



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - *CAMPUS XII*
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

TAMARA RAIANE ROCHA PAES

**“PESSOAS OUVINTES APRENDER LIBRAS PRECISA”: O QUE A TRAJETÓRIA
DE UMA ALUNA SURDA EM ESCOLAS DO CAMPO TEM A NOS DIZER?**

Guanambi
2025

TAMARA RAIANE ROCHA PAES

**“PESSOAS OUVINTES APRENDER LIBRAS PRECISA”: O QUE A TRAJETÓRIA
DE UMA ALUNA SURDA EM ESCOLAS DO CAMPO TEM A NOS DIZER?**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia – *Campus XII* – como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Sandra Aparecida Lima
Silveira Farias

Linha de pesquisa: Linguagens e Práticas
Pedagógicas, vinculada ao Núcleo de Estudos,
Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire
(NEPE).

Guanambi
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

P126" Paes, Tamara Raiane Rocha

"Pessoas ouvintes aprender libras precisa": o que a trajetória de uma aluna surda em escolas do campo tem a nos dizer? / Tamara Raiane Rocha Paes. Orientador(a): Prof.^a Ma. Sandra Aparecida Lima Silveira Farias. Farias. Guanambi, 2025.

87 p : il.

TCC (Graduação - Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Educação dos Surdos. 2.Educação do Campo. 3.Processo de ensino e aprendizagem. I. Farias,Prof.^a Ma. Sandra Aparecida Lima Silveira. II. Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. III. Título.

CDD: 371

TAMARA RAIANE ROCHA PAES

**“PESSOAS OUVINTES APRENDER LIBRAS PRECISA”: O QUE A TRAJETÓRIA
DE UMA ALUNA SURDA EM ESCOLAS DO CAMPO TEM A NOS DIZER?**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus XII* como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Data de aprovação 17 / 07 / 2025.

Prof^a. Ma. Sandra Aparecida Lima Silveira Farias
Departamento de Ciências Humanas – *Campus VI* – UNEB

Prof^a. Ma. Leidjane Fernandes Baleeiro
Departamento de Educação – *Campus XII* – UNEB

Prof^a. Dr.^a Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
Departamento de Educação – *Campus XII* – UNEB

Dedico este trabalho a todas as pessoas surdas, em especial à minha sobrinha, cuja trajetória educacional inspirou a realização deste estudo. À minha mãe Terezinha e ao meu pai Milton Rangel, que mesmo sem terem tido a oportunidade de estudar me mostraram a importância da educação e, com muito esforço, me fizeram chegar até aqui. À minha avó Maria Ana (*in memoriam*) e à minha tia Ana das Graças (*in memoriam*), por todo o carinho e exemplo que permanecem vivos em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por ter me concedido forças e sabedoria ao longo desta caminhada, bem como pelas oportunidades que surgiram e contribuíram para o meu aprendizado;

À minha família, pelo apoio, incentivo e presença nos momentos em que mais precisei, em especial aos meus pais, Milton Rangel e Terezinha, que nunca mediram esforços para me ajudar;

Às minhas amigas, Naila Gabriele e Dulce Souza, pelas palavras de ânimo, companhia e por tornarem os meus dias mais felizes;

À minha orientadora, Prof.^a Ma. Sandra Aparecida Lima Silveira Farias, pela confiança no meu tema, paciência, sugestões, correções detalhadas e atenção dedicada;

Ao Prof. Dr. José Aparecido Alves Pereira, por conduzir com leveza o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso e me auxiliar sempre que tive dúvidas;

Aos colaboradores da pesquisa, que gentilmente aceitaram participar e realizaram importantes contribuições;

Às minhas colegas de faculdade que se tornaram minhas amigas, Jusimara Alves e Eduarda Arruda, obrigada por dividirem comigo essa fase e torná-la mais leve e especial;

Às professoras que compuseram a banca examinadora, por acolherem o convite e pelas contribuições;

A todos os funcionários/as da UNEB *Campus XII* que colaboraram para minha formação acadêmica e humana.

Enfim, a todos que fizeram parte da minha trajetória educacional.

Meu muito obrigada!

“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

(Freire, 1996, p. 31)

RESUMO

Este trabalho buscou analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda no contexto educacional do campo. Para isso, teve como objetivo compreender, de forma geral, o processo educacional do/a educando/a surdo/a, verificar os possíveis desafios e averiguar os avanços educacionais ocorridos durante a trajetória dessa aluna surda em escolas do campo. Para alcançar esses objetivos, recorreu-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso, bem como à análise documental. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se questionários semiestruturados, direcionados aos/às diretores/as, professores/as e intérpretes, além de entrevistas realizadas com a aluna surda e sua mãe. Constatou-se que o/a estudante surdo/a residente no campo enfrenta obstáculos mais intensos, o que é respaldado tanto pelos estudos analisados quanto pela investigação realizada. Dentre os principais desafios, enfrentados pela estudante surda, pode-se destacar a comunicação restrita aos intérpretes, o desconhecimento da Libras por parte da comunidade escolar, a ausência de intérprete em determinados períodos, a inexistência do AEE na própria escola, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a carência de formação continuada dos/as professores/as no que diz respeito à temática da educação de surdos/as. Os resultados revelam não apenas a ausência de condições adequadas para uma educação inclusiva, mas também a distância entre os direitos assegurados por lei e a realidade vivenciada, apontando a necessidade de melhorias nas escolas do campo do município de Guanambi-BA.

Palavras-chave: Educação dos Surdos. Educação do Campo. Processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This study sought to analyze the teaching and learning process of a deaf student in a rural educational context. The paper aimed to understand, in general terms, the educational process of deaf students, identify potential challenges, and assess the educational advances made during the deaf student's journey in rural schools. To achieve these objectives, a qualitative research approach was used, based on a case study, as well as document analysis. Data collection instruments included semi-structured questionnaires directed at principals, teachers, and interpreters, as well as interviews with the deaf student and her mother. It was found that deaf students living in rural areas face significant obstacles, which is supported by both the studies analyzed and the research conducted. Among the main challenges faced by deaf students are communication restricted to interpreters, the school community's lack of familiarity with Brazilian Sign Language (LIBRAS), the absence of interpreters during certain periods, the lack of Specialized Educational Assistance (AEE) at the school, the scarcity of adapted pedagogical resources, and the lack of ongoing teacher training on deaf education. The results reveal not only the lack of adequate conditions for inclusive education but also the gap between the rights guaranteed by law and the actual reality, highlighting the need for improvements in rural schools in the municipality of Guanambi, state of Bahia.

Keywords: Deaf Education. Rural Education. Teaching and Learning Process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do município de Guanambi no estado da Bahia.....	41
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados referentes à matrícula das 3 escolas.....	42
Tabela 2: Dados referentes ao número de professores/as e alunos/as das 3 escolas.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções Científicas do Google Acadêmico (2015-2025)	21
Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Guanambi
- ASL – Língua Americana de Sinais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BMCG – Base Municipal Curricular de Guanambi
- CREIO – Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional
- DEDC – Departamento de Educação
- EMAF – Escola Municipal da Agricultura Familiar
- EMSG – Escola Municipal Sementes de Girassol
- EMSS – Escola Municipal Saberes do Semiárido
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras – Língua Brasileira de Sinais
- NUPE – Núcleo de Pesquisa e Extensão
- ONGs – Organizações Não Governamentais
- PME – Plano Municipal de Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SMEG – Secretaria Municipal de Educação de Guanambi
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
- SciELO – *Scientific Eletronic Library Online*

TILSP – Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Português

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 PARA INICIAR.....	16
2 ALUNOS/AS SURDOS/AS EM ESCOLAS DO/NO: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?.....	20
2.1 Algumas pesquisas.....	20
3 “PESSOAS OUVINTES APRENDER LIBRAS PRECISA”.....	27
3.1 Processo educacional dos surdos	27
3.2 Documentos normativos sobre a educação das pessoas surdas	29
3.3 Mitos e verdades sobre a Língua de Sinais	32
3.4 Educação do/no Campo e Educação Inclusiva.....	34
4 NOSSO PERCURSO.....	38
4.1 Tipo de pesquisa e abordagem	38
4.2 Instrumentos e procedimentos	38
4.3 <i>Lócus</i> de investigação de sujeitos da pesquisa.....	40
5 A TRAJETÓRIA DA ALUNA SURDA EM ESCOLAS DO CAMPO	47
5.1 Quem é essa aluna surda?	47
5.2 A aluna surda no contexto escolar: principais desafios	48
5.2.1 Desafios do período pandêmico	52
5.3 A aluna surda no contexto escolar: as práticas pedagógicas utilizadas	55
5.4 A aluna surda no contexto escolar: avanços e possibilidades de melhorias	57
6 O QUE PODEMOS DIZER	61
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES.....	69

1 PARA INICIAR

A educação constitui-se um direito de todas as pessoas e, muitas vezes, esse direito se traduz como a simples inserção do/a aluno/a no ensino regular. Porém, muito mais do que inserir é preciso incluir. Inclusão esta que envolve garantir a permanência do/a aluno/a, bem como a qualidade do ensino que lhe é oferecido. Esse aspecto deixa a desejar principalmente no que se refere às pessoas surdas e que residem no campo, pois integram grupos que por um longo período foram marginalizados pela sociedade, que busca um ideal de normalidade “[...] do ‘normal’ corporal, do ‘normal’ da língua, do ‘normal’ na aprendizagem, do ‘normal’ da sexualidade, do ‘normal’ do comportamento, do ‘normal’ da escrita e da leitura, do ‘normal’ da atenção, do ‘normal’ escolar etc” (Skliar, 2006, p. 19).

Pensando numa perspectiva do/a educando/a surdo/a na Educação do/no Campo os desafios tendem a ser maiores, pois, conforme Bregonci e Jesus (2016) nesses contextos as políticas públicas encontram entraves tanto no aspecto financeiro como no acesso às informações. No âmbito educacional esses desafios se traduzem, principalmente, na falta de intérpretes, materiais didáticos, formação continuada para os/as professores/as, com vistas a possibilitar o foco em práticas pedagógicas inclusivas.

Inicialmente, faz-se necessário conceituar a inclusão na perspectiva escolar e na perspectiva do/a educando/a surdo/a, sabendo que existem pontos de vistas diferentes para esse conceito. Além disso, interpretações diferentes podem surgir a partir de um mesmo conceito. Por exemplo, Mantoan (1993) caracteriza as escolas inclusivas como uma forma de atender ao sistema educacional que busca se estruturar com base nas necessidades de todos/as os/as educandos/as. Porém, esse objetivo com foco em todas as necessidades se torna amplo, correndo o risco de cair em generalizações. Sendo assim, acerca da concepção de uma instituição inclusiva para o/a estudante surdo/a, Brito e Sá (2011, p. 223) defendem

[...] uma educação que considere os aspectos culturais, as propostas pedagógicas que desejem a autonomia do sujeito, e o uso e a disseminação da língua de sinais como língua natural dos surdos, em suma: uma escola pautada numa política da diferença (ou para a diferença), de modo a que sejam concretizados processos de aprendizagem significativos eficazes.

Dessa forma, percebe-se a urgência de reconhecer a surdez como uma diferença e não como uma deficiência, desvinculando-a da concepção, ainda recorrente, de uma patologia. A visão clínica configura a surdez como um problema físico que precisa de uma intervenção médica para que os/as surdos/as se encaixem ao grupo hegemônico. Já a visão

socioantropológica compreende a surdez como aspecto cultural, tendo em vista que a comunidade surda possui características próprias visuais de interação com o mundo que a cerca. Sabe-se, no entanto que, assim como os ouvintes, essa comunidade também se apropria de outras culturas, contrariando a concepção universal de cultura (Gesser, 2009).

