza, de maneira isolada, pelo acesso do estudante surdo ao conteúdo (Kelman; Castro, 2023). Essa lógica mantém a concepção integradora e não inclusiva, na medida em que dissocia ensino e acessibilidade e atribui ao profissional intérprete funções pedagógicas que extrapolam suas responsabilidades linguísticas.

A bidocência caracteriza-se pela execução paralela de funções, em que docentes e intérpretes desempenham atividades independentes, sem que haja diálogo teórico-metodológico e sem corresponsabilidade no planejamento pedagógico. Ao contrário, a codocência pressupõe a atuação colaborativa, com compartilhamento de decisões, construção conjunta de estratégias didáticas, reorganização curricular e adoção de práticas dialogadas entre os profissionais envolvidos no processo educativo (Kelman; Castro, 2023).

É importante salientar que, embora previsto em políticas públicas, o ensino colaborativo enfrenta limites objetivos relacionados à agenda e à disponibilidade de tempo para planejamento comum, à formação inicial e continuada de profissionais, às condições de contratação e ao desconhecimento das metodologias bilíngues e da pedagogia visual (Campello, 2008). Mesmo em contextos legais favoráveis, verifica-se que a ausência de práticas colaborativas tende a reproduzir concepções medicalizantes da surdez e processos pedagógicos centrados na língua portuguesa oral e escrita.

No que se refere à atuação de intérpretes de Libras, destaca-se que sua função não se restringe à tradução linguística, mas envolve mediações culturais e epistemológicas que exigem conhecimento aprofundado da língua, da surdez e da educação bilíngue. Todavia, o intérprete não substitui o professor, nem assume o papel de responsável pelo

ensino de estudantes surdos; pelo contrário, a docência permanece vinculada ao professor regente, enquanto a interpretação constitui mediação linguística e cultural para o acesso ao currículo (Albres, 2015).

Assim, o ensino colaborativo constitui-se como possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico, desde que esteja sustentado por concepções inclusivas e por práticas coletivas que reconheçam a Libras como língua primeira e a visualidade como campo epistemológico da experiência surda. A codocência, nesse sentido, não se configura apenas como estratégia didática, mas como proposição ética e política que desloca concepções hegemônicas de ensino, participação e aprendizagem, contribuindo para a consolidação de práticas educacionais bilíngues que respeitem e valorizem a diferença surda no contexto escolar.

2. Considerações Finais

O presente artigo discutiu, em perspectiva teórica, os deslocamentos conceituais produzidos pelo paradigma inclusivo no campo da educação de surdos, problematizando os limites das concepções integradoras e evidenciando a centralidade da diferença linguística e cultural para a constituição de práticas pedagógicas bilíngues. Argumentou-se que a educação inclusiva não se reduz à presença física de estudantes surdos no espaço escolar, mas implica transformações éticas, epistemológicas e metodológicas que reconheçam a Libras como língua plena e a visualidade como dimensão constitutiva da experiência educacional.

Evidenciou-se que o reconhecimento legal da Libras, ao afirmar a legitimidade linguística da língua de sinais, desloca modelos historicamente centrados na oralização, problematizando interpretações medicalizantes da surdez e legitimando práticas que valorizem a cultura surda no processo educativo. Nesse contexto, a formação docente constitui elemento crucial, na medida em que a insuficiência de políticas formativas e de profissionais especializados produz limites objetivos à efetivação da escolarização bilíngue em espaços comuns.

Destacou-se também que o ensino colaborativo constitui possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico, desde que sustentado por práticas compartilhadas e fundamentado em concepções inclusivas, evitando-se a lógica da bidocência e a responsabilização exclusiva dos intérpretes de Libras pelos processos de aprendizagem

dos estudantes surdos. Ao contrário, defendeu-se a corresponsabilidade docente como princípio ético e pedagógico da inclusão.

Conclui-se, portanto, que a consolidação de políticas inclusivas no Brasil exige ações articuladas entre legislação, formação docente, produção de conhecimento e práticas pedagógicas que reconheçam a diferença surda como elemento constitutivo da democratização escolar. Nesse sentido, a inclusão não constitui etapa posterior à escolarização, mas condição fundante do direito à educação para todos, convocando a escola a repensar suas bases epistemológicas e a construir práticas educativas que valorizem a diversidade linguística, cultural e identitária dos sujeitos que a compõem.

4. Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

ASSIS SILVA, César Augusto de; BARBALHO, Cibele Assênsio. Um olhar etnográfico sobre o mundo dos surdos: experiências compartilhadas de pesquisa do Núcleo de Antropologia Urbana. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 32, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GESSER, Andrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KELMAN, Celeste Azulay; CASTRO, Regina. Codocência e inclusão: perspectivas para o ensino de estudantes surdos. In: _____. (org.). **Educação bilíngue e inclusão**. Rio de Janeiro: 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTTI, José Eduardo de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

NASCIMENTO, Maria Aparecida; GRAZZINOLI, Raquel Xavier. Desafios da educação no e para o município de Juiz de Fora em relação ao ensino colaborativo. **Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, n. 43, 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

_____; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.