Faz-se necessário entender que o/a educando/a surdo/a entende que a inclusão está para além do simples conceito de estar no mesmo ambiente, significa ter a mesma oportunidade/condições de aprendizagem. Essa igualdade de oportunidade de aprendizagem envolve conhecer o/a aluno/a surdo/a, sua cultura, suas especificidades, lembrando que não existe um padrão de pessoa surda. E isso não significa algo negativo, pelo contrário, reconhecer e trabalhar com a diferença pode ser um ganho para todos os envolvidos no processo educacional.

Pensando nesse aspecto e no aprendizado que ele pode proporcionar, surge a questão: O que o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda na Educação do Campo pode nos dizer? Para responder esta indagação, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda na Educação do Campo. Para isso, alguns objetivos específicos foram traçados, como: conhecer o processo educacional do educando surdo e as principais características da Educação do Campo; verificar quais os possíveis desafios encontrados por uma aluna surda em sua trajetória educacional e averiguar os avanços educacionais ocorridos durante o percurso dessa aluna.

Para alcançar esses objetivos, recorreu-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso e a análise documental. A escolha por essa abordagem se deu em função dos objetivos propostos, tendo em vista que se trata de uma análise interpretativa com base nas informações coletadas a partir da investigação do processo educacional da aluna surda em uma instituição de apoio e em três escolas da Rede Municipal de Guanambi, que predominantemente atendem alunos do campo e são hoje reconhecidas como escolas do campo.

Como instrumentos de coleta de dados, recorreremos a questionários semiestruturados que foram direcionados aos diretores, professores e intérpretes e entrevistas que foram realizadas com a aluna surda e a sua mãe. Após a coleta de dados, procedeu-se a análise dos mesmos que será melhor especificada nas seções a frente.

Quanto ao que motivou a escolha por essa temática, de início, destaca-se a justificativa a nível pessoal, partindo do meu contexto familiar em que tenho parentes surdos/as, dentre esses, minha sobrinha que quando criança teve perda auditiva, sendo sua trajetória educacional meu objeto de estudo. A partir disso, passei a estudar sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), visto que pude acompanhar de perto os desafios enfrentados pelos/as surdos/as na

relação com os ouvintes, por exemplo, no atendimento hospitalar, comercial e, principalmente, escolar.

Com o princípio de que, ao se comunicar o indivíduo deseja que o outro o compreenda, quando tal objetivo não é alcançado é comum gerar frustração e o recuo social. Pensando-se no modelo educacional existente, no qual defende-se a inclusão do/a aluno/a surdo/a na sala de ensino regular, partindo de experiências e relatos que evidenciam que a comunicação do/a surdo/a com os/as professores/as e com os/as colegas ouvintes é quase inexistente, é que começo a questionar se a inclusão escolar é uma realidade. Também, estando na posição de testemunha ocular, buscando compreender os desafios e avanços na educação de uma aluna surda, no caso, minha sobrinha, percebo esta pesquisa como meio de construir uma fonte de informação.

Já, na universidade, no ano de 2021, por 2 meses, participei na condição de ouvinte do Curso de Extensão Universitária: "Interação/Integração: Libras como caminho para a inclusão", vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação (DECD) *Campus XII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Já no ano seguinte, busquei me inteirar ainda mais da temática, participando do mesmo projeto, agora na condição de monitória voluntária. Ambas as experiências me propiciaram o contato com diferentes pessoas de distintos estados, mas que compartilhavam de um interesse em comum: aprender a Libras e conhecer melhor a comunidade surda.

No âmbito das motivações acadêmicas, que me levaram ao interesse nesse estudo, é importante ressaltar o significativo número de pesquisas acerca da Libras no campo educacional. Contudo, ainda há lacunas que precisam ser discutidas para que a comunidade surda tenha um processo educacional de qualidade. Além disso, a respeito da questão da educação dos surdos no contexto educacional do campo há poucas pesquisas nos bancos de dados. Também gostaria de trazer uma contribuição para DEDC XII sobre a temática, de modo a servir como fonte de estudo e incentivo para a produção de outros trabalhos.

A respeito das motivações a nível social, a discussão dessa temática pode oferecer visibilidade ao sujeito surdo e à Educação do Campo não só no município de Guanambi, como também, em outros contextos pelos quais esta pesquisa poderá circular. Também se faz urgente que novas ideias sejam propostas para melhorar o ensino e a vivência das pessoas surdas, pois, quando frequentam alguns setores sociais não encontram acessibilidade. Precisa-se compreender que os/as surdos/as são parte constituinte e constitutiva de nossa sociedade.

Após esta sessão introdutória, a monografia segue organizada da seguinte forma: na segunda seção, apresenta-se a revisão de literatura sobre a educação de estudantes surdos/as no

campo; na terceira seção, faz-se uma abordagem histórica da educação das pessoas surdas, destacando documentos legais e a interface entre a Educação do/no Campo e a Educação Inclusiva; na quarta seção, descrevem-se os caminhos metodológicos da pesquisa; na quinta seção, realiza-se a análise dos dados obtidos e, por fim, apresentam-se as considerações e reflexões decorrentes das análises realizadas.

2 ALUNOS/AS SURDOS/AS EM ESCOLAS DO/NO CAMPO: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?

A presente seção tem como objetivo apresentar pesquisas que tratam da educação de estudantes surdos/as no contexto do campo. Cada estudo é brevemente resumido, destacando seu objetivo, metodologia, sujeitos participantes e principais resultados. As buscas foram realizadas no Google Acadêmico, na SciELO, BDTD e no repositório da biblioteca do *Campus XII* da UNEB.

2.1 Algumas pesquisas

Em busca pelos estudos já produzidos acerca da temática, recorre-se às pesquisas nos últimos 10 anos (2015-2025), período este correspondente ao ingresso da estudante surda na escola. Para isso, foram utilizadas plataformas/bibliotecas virtuais: Google Acadêmico, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Universitária Prof.^a Dilma Gumes Fernandes Santos (UNEB – *Campus XII*). Esse processo buscou por diferentes gêneros textuais, entre eles artigos científicos, monografias e teses relacionadas ao objeto de estudo.

Na plataforma do Google Acadêmico, utilizando os descritores “Educação dos Surdos” e “Educação do Campo”, combinados pelo operador booleando *and*, foram identificadas 334 produções. Ao adicionar o período de tempo delimitado, a saber, desde 2015, foram mapeados 281 resultados. Ao excluir os trabalhos em outros idiomas, resultaram 274 produções. Com a leitura dos títulos e dos resumos foram obtidos 7 trabalhos. Dentre eles, (04) artigos, (02) monografias e (01) tese. Já na plataforma SciELO, a busca com o descritor “Educação dos Surdos”, resultou em 24 trabalhos. No entanto, desse quantitativo, nenhum trata especificadamente da educação dos/as surdos/as em articulação com a Educação do Campo.

Na BDTD, a partir dos descritores “Educação dos Surdos” e “Educação do Campo”, da utilização do operador booleando *and* e do recorte temporal definido para a pesquisa, foi encontrado 1 trabalho. Após a leitura, este foi descartado por não abordar, de forma direta, a relação entre a educação dos/as surdos/as e a Educação do Campo, sendo esta mencionada apenas como uma das modalidades educacionais utilizadas para embasar o argumento de que é necessária uma modalidade própria que atenda às especificidades da educação dos/as surdos/as.

E na Biblioteca do *Campus XII* da Uneb, a pesquisa com o descritor “Educação dos Surdos”, foram localizados 06 trabalhos. Porém, entre os trabalhos identificados, nenhum

discute de forma concomitante a educação dos surdos e a Educação do Campo dentro do recorte temporal determinado. No Quadro 2, os trabalhos encontrados no Google Acadêmico, estão organizados por autoria, título, modalidade, instituição e ano de publicação, que está disposto em ordem crescente.

Quadro 1: Produções Científicas do Google Acadêmico (2015-2025)

AUTOR/ES	TÍTULO	MODALIDADE	INSTITUIÇÃO	ANO
CAMURÇA, Dayane de O.; SILVA, Kalarkiane Pontes da Silva	Inclusão: um olhar sobre a prática da Língua Brasileira de Sinais – Libras nas Escolas do Campo	Monografia	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2015
BREGONCI, Aline de Menezes; JESUS, Denise Meyrelles de	Refletindo sobre a surdez em espaços não – hegemônicos	Artigo	Revista Espaço	2016
FREIRE, Maria Geiza Ferreira	A inclusão do surdo em uma escola da zona rural do município de Mossoró-RN	Artigo	Universidade Federal Rural do Semiárido – Mossoró (UFERSA)	2017
COSTA, Aline Corrêa Barros da; SIQUEIRA, Renata Ferreira; VALENTE, Thaianny Cristine Dias; OLIVEIRA,	Educação Inclusiva e Interdisciplinaridade: a escola do campo e a construção identitária dos educandos surdos	Artigo	Revista GPES	2018

Waldma Maíra Menezes de				
FRANCELINO, Vilma de Assis	Educação do Campo: conflitos e desafios na educação dos surdos	Monografia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	2020
NETO, Francisco Alves Cordeiro	O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo no contexto das turmas multisseriadas	Artigo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	2021
TANIGUCHI, Patrícia Paula Schelp	Os manuais escolares na prática pedagógica com estudantes surdos que vivem no campo	Tese	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Pós-Graduação Curso Especialização em Libras	2024

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O trabalho intitulado *Inclusão: um olhar sobre a prática da Língua Brasileira de Sinais – Libras nas Escolas do Campo*, das autoras Camurça e Silva (2015), tem como objetivo investigar se a Libras é realmente praticada com os alunos surdos nas escolas do campo. Para isso, foi realizada uma entrevista em uma instituição do campo, localizada no estado da Paraíba, com uma professora que ensina em uma sala multisseriada, na qual há um aluno surdo matriculado. Ademais, as autoras abordam alguns aspectos relacionado à Educação do Campo, a história e a legislação voltada à educação dos surdos e à educação inclusiva, bem como à importância do intérprete no contexto escolar. Os resultados evidenciaram muitos desafios que

dificultam a inclusão dos educandos surdos nas salas regulares do campo. No contexto pesquisado, a professora não possuía formação em Libras, não havia intérprete em sala, nem recursos pedagógicos adaptados, o que resultou no isolamento do aluno surdo. Outro aspecto apontado foi a falta da formação continuada para os educadores, o que contribui para a manutenção da barreira comunicacional.

No artigo *Refletindo sobre a surdez em espaços não-hegemônicos*, Bregonci e Jesus (2016), abordam a educação dos surdos em “espaços não-hegemônicos”, conceito esse utilizado por Boaventura de Sousa Santos. As autoras explicam que as regiões hegemônicas correspondem aos centros urbanos, enquanto as não-hegemônicas incluem periferias, cidades pequenas e áreas rurais. Apontam que as decisões educacionais partem, em geral, de espaços hegemônicos, reforçando uma lógica centralizadora. Destacam, assim, a importância de reconhecer outros espaços, como o campo, e de valorizar os saberes trazidos pelos seus educandos. Apresentam também uma reflexão sobre a “justiça cognitiva” para os surdos, que ocorre quando seus direitos são efetivamente garantidos e suas experiências, reconhecidas. Trata-se de um estudo de observação realizado pelo viés da cartografia. Ao analisar a trajetória de um aluno surdo do campo, evidenciam oportunidades de aprendizagem que valorizam seu território.

Em contraste ao estudo anterior, a pesquisa traz uma realidade distinta, pois a escola observada está localizada na zona urbana. Oferece intérprete de Libras e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de desenvolver ações como a fixação de placas com sinais em Libras em diferentes ambientes da escola e o aprendizado de alguns sinais por parte da comunidade escolar. As pesquisadoras observam que essas ações ainda são insuficientes para garantir o pleno aprendizado da Libras, mas revelam um movimento de acolhimento à língua de sinais (Bregonci; Jesus, 2016).

A pesquisa *A inclusão do surdo em uma escola da zona rural do município de Mossoró-RN*, da autora Freire (2017), trata-se de um estudo de caso, tendo como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, direcionada ao estudante surdo e à sua professora de Língua Portuguesa, e a observação das aulas dessa educadora e de outros profissionais do contexto escolar. Este estudo teve o intuito de verificar a inclusão desse aluno surdo em uma escola do campo, localizada no município de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, bem como identificar supostas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, estratégias pedagógicas e de comunicação adotadas. Freire (2017, p. 12) defende o viés antropológico acerca da surdez, pois eles/as são “[...] pertencentes a um grupo cultural, com língua e identidade própria”. Mais uma vez, pode-se constatar outro exemplo de que o/ aluno/a surdo/a

está apenas inserido num espaço escolar, mas não realmente incluído, já que os resultados evidenciaram a ausência de práticas pedagógicas adequadas ao ensino do educando surdo, a falta de materiais adaptados e até mesmo de um intérprete. Em síntese, o estudo ratifica que a educação inclusiva para as pessoas surdas ainda está sendo implementada e ressalta a necessidade do apoio governamental para garantir seus direitos legalmente estabelecidos, de modo a amenizar as barreiras construídas ao longo do tempo.

Costa *et al.* (2018), no artigo intitulado *Educação Inclusiva e Interdisciplinaridade: a escola do campo e a construção identitária dos educandos surdos*, constitui-se como uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, conduzida em uma escola situada na Ilha de Marinteua, no município de Cametá, no estado do Pará, cujos dados foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com dois professores e com a coordenadora pedagógica da instituição. O objetivo foi analisar como a respectiva escola do campo, através de suas práticas educativas, auxilia para que o estudante surdo nela matriculado reafirme ou reconheça sua identidade, bem como buscar compreender como essa instituição ribeirinha desenvolve a articulação entre as áreas do saber, de modo a incluí-lo, e averiguar como a escola contribui para torná-lo mais autônomo e consciente de seus direitos.

As pesquisadoras pontuam que os currículos patronizados, formulados por disciplinas segmentadas, não atendem às especificidades dos/as estudantes, principalmente os/as alunos/as surdos/as do campo, pois fragmentam o conhecimento e o afastam da realidade local. Segundo as autoras, a interdisciplinaridade surge como caminho, ao possibilitar a articulação entre as matérias e sua relação com a vida dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos que transformem a realidade em que vivem. Contudo, denotou-se, através da análise dos dados, que a instituição “[...] tem contribuído para a reafirmação da realidade surda silenciada” (Costa *et al.*, 2018, p. 1), considerando que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e a infraestrutura ofertada pela escola não oferecem ao aluno surdo condições para seu pleno desenvolvimento. Novamente, em outra realidade pesquisada, é evidenciada a ausência de elementos básicos para assegurar uma educação inclusiva ao/a aluno/a surdo/a.

O estudo, *Educação do Campo: conflitos e desafios na educação dos surdos*, da autora Francelino (2020), se classifica como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com a finalidade de analisar as produções científicas dos últimos cinco anos, sobre a educação dos surdos no contexto da Educação do Campo. Constatou-se um quantitativo reduzido de trabalhos, o que evidencia a necessidade de mais estudos acerca da temática, de modo a visibilizar as problemáticas específicas desse contexto, em virtude das suas particularidades. Além disso, nos trabalhos analisados a pesquisadora pontua que não foi

identificada uma articulação entre o currículo formulado para a Educação do/no Campo e as especificidades da Educação dos Surdos. Ademais, destaca-se nas produções analisadas alguns temas relevantes, como: a necessidade da implementação do ensino bilíngue nas instituições escolares; a limitação da convivência dos/as surdos/as residentes no meio rural com a comunidade surda; a falta do conhecimento da língua de sinais por parte da comunidade escolar; a importância das políticas públicas para garantir o acesso dos/as estudantes surdos/as ao conhecimento de forma inclusiva; o aumento do número de matrículas de alunos/as com alguma especificidade nas escolas do campo, e o fechamento dessas escolas devido ao número reduzido de matrículas, justificativa frequentemente utilizada pelas instâncias responsáveis.

Na pesquisa “*O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo no contexto das turmas multisseriadas*”, Neto (2021) adotou como objeto de estudo a investigação sobre as políticas públicas de inclusão em instituições do campo, com o intuito de averiguar se o que está previsto na legislação realmente acontece no cotidiano escolar. Para fundamentar a pesquisa, o autor recorreu a Ausubel (2003), Arroyo (2007), Fenelon (1989), Paim (2005), Retondo (2008), dentre outros autores, que dialogam sobre a educação do campo e a educação inclusiva. O pesquisador utilizou, em sua metodologia, a abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Entre as principais constatações, destaca-se a ausência da efetivação, no contexto educacional, daquilo que está garantido por lei, pois, como pontua Neto (2021), a partir das leituras realizadas, ainda falta o mínimo para que se possa desenvolver práticas pedagógicas inclusivas dentro desses espaços escolares que atendem às necessidades educacionais dos/as alunos/as surdos/as. Ressalta-se também a importância da formação adequada em Libras para os/as professores/as, para que possam desenvolver ações em sala de aula que promovam a aprendizagem e a interação dos/as estudantes surdos/as com os demais colegas. Como exemplo, o uso de recursos visuais (imagens, vídeos, jogos) que os auxiliam na compreensão e no envolvimento nas aulas.

E no trabalho “*Os manuais escolares na prática pedagógica com estudantes surdos que vivem no campo*”, Taniguchi (2024), realiza um estudo sobre os manuais escolares que são utilizados no ensino de alunos/as surdos/as que vivem e estudam no campo, tendo como locais de pesquisa as cidades paranaenses de Piraquara e São José dos Pinhais. Como metodologia, a autora seguiu os princípios do materialismo histórico-dialético e, para a coleta dos dados foram feitas entrevistas semiestruturadas, observações, análises de documentos, fotos e vídeos com a participação de três pessoas surdas, suas famílias, uma professora de apoio e um intérprete de Libras. Taniguchi (2024) entende por manuais escolares não apenas os livros didáticos, mas todos os materiais pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, como jogos,

revistas e recursos adaptados às especificidades dos/as alunos/as surdos/as. Esses materiais ajudam a orientar os trabalhos dos/as professores/as. Contudo, os resultados mostram que os manuais escolares usados não se adequam à realidade do educando surdo/a que vive no campo e ainda refletem a ideologia dominante da educação urbana. Com isso, a pesquisadora destaca a importância da produção de materiais pedagógicos que considerem os aspectos linguísticos e culturais dos surdos do campo, promovendo práticas mais inclusivas e condizentes com a realidade desses estudantes.

Apesar de serem desenvolvidas em diferentes regiões do país, as pesquisas convergem ao apontar desafios similares enfrentados pelos/as estudantes surdos/as no campo. Entre os mais recorrentes estão: a ausência de intérprete de Libras, a falta de formação dos/as professores/as, a carência de recursos pedagógicos acessíveis, o isolamento comunicacional vivenciado pelos alunos/as, além da predominância de materiais e currículos escolares que não dialogam com a realidade rural nem com a identidade surda.

3 “PESSOAS APRENDER LIBRAS PRECISA”: QUAL A IMPORTÂNCIA?

Esta seção apresenta uma breve abordagem histórica sobre a educação das pessoas surdas, destacando alguns dos principais documentos normativos relacionados à comunidade surda, desmistificando mitos sobre a Libras e situando, de forma geral, a interface entre a Educação Inclusiva e a Educação do/no Campo.

3.1 Processo educacional dos surdos

Quando se pesquisa a história das pessoas surdas, percebe-se um conceito generalizado em relação a pessoas com alguma deficiência. Elas eram vistas como castigos de deuses, sob um olhar piedoso e, muitas, eram sacrificadas ou espancadas ainda quando crianças. Essa também era a realidade dos/as surdos/as que não eram vistos como cidadãos, ficando sem direito algum, inclusive o direito à escolarização, pois, na antiguidade, era comum a compreensão que todo o processo de ensino e aprendizagem só poderia se dar através da audição (Goldfeld, 2002).

De acordo com Honora (2014), para os gregos e os romanos os/as surdos/as não eram humanos, por não falarem. Devido isso, eram excluídos do direito à educação, não eram incluídos em testamentos. Na idade média, a igreja católica também contribuiu para a exclusão das pessoas surdas partindo do ideal do homem enquanto “à imagem e semelhança de Deus”, então, os que não se enquadravam neste ideal não eram vistos como humanos.

É relevante destacar que a educação das pessoas surdas teve início sob influências da prática médica e religiosa, a primeira faz referência ao estudo acerca da surdez como uma patologia a ser estudada e tratada, enquanto a segunda em um viés solidário. Partindo desse viés o monge Pedro Ponce de León, espanhol, desenvolveu com dois Surdos que passaram a viver no mosteiro, o primeiro alfabeto manual conhecido na história, assim León é reconhecido como o primeiro professor dos/das surdos/as (Honora, 2014).

Tempos depois, surge em Paris a primeira escola pública para surdos, nos anos de 1760, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos¹ de Paris, fundado pelo abade Charles Michel de L'Épée, apoiador da língua de sinais e reconhecido como o “Pai dos Surdos” (Honora, 2014).

¹ Denominação utilizada naquele período, o instituto hoje é nomeado como Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

É importante ressaltar o avanço da comunidade surda, visto que antes se encontravam à margem da sociedade e, através desse espaço puderam ser visibilizados socialmente.

Contudo, com a morte de L'Épée, o instituto passou a ter outros gestores, como o médico cirurgião Jean Marc Itard, que acreditava que os/as surdos/as só aprenderiam se a surdez fosse erradicada, e somente depois de 16 anos ele reconheceu a utilização da língua de sinais (Honora, 2014). Mas antes disso, “fazia dissecação dos cadáveres dos Surdos, perfurava a membrana timpânica de seus alunos, usava sanguessugas, provocava fraturas cranianas e sabe-se que um de seus alunos foi levado à morte devido às suas intervenções” (Honora, 2014, p. 55).

Em 1857 foi instituído no Brasil o primeiro Instituto dos Surdos Mudos² na cidade do Rio de Janeiro, que faziam uso da língua de sinais, tendo como precursor o professor surdo Ernest Huel, que veio da França por meio do convite de Dom Pedro II (Goldfeld, 2002). Conforme pontuou Pinto (2007, p.12)

[...] o Imperial Instituto dos Surdos Mudos veio cumprir papel semelhante [ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris], uma vez que funcionava como meio de instruir e educar surdos mudos, muitas vezes pobres, para torná-los proveitosos e úteis a si mesmos e à sociedade em que viviam.

Mas, em 1880 com o Congresso de Milão a língua de sinais é proibida e sancionado o Oralismo. No entanto, no Instituto Nacional de Surdos Mudos do Brasil, a língua de sinais só foi abolida em 1911. Dessa forma, o oralismo se constituiu como uma das principais filosofias educacionais utilizadas na educação das pessoas surdas no Brasil, sendo responsável pelo fracasso educacional dos/das surdos/as da época (Honora, 2014).

Segundo Goldfeld (2002) a filosofia **Oralista** visa a integração da criança surda à comunidade ouvinte, por meio da estimulação dos restos auditivos para o desenvolvimento da fala, sendo que seus adeptos acreditavam que a única forma de comunicação era por meio da língua oral. A surdez nessa concepção é vista enquanto patologia e busca-se o ideal de normalidade que

[...] percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade à “não-surdez” Goldfeld (2002, p. 34).

² Atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Já no final da década de 1970 a língua de sinais passa a ser aceita com a chegada ao país da **Comunicação Total**, a qual defende que o aprendizado somente da língua oral não garante o desenvolvimento integral da criança. Em outras palavras, ela não refuta a filosofia Oralista, mas defende “[...] a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas” (Goldfeld, 2002, p. 40).

Tempos depois, surgiu no Brasil o bilinguismo ou filosofia bilíngue, a qual estabelece que a pessoa surda deve ser bilíngue, tendo como primeira língua a de sinais, por ser sua língua materna, e como segunda, a língua usada em seu país de origem na modalidade escrita. Diferentemente das outras duas concepções anteriormente citadas, para o bilinguismo os/as surdos/as formam uma comunidade, com língua e cultura próprias (Goldfeld, 2002), fato que é assegurado por lei no âmbito educacional brasileiro com a Lei nº 9.394/1996 que foi alterada pela Lei nº 14.191/2021.

Essa trajetória educacional, em âmbito local, nasce por meio das Organizações Não Governamentais (ONGs), como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Guanambi (APAE) e a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos³ (APADA), cujo intuito é promover a integração entre os estudantes e a oferta do suporte pedagógico e terapêutico. O Colégio Idalice Nunes mantinha uma classe especial por meio da Secretaria Estadual de Educação, onde os/as surdos/as eram alfabetizados na Libras e, em seguida, matriculados nas salas regulares, no contraturno recebiam o AEE. Ademais, na sala de recursos multifuncionais (SRM) os profissionais realizavam cursos voltados a familiares, educadores e à comunidade em geral (Guanambi, 2015).

E em 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Guanambi (SMEG) fez a implantação do CREIO, em virtude da legislação vigente e do aumento no número de estudantes com alguma especificidade nas salas regulares do município, com o objetivo de proporcionar o suporte adequado às instituições de ensino, às famílias e aos professores e ofertar o AEE aos estudantes com necessidades específicas, os quais são atendidos no contraturno da escola. A SMEG também contratou intérpretes para atuarem nas salas regulares para atender os/as alunos/as surdos/as (Guanambi, 2015).

3.2 Documentos normativos relacionados a educação das pessoas surdas

³ Atual, Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos e Comunidade Surda de Guanambi e Região.

Ao longo do tempo, importantes avanços na acessibilidade educacional das pessoas surdas foram assegurados pelas conquistas legislativas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.934/96, a qual determina que todos os currículos escolares devem se apoiar em uma base comum, a qual deve ser ampliada por uma parte adaptada a partir das especificidades culturais, regionais, econômicas e sociais de cada estudante. Portanto, as estratégias de ensino precisam ser pensadas para atender às especificidades educacionais de cada estudante, aqui, em específico, dos estudantes surdos/as.

A Lei nº 10.098/2000, em seu Art. 18, estabelece que “o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes [...] para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (Brasil, 2000). Já com a Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais foi oficialmente reconhecida no país como forma legal de comunicação da comunidade surda (Brasil, 2002). Em 2005, o Decreto nº 5.626, regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o Art. 18 da Lei nº 10.098/2000, em seu Art. 2º “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2000).

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, surge com o objetivo de “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino” (Brasil, 2008). Somado a isso, em 2010, ocorre outro marco legislativo: a Lei nº 12.319 que regulamenta a atuação profissional do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais/Português (TILSP). No ano seguinte, é instituído o decreto nº 7.611, que dispõe no inciso III do Art. 4º que a União apoiará de forma técnica e financeira a “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (Brasil, 2011). Além disso, no parágrafo § 4º do mesmo artigo, consta também o apoio na

produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011).

Em 2020, há um retrocesso na educação inclusiva como o decreto n° 10.502 assinado pelo então presidente, sendo reconhecido como o “decreto da exclusão”, que previa a matrícula dos alunos com alguma especificidade em salas separadas, sendo revogado pelo decreto n° 11.370/2023, o qual foi assinado pelo atual presidente.

No ano de 2021, a Lei n° 9.394/1996 é alterada (LDB), para regulamentar sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, que assegura “[...] aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (Brasil, 2021). Também estabelece a educação bilíngue de surdos

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, na meta 4, estratégia 4.7, mais uma vez vem reafirmar a garantia da oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos/as, seja em escolas e classes bilíngues, seja em escolas inclusivas. Para a implementação desse ensino, o documento também destaca o compromisso com a formação dos profissionais que atuam na educação das pessoas surdas, de acordo com a estratégia 4.13:

apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Brasil, 2014).

Em âmbito local podemos abordar sobre a resolução n° 1.499/2021 estabelecida pelo Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (DEDC - UNEB), *Campus XII*, a qual instituí no Art. 15, que “deverá ser ofertado o componente curricular Libras, com matrícula obrigatória, em todos os cursos da UNEB, com matrícula obrigatória e carga horária mínima de 60 horas/aula, em todos os níveis e modalidades do Ensino Superior” (UNEB, 2021).

O Plano Municipal de Educação (PME) de 2015-2025, na meta 4, estratégia 4.7 também aborda sobre a garantia da alfabetização bilíngue para os alunos/as surdos/as. Já na meta 5, as

estratégias contemplam a presença de intérpretes em sala de aula, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os estudantes surdos/as e toda a comunidade escolar e a garantia que as bibliotecas e salas de leitura ofereça materiais acessíveis (Guanambi, 2015).

Na seção destinada à modalidade de ensino Educação Especial da Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), de 2020, também é garantido aos alunos com necessidades educacionais específicas a adaptação curricular, que não se constitui na redução de conteúdos, mas na flexibilização do currículo, de modo que atenda às peculiaridades de cada educando. Essas adequações incluem a utilização de sistemas alternativos de comunicação (Libras, Braille, etc.), materiais de apoio, como no caso dos estudantes surdos/as, materiais visuais, além da presença do intérprete em sala e diferentes formas de avaliação (Guanambi, 2020).

Todos esses avanços representam conquistas importantes para a acessibilidade educacional das pessoas surdas. No entanto, para que a inclusão ocorra de forma mais eficaz, faz-se necessário o conhecimento e o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda, assegurando sua presença no cotidiano escolar e sua valorização por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

3.3 Mitos e verdades sobre a Língua de Sinais

A falta de conhecimento acerca de determinado assunto resulta em diversos fatores, dentre estes a propagação de determinadas falácias. Com a língua de sinais tal fato não é diferente, existindo muitos mitos, dentre estes:

A língua de sinais é universal? Não. Essa crença parte do princípio de que a língua de sinais é um “código”, que é ensinado para todas as pessoas surdas, ou seja, acredita-se que os/as surdos/as falam a mesma língua em qualquer país do mundo. Porém, assim como as línguas orais, a língua de sinais se diversifica conforme os territórios. Como, por exemplo, a língua americana de sinais, a língua francesa de sinais, a língua japonesa de sinais, assim como a língua brasileira de sinais. A língua de sinais não é universal, porque a mesma sofre influências do lugar de origem (Gesser, 2009).

A língua de sinais tem gramática? Sim. Os estudos do linguísta americano William Stokoe no ano de 1960, foram essenciais para o reconhecimento de uma gramática própria da língua de sinais. Através da análise da Língua Americana de Sinais (ASL) mostrou que a língua de sinais tem uma estrutura complexa, com elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos. É destacado também, que além das mãos, na língua de sinais também são utilizados marcadores

não manuais, com as expressões faciais, (o movimento de cabeça, olhos, boca, sobrancelha), elementos estes tidos como gramaticais que constituem a estrutura da língua (Gesser, 2009).

É possível expressar conceitos abstratos na Língua de Sinais? Sim. Esse questionamento parte do entendimento de que a língua de sinais é restrita, sintética, ou seja, entende-se que é formada de conceitos básicos, os quais sejam essenciais na comunicação. Novamente é sintetizada a variedade linguística da língua, mas assim como qualquer língua oral, através da língua de sinais podem se expressar conceitos abstratos (tristeza, alegria, desconforto) no diálogo e também na escrita por meio de distintos gêneros textuais (Gesser, 2009).

A língua de sinais é o alfabeto manual? Não. O alfabeto manual é usado para a soletração de palavras, o seu uso é feito por aqueles que se comunicam através da língua de sinais, ou seja, ele não constitui uma língua, mas apenas um código que retrata as letras. Esse recurso é usado para representar por extenso o nome de pessoas e localidades, abreviações e alguns termos que ainda não possuem um sinal específico (Gesser, 2009).

A língua de sinais é uma versão sinalizada da língua oral? Não. Como pontua Gesser (2009, p. 35) “a língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independente de qualquer língua oral em sua concepção linguística”.

A língua de sinais é uma língua ágrafa? Não. No entanto, há pouco tempo, a língua de sinais era uma língua ágrafa, ou seja, não possuía uma escrita. Hoje há sistemas de escritas da língua de sinais, como o *SignWriting* (escrita de sinais) que através de desenhos representa os sinais (Gesser, 2009). Existem outros como ELiS (Escrita da Língua de Sinais) e o SEL (Sistema de Escrita da Libras) e o SER – Libras.

Surdo, surdo-mudo ou deficiente auditivo? Essas definições se relacionam muito mais com uma questão de identidade. O termo correto para a comunidade é surdo. O termo surdo-mudo ou mudo e deficiente auditivo são termos equivocados. Pois, o surdo tem o aparelho fonador sem nenhuma irregularidade, então o mesmo não é mudo. Já o termo deficiente foi designado pelos médicos e não pela comunidade surda (Gesser, 2009). Pois,

a deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencimento aos surdos. Bom essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado, e sua comunidade (Padden; Humphries, 1988, p. 44 *apud* Gesser, 2009, p. 46).

O surdo tem uma identidade e uma cultura própria? Sim. Gesser (2009) destaca que os termos "cultura" e "identidade" devem ser compreendidos no plural, tanto quando se referem a

comunidades surdas quanto ouvintes. Assim como na comunidade ouvinte, a comunidade surda é composta por múltiplas identidades⁴, e cada surdo/a vai se identificar de forma distinta, dependendo de sua proximidade com cada cultura. A cultura surda, de natureza visual, se expressa principalmente por meio da língua de sinais, a qual permite a comunicação com o mundo que os cercam. No entanto, pessoas surdas também pertencem a diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e regionais, o que amplia ainda mais essa diversidade. Com isso, reconhecer os/as surdos/as como um grupo homogêneo é desconsiderar suas pluralidades, enquanto surdo negro, mulher, homossexual, do contexto do campo. Enxergá-los/as a partir dessa multiplicidade é reconhecer o multiculturalismo que constitui as comunidades surdas.

O surdo tem dificuldade de escrever porque não sabe falar a língua oral? Não. Há alguns fatores que tornam a aprendizagem da língua portuguesa mais desafiadora para os/as surdos/as. Um deles é, “o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e de fato estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente. São como símbolos “abstratos” para o surdo” (Ahlgrem, 1994 *apud* Gesser, 2009, p. 56). Também pelo processo educacional, como já mencionado, que os forçou, por um longo período, a oralizar e lhes negou a oportunidade de serem alfabetizados em sua língua materna, causando certa repulsa e sentimentos de incapacidade em relação à escrita da língua portuguesa.

Além disso, também persiste a falsa compreensão de que os/as surdos/as não compreendem os conteúdos dos componentes curriculares por apresentarem um nível de dificuldade maior em comparação aos ouvintes. No entanto, o que realmente falta são oportunidades: falta um ambiente escolar que acolha sua língua materna; falta um espaço com profissionais capacitados para se comunicarem com os/as surdos/as; falta a presença de professores proficientes na língua de sinais, que possibilitem sua alfabetização na primeira língua e, a partir disso, o acesso à sua segunda língua, que é a língua oficial de seu país (Gesser, 2009).

Dessa forma, entende-se que é urgente a propagação do conhecimento tanto da comunidade surda, com sua cultura e identidade, como também da sua língua, evitando equívocos e dando visibilidade a essas pessoas com quem podemos muito aprender.

3.4 A Educação do/no Campo e Educação Inclusiva

⁴ Identidade flutuante, identidade inconformada, identidade de transição, identidade híbrida e identidade surda (Perlin, 1998 *apud* Faria, 2002).

Segundo Silva (2021, p. 28) “a Edoc⁵ é movimento de luta, é modalidade educacional, e é concepção de educação”. A autora destaca que a educação ofertada para os povos do campo no Brasil sempre refletiu o modo como essas pessoas foram marginalizadas historicamente. Desde a exclusão dos mesmos no Brasil colônia, como as concepções rurais de educação que priorizavam os interesses do agronegócio, resultando em um ensino pautado nos princípios do desenvolvimento urbano, desconsiderando o contexto, a cultura e os saberes da população camponesa (Silva, 2021).

Contudo, esse cenário passou a ser confrontado pelas lutas travadas pelos movimentos sociais do campo, que passaram a buscar uma educação que considere o contexto em que estão inseridos. Visto que compõem comunidades negras rurais, quilombolas, bóias-frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendário, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros, povos das florestas (Caldart, 2002). Assim, como o direito de uma Educação do/no Campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação” (Caldart, 2002, p.18). A autora ainda pontua que

o surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012, p. 259-260).

É nesse cenário de resistência e construção coletiva que ganham força os movimentos sociais do campo. Foram esses movimentos, como o Por uma Educação do Campo⁶, na década de 90, que trouxeram para o debate público a denúncia da exclusão histórica da população camponesa do acesso a uma educação que os considerasse como pessoas de direitos. Os Encontros Nacionais de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária e as Conferências Nacionais Por uma Educação do Campo também contribuíram para o reconhecimento da Educação do Campo nas políticas públicas de educação (Silva, 2021).

Com isso, a população do campo conquistou importantes avanços institucionais e legais, entre os quais se destacam três programas. Um deles é o Programa Nacional de Educação na

⁵ Educação do Campo.

⁶ Também nomeado de Articulação Nacional ou Movimento da Educação do Campo.

Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, pela Portaria nº 10 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o qual foi efetivado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Segundo informações disponíveis no site do INCRA⁷, o programa tem como objetivo a ampliação do acesso à educação em todos os níveis para os povos do campo, voltado para as áreas de reforma agrária, com ações destinadas ao contexto campestre e o seu desenvolvimento sustentável.

Já em 2007, surge o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que foi uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar a formação de professores para atuar no campo, por meio da criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. E em 2013, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), pela Portaria nº 86 de 2013, com foco, através de ações, elevar a qualidade do ensino nas redes existentes (Silva, 2021).

Ao se fazer referência acerca da Educação Especial no contexto da Educação do Campo, percebe-se que os desafios tendem a ser maiores, pois “[...] nesses espaços as políticas públicas chegam com menor intensidade” (Bregonci; Jesus, 2016, p. 60).

Nozu e Bruno (2021) destacam que, mesmo com os documentos normativos que asseguram a inclusão no contexto campestre, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ainda se encontram desafios para que essas políticas educacionais sejam efetivadas dentro do âmbito escolar.

No contexto local, por exemplo, nas escolas em que o estudo foi realizado encontraram alguns tensionamentos, como o AEE, que de acordo com a política educacional vigente, deve ser ofertado no contraturno em SRM (Brasil, 2008). Contudo, nas escolas pesquisadas, as crianças com alguma especificidade são retiradas das salas regulares para o atendimento durante o turno escolar, como forma de se adequarem ao regime de alternância e devido ao transporte escolar se limitar ao turno regular das aulas. O regime de alternância consiste na organização do tempo escolar em dois momentos: um na escola e outro no local onde o estudante reside. Há também a dificuldade de acesso ao atendimento médico com especialistas, em virtude do deslocamento do campo para a cidade.

Lucélia e Caiado (2015) ressaltam, na pesquisa que realizaram em instituições do campo, outros desafios enfrentados pelos alunos da Educação Especial no contexto campestre,

⁷ BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>. Acesso em: 14 jun. 2025.

diante da oferta do AEE de forma restrita, com espaços escolares sem acessibilidade, sem transporte adaptado, sem recursos adequados para que se possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, além da ausência de formação continuada para os professores acerca da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. Evidencia-se, assim, o distanciamento entre o que prevê a legislação e a realidade vivida nas instituições do campo. Ademais, abordam o número ainda pequeno de pesquisas que tratam dessa interface entre as duas modalidades, o que acaba gerando uma invisibilidade das situações vividas pelos grupos. Pois, quando não se escreve ou dialoga sobre algo, dificilmente as mudanças acontecem.

4 NOSSO PERCURSO

Nesta seção, abordaremos de forma detalhada os caminhos metodológicos percorridos no decorrer da pesquisa, o tipo e abordagem da pesquisa; instrumentos e procedimentos para a produção e análise dos dados; lócus de investigação e sujeitos da pesquisa.

4.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Em síntese, a metodologia é a forma de orientar e descrever como a pesquisa foi realizada. A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa, que “[...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos” (Minayo; Sanches, 1993, p. 247). A escolha por essa abordagem se deu em função do objetivo de analisar os possíveis desafios e avanços no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda na sua trajetória educacional. Trajetória essa que se deu em uma instituição de apoio e em três escolas da Rede Municipal de Guanambi, que predominantemente atendem alunos do campo e são hoje reconhecidas como escolas do campo.

Assim, optamos pelo estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2009, p. 37). Ou seja, consiste no estudo de uma realidade específica. Nesse caso, a realidade de uma aluna surda em salas regulares de escolas do campo, num contexto de alunos/as ouvintes. Sendo assim, a escolha por esse procedimento metodológico possibilitou o contato direto com as pessoas que fizeram e com aquelas que ainda fazem parte do processo educacional da estudante, além do acesso a fontes documentais que nos ajudaram na reconstrução dessa trajetória.

4.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico, que consiste na “[...] revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 03). No nosso caso, para se ter um panorama das produções científicas acerca da educação dos/as surdos/as no contexto educacional do campo nos últimos (10) anos, em um recorte temporal, de 2015 a 2025. Nas bases de dados do Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) na Biblioteca do *Campus*

XII da UNEB a partir dos descritores “educação dos surdos” e “educação do campo”. O referencial teórico foi construído a partir de leis e decretos, que discutem sobre essa temática.

Além disso, este estudo fez uso de três instrumentos para a coleta de dados, a análise de documentos, os questionários semiestruturados e as entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) os “[...] documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador”. Nesta pesquisa, o estudo dos documentos nos auxiliou na compreensão de aspectos sobre o desenvolvimento da aprendizagem da aluna, bem como a identificar o período em que ela esteve nas escolas pesquisadas e como a educação inclusiva para os/as surdos/as aparece no Projeto Político Pedagógico (PPP) das respectivas instituições de ensino. Documentos como fichas de matrícula, histórico escolar da estudante, caderno de acompanhamento do intérprete e o PPP das escolas.

Para além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a aluna surda (APÊNDICE A) e sua mãe (APÊNDICE B), no intuito de conhecer com mais detalhes a trajetória da estudante. Conforme Neto (2001, p. 57), “através da entrevista, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais”, o que, neste caso, possibilitou captar as experiências e perspectivas das participantes. As entrevistas ocorreram na residência das entrevistadas, seguindo um roteiro previamente elaborado, as respostas foram registradas no caderno de campo. Com a aluna foi conduzida em Libras e, posteriormente, traduzida para a Língua Portuguesa.

Outro instrumento utilizado foram os questionários semiestruturados, elaborados para cada segmento da pesquisa e direcionados aos(às) intérpretes (APÊNDICE C), professores(as) (APÊNDICE D) e diretores(as) (APÊNDICE E) que fizeram ou ainda fazem parte do percurso educacional da estudante surda. Esses questionários continham questões objetivas e dissertativas, com o objetivo de obter respostas mais abrangentes, que possibilitassem uma melhor compreensão das relações e dos desafios presentes em sua trajetória escolar. Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Dessa forma, revelou-se um instrumento compatível com os objetivos desta pesquisa. A disponibilização dos roteiros aos(às) participantes ocorreu de forma impressa e/ou digital, por meio do *WhatsApp*.

Na fase do tratamento dos dados dos questionários e entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo com fundamentação nos princípios de Bardin (1977). De início, foi feita a transcrição das entrevistas e a organização das respostas abertas dos questionários em tabelas.

Feita a transcrição, realizou-se a leitura dos dados levantados. Por fim, agrupou-se as temáticas principais com enfoque nos objetivos do estudo, a partir de categorias, a saber: Quem é essa aluna surda? A aluna surda no contexto escolar: principais desafios; A aluna surda no contexto escolar: as práticas pedagógicas utilizadas; A aluna surda no contexto escolar: avanços e possibilidades de melhoria.

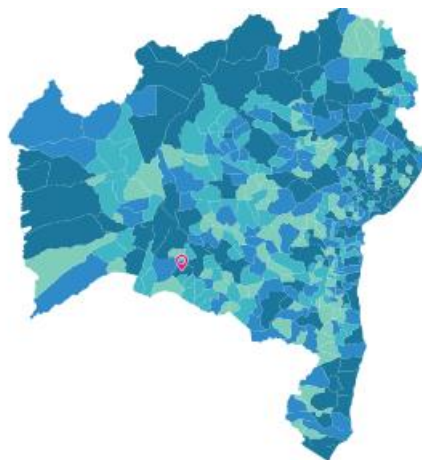
Como o trabalho envolveu seres humanos, o projeto referente a esta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB, juntamente com toda a documentação necessária, e aprovado por meio do parecer n° 7.326.149, seguindo todo o protocolo da RS/CONEP/CNS n° 466/2012 e RS/CONEP/CNS n° 510/2016.

4.3 *Lócus* de investigação e sujeitos da pesquisa

O cenário mais amplo da pesquisa é o município de Guanambi no estado da Bahia, que está localizado na região Nordeste do Brasil e compõe o Território de Identidade Sertão Produtivo⁸. Seu território começou a ser povoado em 1870, a partir da doação de parte da fazenda Carnaíba, por Joaquim Dias Guimarães, a uma pequena comunidade religiosa, criada em homenagem a Santo Antônio, a qual era de responsabilidade da igreja de Monte Alto. Na área doada foi construída a primeira igreja, o povoado que ali se formou passou a ser chamado de Beija-Flor. A partir daí novos habitantes começaram a residir na freguesia. As primeiras famílias que se estabeleceram nessa nova comunidade foram as de João Pereira da Costa, José Pereira da Silva Castro, Gasparino Pereira da Costa, João Dias Guimarães, Inocência Pereira de Oliveira e outras, que colaboraram para a expansão das atividades agrícolas e da pecuária na localidade (IBGE, 2022).

⁸ Composto por 20 municípios: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi.

Figura 1: Localização do município de Guanambi no estado da Bahia



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Como se pode observar pela Figura 1, Guanambi faz parte da organização do Território de Identidade Sertão Produtivo. Quanto à extensão territorial, Guanambi possui uma área de 1.272,366 km² com densidade demográfica 69,02 habitantes/km². Além da população, de acordo o último censo⁹, estimada de 87.817 pessoas, incluindo os/as moradores/as dos distritos de Ceraíma (11,7 km do centro), Mutãs (29,6 km) e Morrinhos (30,7 km) (IBGE, 2022).

Quanto ao distrito de Morrinhos, vale salientar que este se configura como o principal cenário da pesquisa, pois as três escolas pesquisadas se localizam dentro desse distrito. Segundo Paes *et al.* (2006) o então distrito recebeu esse nome pelos primeiros moradores, ainda na condição de vila, por ser uma região de relevos acidentados e por ter suas primeiras residências construídas ao lado de pequenos morros, localizados na fazenda conhecida como Morrinhos Velho. Ademais, as autoras pontuam a contribuição das primeiras comunidades rurais para a formação do distrito, como as fazendas de Barro Vermelho e Morrinhos Velho que foram fundamentais para o surgimento de Morrinhos, pois muitos dos seus moradores deram origem aos primeiros habitantes da vila. De acordo com a Lei Municipal nº 20, de 15 de março de 2005, a vila foi oficialmente elevada à categoria de distrito e passou a integrar o município de Guanambi (IBGE, 2022). Conforme dados fornecidos pelo site Agência Sertão¹⁰, no último censo, a população era de 3.485 habitantes, residindo em 1.664 moradias.

⁹ 2022. Cidades e Estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/historico>

¹⁰ Agência Sertão. Disponível em: <https://agenciasertao.com/2024/03/22/saiba-quantos-habitantes-ha-em-cada-distrito-de-guanambi>>.

Em Morrinhos, há três escolas municipais que atendem, em sua grande maioria, estudantes do campo que utilizam o transporte escolar, sendo uma delas a aluna surda pesquisada. No distrito, o sistema educacional é ofertado desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. As três instituições fizeram, e uma ainda faz parte do percurso educacional da estudante surda, motivo pelo qual foram escolhidas para o desenvolvimento deste estudo. Para preservar a identidade das instituições envolvidas, foram utilizados nomes fictícios que refletem características do contexto local: Escola Municipal Saberes do Semiárido (EMSS), em referência ao clima da região; Escola Municipal Sementes de Girassol (EMSG), por ser o girassol um símbolo da luta pela Educação do Campo; e Escola Municipal da Agricultura Familiar (EMAF), por representar a principal fonte de renda das famílias.

Tabela 1: Dados referentes à matrícula das 3 escolas

MATRÍCULA	EMSS	EMSG	EMAF
Creche	67	—	—
Pré-escola	101	—	—
Anos Iniciais (EF)	78	222	—
Anos Finais (EF)	—	—	237
AEE	13	26	16
EJA	—	—	76

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Tabela 2: Dados referentes ao número de professores/as e alunos/as das 3 escolas

NÚMERO	EMSS	EMSG	EMAF
Professores/as	13	12	18
Alunos/as	246	222	313

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A Tabela 1 nos ajuda a caracterizar as três instituições escolares, apresentando dados sobre o número de matrículas por etapa de ensino. Observa-se que a EMSS recebe crianças da creche, da pré-escola e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a EMSG oferece apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e a EMAF oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental

e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, as 3 instituições possuem salas de recursos multifuncionais, nas quais ocorre o AEE. É importante destacar que os/as alunos/as vinculados ao AEE não constituem uma matrícula à parte, ou seja, estão incluídos no total geral de alunos/as por escola, com os seguintes quantitativos: 13 na EMSS, 26 na EMSG e 16 na EMAF. Contudo, a aluna surda, sujeito desta pesquisa, não está incluída entre os 16 alunos/as atendidos/as pelo AEE na EMAF, pois a professora responsável pelo AEE não possui formação específica para atender os/as estudantes surdos/as. Também, é importante ressaltar que, em sua trajetória, foi a única aluna surda nas demais escolas. Além disso, os PPPs atuais das três instituições mencionam a educação especial, no entanto, nenhum deles aborda de forma específica a educação de estudantes surdos/as, nem mesmo o da EMAF, em que ela estuda atualmente. Somente no PPP da EMSG há uma menção à garantia da presença do intérprete de Libras, quando necessário.

Na Tabela 2, apresenta-se o número de professores/as e alunos/as nas três escolas no ano corrente. A EMSS conta com 11 professoras, 1 diretora e 1 coordenadora, atendendo um total de 246 alunos/as. A EMSG possui 11 professoras e 1 diretora, atendendo 222 alunos. Já a EMAF dispõe de 16 professores/as, 1 diretora e 1 coordenador, atendendo 313 alunos/as. Desses professores/as, 06 contribuíram com a presente pesquisa trazendo dados mais atuais da EMAF, 06 trouxeram informações de outros anos, sendo 2 da EMSS e 4 da EMSG. A pesquisa contou com 12 professores/as participantes, 10 ainda atuam, conforme discriminação dos dados acima e 02 professores/as que atuavam na EMSG e aposentaram. Já em relação aos/as alunos/as, vale destacar que do quantitativo de 781 alunos/as matriculados/as nas escolas do distrito somente 01 aluna se caracteriza como surda.

Segundo as fichas de matrícula da aluna, ela iniciou sua escolarização aos 4 anos de idade, na EMSS em 2015, permanecendo nessa escola até 2018, passando pelo 4º e 5º período da Pré-Escola e pelo 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, esteve na EMSG entre 2019 e 2022, realizando o 3º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, repetiu o 5º ano por sugestão de uma professora e da diretora, em conversa com a mãe, após uma visita da equipe da instituição de apoio pedagógico que a acompanhava, a qual informou que ela ainda não era alfabetizada na língua portuguesa. Desde 2023, a aluna se encontra na EMAF, na qual já cursou o 6º e o 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, atualmente, está no 8º ano e, provavelmente, deverá cursar o 9º ano em 2026.

É importante mencionar, que durante boa parte desse período, de 2015 ao início de 2024, a aluna também frequentou uma instituição de apoio pedagógico, uma vez por semana, no qual era ofertado para ela o AEE, com professoras bilíngues. Porém, desde meados de 2024, a aluna

não pôde mais contar com esse apoio, tendo em vista a dificuldade relacionada ao transporte, visto que a instituição se localiza na sede do município e não há transporte disponível para os alunos do campo.

A instituição fez parte do processo educacional da aluna surda por quase 9 anos, ofertando o AEE, com profissionais especializados. Tendo em vista a importância desse fato, optou-se por incluir esse espaço como um dos *lôcus* da pesquisa. Foi um espaço criado para atender à rede municipal que, além de proporcionar o AEE para os/as alunos/as com necessidades específicas, tem como objetivo oferecer um suporte para as instituições de ensino, as famílias e os professores/as. Atualmente, dentre outras especificidades, atendem 5 alunos/as surdos/as, sendo 2 meninas e 3 meninos.

Para analisar os principais avanços e desafios do processo de ensino e de aprendizagem da aluna surda que reside no campo, o estudo contou com a participação de 20 colaboradores: a própria estudante; 12 de seus professores/as; 03 intérpretes, sendo 01 da instituição de apoio pedagógico; 03 diretoras, que atuam ou atuaram nas três escolas pesquisadas; e a mãe da aluna surda, por ser a principal acompanhante dessa trajetória.

Inicialmente, previ a participação de um número menor de participantes, pois não sabia se contaria com a adesão dos envolvidos. No entanto, como o trabalho foi realizado com antecedência, tive tempo hábil para levar a sugestão da pesquisa a mais professores/as, o que possibilitou incluir mais docentes do que o inicialmente previsto no projeto submetido ao Comitê de Ética. Essa ampliação, porém, não alterou na questão das categorias, que seguem sendo: professores/as, intérpretes, diretoras, a aluna surda, sua mãe e a pesquisadora. Para preservar as identidades¹¹ dos demais participantes, foram utilizados nomes de flores, simbolizando a diversidade de pessoas e de relações construídas na trajetória da aluna surda em escolas do campo.

Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa

PSEUDÔNIO	CATEGORIA	TEMPO DE PROFISSÃO
Violeta	Aluna surda	-
Camélia	Mãe da aluna surda	-

¹¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), descrito no apêndice I.

Orquídea	Diretora entre 2015 a 2018	27 anos
Magnólia	Diretora entre 2019 a 2022	27 anos
Hortênsia	Diretora entre 2024 a 2025	9 anos
Cravo	Intérprete entre 2017 a 2024	10 anos
Jasmim	Intérprete a 2 semanas	2 semanas
Rosa	Intérprete entre 2023 a 2024	15 anos
Lírio	Professora no 5º período (2016)	35 anos
Tulipa	Professora no 2º ano (2018)	13 anos
Bromélia	Professora no 3º, 4º, 5º e 5º (2019-2022)	34 anos
Lavanda	Professora no 3º (2019)	34 anos (aposentada)
Dália	Professora no 5º ano (2021)	5 anos
Gardênia	Professora no 5º ano/ 5º ano (2021-2022)	33 anos (aposentada)
Margarida	Professora de Língua Portuguesa no 6º ano (2023)	27 anos
Íris	Professora de Matemática no 6º e 7º ano (2023-2024)	27 anos

Antúrio	Professor de História no 6º, 7º e 8º ano (2023 a 2025)	23 anos
Petúnia	Professora de Geografia 6º, 7º e 8º ano (2023 a 2025)	25 anos
Begônia	Professora de Inglês no 7º e 8º ano (2024 a 2025)	13 anos
Hibisco	Professor de Educação Física no 7º e 8º ano (2024-2025)	20 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O Quadro 1 apresenta o perfil dos/as participantes da pesquisa. Dentre os/as docentes e das diretoras participantes, apenas a ex-diretora Magnólia e a professora Tulipa realizaram, por iniciativa e com custeio pessoal, um curso básico de Libras na APADA. A mãe da aluna também buscou formação por conta própria e realizou, na mesma instituição, um curso de nível intermediário em Libras. Antúrio, professor de História, relatou ter cursado um módulo de Libras em uma especialização, mas considerou o conteúdo insuficiente para sua aprendizagem. Segundo os demais participantes, não houve acesso nem oferta de cursos em Libras ao longo da formação ou exercício da função.

5 A TRAJETÓRIA DA ALUNA SURDA EM ESCOLAS DO CAMPO

Agora chega a vez de focar, de forma mais específica, na trajetória dessa aluna surda, dialogando com os objetivos desta pesquisa. Serão discutidos os principais desafios enfrentados pela aluna surda no contexto escolar, com destaque para o período pandêmico, as práticas pedagógicas utilizadas pelos/as professoras da escola, bem como os avanços observados e as possibilidades de melhoria no processo de ensino e aprendizagem da educanda surda de acordo a perspectiva dos/as participantes.

5.1 Quem é essa aluna surda?

Violeta tem 14 anos, nasceu no município de Guanambi no Estado da Bahia e reside na zona rural pertencente ao mesmo município. Filha de pais e irmãos ouvintes, sua mãe é dona de casa e o seu pai montador de placa solar, os seus avós maternos e paternos são lavradores, os avós por parte de mãe ainda tem a agricultura familiar como uma fonte de renda. Quando veio ao mundo ela também o percebia através da audição, mas após um episódio de febre aos 2 anos de idade ela teve uma hipoacusia neurosensorial profunda bilateralmente, ou seja, uma perda auditiva de grau profundo nos dois ouvidos, em decorrência de comprometimentos na cóclea e/ou no nervo auditivo, que só veio a ser descoberta um período depois, através de sua mãe que começou a observar que ela não reagia mais aos sons.

Assim, como tantos recomeços na vida, esse também não foi fácil, nem pra ela, nem para sua família. Violeta teve contato efetivo com a língua de sinais, aos 4 anos de idade, quando começou a frequentar a escola, por meio do intérprete, e a instituição de apoio, através da professora bilíngue. Já no contexto familiar, a comunicação acontecia mais por meio de gestos caseiros, que ainda hoje são utilizados, embora venham sendo, aos poucos, substituídos pelos sinais em Libras, ensinados pela própria surda. Sua mãe cursou o nível intermediário em Libras e consegue se comunicar melhor na língua da filha.

Como já mencionado na seção anterior, a aluna surda passou por duas escolas e, atualmente, está matriculada em outra escola, onde cursa o 8º ano do Ensino Fundamental. Até os primeiros meses de 2024, também frequentou uma instituição de apoio, na qual lhe era ofertado o AEE. Nesses espaços, seu percurso educacional foi acompanhado por professores/as, intérpretes e gestoras escolares, que ajudaram a reconstruir essa trajetória. Os/as profissionais que a acompanharam ou ainda a acompanham relatam ter uma boa relação com ela, no entanto, os/as professores/as e as diretoras destacam a dificuldade devido a barreira comunicacional.

Conhecida por seu jeito carinhoso e tranquilo, Violeta é uma adolescente que gosta de interagir com as pessoas, de assistir a filmes e séries, ainda que sinta falta da acessibilidade, especialmente, nas produções nacionais, as quais em sua maioria não contam com legenda. Também gosta de testar receitas doces, estudar, cuidar dos cabelos, se maquiar e tirar autofotografias. Diz se sentir bem com a Libras e mantém vínculos com a comunidade surda, tanto surdos/as que fazem parte da família quanto amigos/as surdos/as que frequentam a APADA.

Contudo, ao longo de sua vivência escolar, enfrentou algumas situações que interferiram na sua autoestima em relação aos estudos e no seu bem-estar emocional. Um desses episódios foi a reprovação no 5º ano do Ensino Fundamental, já mencionada neste estudo, que a afastou da turma com a qual estudava desde os primeiros anos, formada por colegas que já conheciam alguns sinais, utilizavam estratégias de comunicação e realizavam atividades em conjunto. Além disso, ela relata que, no 6º ano do Ensino Fundamental, sofreu preconceito por parte de colegas por ser surda, sendo estes repreendidos pela diretora da época. Esse fato, no entanto, não foi percebido nem pela mãe e nem pelos demais profissionais envolvidos. Atualmente, segundo ela, esse tipo de situação não ocorre mais.

5.2 A aluna surda no contexto escolar: principais desafios

Nesse tópico, são abordadas as perspectivas acerca das dificuldades enfrentadas ou percebidas por cada categoria de participantes, incluindo a própria aluna surda, no que diz respeito ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Violeta diz sentir muitas dificuldades no contexto escolar, principalmente em relação a comunicação. Ela destaca que os seus professores e colegas não sabem ao menos o básico de Libras, Violeta (07/06/2025) afirma *“me comunico com meus professores por meio da intérprete”*. Percebe-se como a comunicação é restrita a esse profissional e como a falta do aprendizado da língua de sinais pela comunidade escolar é sentido por ela, em diferentes momentos e com expressão de tristeza, desabafa: *“é muito difícil me comunicar”* (Violeta, 07/06/2025).

A aluna surda também apresenta dificuldades na leitura e na escrita da Língua Portuguesa, o que interfere diretamente na aprendizagem dos demais componentes curriculares. Segundo ela, algumas pessoas utilizam a escrita para se comunicar, mas essa estratégia é falha, pois ela não consegue entender o texto em português. *“Se eu ler sozinha, não consigo entender, preciso da intérprete para me ajudar, português é muito difícil para mim”* (Violeta,

07/06/2025). Vale mencionar que além da intérprete, Violeta conta com o apoio de uma colega que aprendeu alguns sinais e a auxilia nesses momentos.

Esse fato contraria o que, por vezes, acaba sendo uma crença por parte de muitos ouvintes: que as pessoas surdas saibam a Língua Portuguesa. Isso acontece porque desconsideram ou desconhecem que essa não é a língua materna da pessoa surda. Esse ainda é um fato mesmo a Libras tendo sido reconhecida como meio legal de comunicação dessas pessoas pela Lei nº 10.436/2002. Nota-se, ainda, uma certa insistência para que elas dominem a língua de origem de seu país, no caso, o português. Essa expectativa tem raízes históricas, como mostra Honora (2014) ao abordar a história da educação das pessoas surdas, evidenciando a imposição do oralismo por um longo período e a negação do uso da língua de sinais.

A respeito das dificuldades enfrentadas por sua filha no processo educacional, Camélia também destaca os aspectos relatados pela própria aluna surda e acrescenta a “*falta de intérpretes com uma boa formação*” (Camélia, 08/05/2025). Isso se deve, muitas vezes, à precarização do trabalho desses profissionais, evidenciada por salários baixos que não condizem com o investimento necessário para sua formação, mesmo sendo uma profissão regulamentada conforme a Lei nº 12.319/2010. Além disso, há a indisponibilidade de intérpretes no ambiente escolar, situação que, por vezes, é suprida por pessoas que possuem apenas conhecimentos básicos em Libras, o que afeta diretamente o desenvolvimento da aprendizagem do/a educando/a surdo/a, de tal modo que Violeta teve uma defasagem no processo de alfabetização.

Camélia, quando questionada, sobre a atual intérprete, diz ser uma boa profissional, e que a mesma foi indicada por ela, pois a prefeitura não estava conseguindo encontrar alguém. Outro diferencial, que por serem escolas que não estão localizadas dentro da sede do município, a contratação de intérpretes qualificados torna-se ainda mais difícil, já que os gastos com o deslocamento tornam o processo inviável financeiramente. A ausência do intérprete também é percebida nas pesquisas analisadas no decorrer do estudo, o que evidencia uma lacuna ainda existente na educação de estudantes surdos/as.

Tanto Orquídea, ex-diretora da primeira escola frequentada pela aluna, e Hortência, atual gestora da instituição em que ela estuda, evidenciam as limitações enfrentadas pela escola no atendimento à aluna surda, como a ausência de professores qualificados na língua de sinais e a carência de recursos didáticos adaptados, fatores estes que comprometeram seu processo de aprendizagem. Essas percepções são reafirmadas na fala de Magnólia, a qual reconhece que a escola não possuía as condições ideais, mas que tentou atendê-la considerando suas especificidades:

Houve tempo em que a aluna não tinha ainda um intérprete (o município) não dispunha por não ter profissional suficiente para contratação, buscamos parcerias com a mãe da aluna que prontalmente se disponibilizou a ajudar a escola no que diz respeito a interpretar os conteúdos para a mesma. A escola no sentido de dar assistência merecida à aluna deixou a desejar em alguns aspectos tanto a instituição quanto ao seu acompanhamento em sala de aula, não por falta de vontade, de desejo, mas por não dispor de recursos próprios para melhor atendê-la. A começar, como dito no início pela carência de intérprete, e sendo assim nem o município foi capaz de dar a devida assistência, a ausência de professores bilíngues formados para ensinar em Libras e Português escrito. Outro entrave foi a falta de recursos visuais tecnológicos adaptados (quadro digital), materiais acessíveis, a escola nesse período não dispunha da sala de recurso multifuncionais. O único material acessível na sala de aula era o alfabeto diferenciado exposto na sala, alguns jogos em libras, dominó e as avaliações por vezes adaptada. Dessa forma o que acontecia era a inclusão sem equidade, ou seja, a aluna estava presente na escola mas sem condições adequadas para aprender de forma efetiva com apoio dos recursos diferenciados que garantisse sua aprendizagem (Magnólia, 20/03/2025).

Faz-se necessário destacar que Magnólia não apenas expõe as fragilidades institucionais, mas também revela a ausência de ações do município que colaborem para a inclusão efetiva da estudante. Nota-se que, embora a escola busque cumprir seu papel e atender as necessidades da aluna, sem investimento em recursos, formação continuada para a equipe escolar e garantia de remuneração adequada aos intérpretes de Libras, pouco se consegue avançar na construção de uma educação que se possa considerar inclusiva. Essa constatação dialoga com o que destacam Camurça e Silva (2015), ao afirmarem que, para que a inclusão dos educandos surdos de fato aconteça, é necessário que a comunidade escolar saiba interagir com eles/as por meio da Libras, e que essa língua esteja contemplada no PPP das instituições de ensino e no plano de aula de cada professor. Porém, isso não foi identificado na realidade pesquisada.

Cravo foi o intérprete que atuou por mais tempo com a aluna surda ao longo de sua trajetória escolar. Ele exerce a profissão há 10 (dez) anos e aprendeu Libras por meio de cursos nos níveis básico e intermediário, além de ter realizado uma especialização em língua de sinais que lhe deu o direito de atuar nessa profissão. Sua motivação foi o apreço pela língua de sinais e a vontade de se comunicar com as pessoas surdas. A dificuldade observada por Cravo refere-se à comunicação da aluna com colegas e professores, que não sabem a língua de sinais. Já Rosa, que atou como professora de Libras nos últimos anos de Violeta na instituição de apoio, exerce a profissão de intérprete há 15 (quinze) anos. Um dos principais motivos dela ter aprendido a língua de sinais foi o fato de seu ex-namorado ser surdo. Ela tem cursos na área e

também formação em tradução e interpretação na língua de sinais. Segundo a intérprete, Violeta não tinha domínio no português escrito nem das operações básicas de matemática.

Jasmim a atual intérprete de Violeta também reforça esses pontos já abordados pelos outros dois profissionais. Quando respondeu ao questionário, ela estava em sua segunda semana de atuação como intérprete, sendo esta a primeira aluna surda que acompanha. Ela diz ter aprendido Libras no contexto religioso, tanto pela convivência com os/as surdos/as quanto por meio de cursos promovidos pela instituição religiosa da qual faz parte. Diz ter escolhido essa profissão pelo interesse que desenvolveu pela Libras e por perceber a demanda de profissionais na área. Apesar do pouco tempo acompanhando a estudante surda, ela trouxe contribuições detalhadas, o que demonstra sua compreensão sobre o que é necessário para a educação desse público. Segundo a intérprete,

[...] atividades como resumo de páginas ou textos longos são muito difíceis para o surdo (mesmo com a ajuda do intérprete). Também no caso de questões dissertativas, fica difícil o surdo escrever, visto que o português não é sua língua materna. [...] Uma das maiores dificuldades é que o ensino não está adaptado para a cultura surda. Por exemplo, ela não consegue estudar usando o livro didático pois não lê português. Cabe a mim intérprete estudar a matéria e interpretar. Ainda assim é preciso simplificar algumas coisas pois podem se tornar difíceis e confusas (Jasmim, 30/03/2025).

Ao inferir que “o ensino não está adaptado para a cultura surda” (Jasmim, 30/03/2025), evidencia-se a invisibilidade ainda presente na educação das pessoas surdas dentro do planejamento escolar. Essa realidade se torna mais perceptível quando a intérprete relata a necessidade de “simplificar” determinadas propostas de atividades para que não se tornem complexas a tal ponto que a estudante não consiga realizá-las. Assim, além da educanda surda não ter sua cultura valorizada dentro do ambiente escolar, percebe-se que essa iniciativa de “simplificar” não caberia à intérprete, entrando em cena o papel do docente.

A maioria dos/as professores/as apontou como principal dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da aluna surda, a impossibilidade de comunicação direta com ela, por não saberem a língua de sinais. Convém lembrar que, dos/as 12 (doze) educadores/as participantes do estudo, apenas uma, Tulipa, que foi sua professora no 2º ano do Ensino Fundamental, possui curso básico em Libras. Essa dificuldade contribui para reforçar a “[...] barreira comunicacional que coloca o aluno à margem do processo educacional” (Camurça; Silva, 2015, p. 27), pois, compromete não apenas o ensino dos conteúdos, mas também a construção de vínculos e a interação da aluna em sala. Essa fragilidade no vínculo é percebida pela própria estudante. Durante a entrevista, Violeta, por várias vezes, usou o sinal de

“professora” para se referir à intérprete, o que demonstra uma inversão de papéis decorrente dessa fragilidade. Essa realidade encontra respaldo em Freire (2017), que afirma que a ausência do uso da Libras é, sem dúvidas, o principal motivo da fragilidade na interação com o aluno.

Somam-se a essa realidade outras dificuldades, como a ausência do AEE na própria instituição escolar, a falta de recursos adaptados e de formação continuada específica na área, o que compromete o trabalho do/a professor/a na elaboração de estratégias de ensino que se adequem às necessidades da estudante surda e que possibilitem a ela compreender o conteúdo.

Essa sensação de angústia frente ao despreparo e a ausência de acessibilidade torna-se notável quando Begônia relembra o período em que Violeta ficou sem intérprete, e diz que se *“sentia muito mal em saber que ela não estava me entendendo”* (Begônia, 20/03/2025). Seu depoimento revela não apenas um direito negligenciado, mas também uma inquietação diante da exclusão sofrida pela estudante.

Esse cenário expõe o contraste entre a prática escolar e o que determinam os documentos normativos. Além da legislação federal, a Base Municipal Curricular de Guanambi (2020) e o Plano Municipal de Educação (2015–2025) garantem a alfabetização bilíngue para estudantes surdos/as, a presença de intérprete em sala de aula, o ensino de Libras para toda a comunidade escolar, bem como currículo adaptado, materiais de apoio e formas diversificadas de avaliação. No entanto, a trajetória de Violeta mostra que essas garantias não foram, e ainda não são, realidade nas escolas por onde passou e na que atualmente frequenta. A presença do intérprete, embora assegurada em alguns momentos, é insuficiente para atender às necessidades da aluna.

5.2.1 Desafios do período pandêmico

Este subtópico apresenta relatos dos colaboradores da pesquisa que acompanharam a aluna surda durante o período pandêmico da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, quando estava cursando o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Os depoimentos permitem identificar se foram adotadas estratégias para contribuir com sua aprendizagem, bem como os desafios enfrentados nesse contexto de ensino remoto.

Com base no relato de Violeta, o ensino durante a pandemia foi marcado por dificuldades, principalmente devido à ausência frequente do intérprete, o que a levou a se sentir excluída. Ela afirma que *“o intérprete faltava muito”* e que *“[...] me sentia sozinha porque o professor só ficava falando, mas não tinha ninguém para traduzir para mim”* (Violeta, 07/06/2025). Violeta também menciona que apenas copiava os conteúdos expostos nos slides,

mas diz ter conseguido aprender muito pouco nesse tempo. Reconhece que as professoras tentaram ajudá-la, mas não conseguia acompanhar as explicações, pois estas eram realizadas oralmente. Ademais, destaca a má qualidade visual e o excesso de telas, o que dificultava ainda mais sua aprendizagem, e relata que, por vezes, avisava o intérprete sobre o início das aulas, mas que este muitas das vezes se atrasava.

É possível notar o interesse da estudante em aprender, mesmo que, muitas vezes, esses esforços tenham passado despercebidos. Essa situação não se restringe a esse cenário específico, podendo ter apenas evidenciado uma realidade vivida por muitos estudantes, tanto surdos quanto ouvintes, que enfrentaram dificuldades de acesso à internet e a dispositivos adequados, ou cuja conexão e equipamentos não suportavam o funcionamento das plataformas utilizadas para as aulas a distância. Como exemplo, no relatório anexado à ficha de matrícula da estudante, enviado pela SMEG e cujo objetivo era descrever o desenvolvimento dos/as estudantes durante as atividades remotas de 2020, a questão 02 do referido documento perguntava: “Na sua opinião, quais fatores influenciaram o desempenho da estudante nestes componentes curriculares em 2020?” A professora de referência da turma assinalou a opção “incapacidade de compreender os conteúdos”.

Cabe ressaltar que o uso do termo “incapacidade” para tratar da aprendizagem de qualquer estudante, independentemente de suas especificidades, é inadequado. A própria resposta, também utilizada como alternativa no questionário, desconsidera que cada aluno aprende de forma diferente. Ao responsabilizar Violeta, ignora-se que foi o sistema educacional que falhou em garantir as condições necessárias para sua aprendizagem. Outrossim, importa destacar que Violeta é uma aluna que reside no campo e, naquele período, também frequentava uma escola considerada como escola do campo. Essa condição influencia diretamente sua experiência educacional, pois, como apontam Bregonci e Jesus (2016), as políticas educacionais amplas são padronizadas a partir da realidade urbana e destinadas ao campo, onde, muitas vezes, não há estrutura adequada para que sejam implementadas. Assim, é preciso reconhecer que o fracasso está na estrutura educacional, que não ofereceu o suporte adequado para o seu aprendizado, não só no que diz respeito ao período pandêmico, mas para além dele.

Essas dificuldades apresentadas pela surda também são mencionadas por Camélia, que ressalta não ter percebido nenhuma estratégia capaz de ajudar a sua filha nesse período pandêmico. Enquanto a ex-diretora da época, Magnólia (20/03/2025), pontuou:

[...] acredito que os alunos surdos estão entre os mais afetados, pois a falta de estrutura e recursos acessíveis tornou ainda mais desafiador o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com um intérprete que se esforçava em ajudá-la as limitações foram imensuráveis. Não dava pra fazer a tradução das aulas em tempo real que a mesma acontecia, algumas vezes o intérprete fazia vídeos explicando determinado conteúdo, ou como auxiliá-la nas respostas. Sem essa mediação não foi possível que ela pudesse acompanhar as atividades sugeridas, o que acredito ter gerado desmotivação, frustração que certamente pode ter afetado até o seu bem estar emocional. Quanto aos conteúdos a maioria enviados pela escola não tinha tradução e nem explicação visual, e a família (mãe) foi fundamental nesse processo, foi quem nos amparou e ajudou a aluna nesse processo.

O cenário revela como a falta de acessibilidade comprometeu a aprendizagem da educanda e evidenciou o despreparo do sistema educacional frente a ocorrências como essa, acabando por atribuir à família a responsabilidade na ausência de suporte institucional. Enquanto Violeta e sua mãe relatam sua ausência, Cravo, que atuava como intérprete, não aborda a situação. Sua resposta se limita a uma visão geral sobre os desafios tecnológicos enfrentados no período, sem considerar a realidade específica vivida pela estudante.

As professoras Bromélia, Dália e Gardênia, que a acompanharam nesse período, disseram que contaram com a mediação do intérprete, o auxílio da família e o envio de atividades impressas para a casa. Segundo Neto (2021), é fundamental que os/as educadores/as planejem estratégias pedagógicas que utilizem recursos visuais e interativos, de modo a possibilitar uma melhor compreensão e a participação desse público durante as aulas. Dentre as professoras citadas, apenas Dália menciona ter recorrido a esse tipo de estratégia, ao afirmar que ministrou “[...] aulas acompanhadas por slides e vídeos que buscavam contribuir para o aprendizado da educanda” (Dália, 31/03/2025).

Como afirmam Costa *et al.* (2018, p. 12), “[...] a proposta de inclusão de alunos surdos em escolas do campo acontece apenas de direito, e não de fato.” Essa constatação se confirma na experiência vivida pela aluna surda. Em diversos momentos que não havia intérprete ou ele se ausentava, a mãe dela ia para a sala de aula, a pedido da mesma. No caso específico, acompanhava-se pelo celular. Por conhecer o básico em Libras, buscava-se algumas estratégias, como vídeos dos conteúdos em língua de sinais no *YouTube* para que ela assistisse após as aulas, além do uso de aplicativos de tradução, como o *Hand Talk*. A partir do que as professoras falavam ou das imagens apresentadas, formulava-se frases e as colocava no aplicativo para traduzir, tentando ajudá-la na compreensão dos assuntos. Apesar dos esforços, foi um período muito difícil, tanto no ensino presencial quanto no remoto. Na ausência do intérprete, ela

chorava, se estressava e, muitas vezes, não queria participar, pois, para ela, não fazia sentido algum estar em um ambiente onde não compreendia nada do que era dito.

5.3 A aluna surda no contexto escolar: as práticas pedagógicas utilizadas

Ao longo deste tópico, aborda-se o planejamento do trabalho do/a intérprete escolar junto aos/os professores/os da aluna surda, envolvendo os profissionais que a acompanharam em momentos anteriores e os que atuam no presente, bem como as estratégias pedagógicas adotadas por esses/as educadores/as para atender às especificidades da estudante.

No que se refere ao planejamento, o intérprete Cravo pontua que buscava, junto aos/às professores/as, os conteúdos das aulas e que sugeria adaptações nas atividades propostas, de modo a “[...] facilitar o entendimento e a compreensão da aluna surda” (Cravo, 24/03/2025). Essas ações também são observadas na resposta de Jasmim (30/03/2025):

além de estudar os conteúdos com antecedência, faço as atividades propostas com a aluna e sempre dou um retorno. Assim eles podem avaliar o progresso da mesma. No que diz respeito às avaliações eles elaboram e me mostram para saber se está claro e de acordo com as necessidades da aluna surda.

Esses apontamentos evidenciam o papel ativo desses profissionais no planejamento pedagógico, em articulação com os/as docentes para atenderem às necessidades de Violeta. Como destaca Vasconcellos (2014, p. 93), “a autêntica participação é, muito concretamente, uma estratégia de superar a dominação e a exclusão”, o que reforça a importância dessa colaboração, ainda que restrita, para promover práticas mais inclusivas.

Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas em classe, a maioria dos/as docentes associou a presença do/a intérprete como meio fundamental para a mediação do conteúdo e a participação da aluna. Uma das professoras, por exemplo, afirmou que “com o auxílio do intérprete [Violeta] participava e realizava todas as atividades propostas sem necessidade de adaptação” (Lírio, 24/03/2025). Esse comentário demonstra um desconhecimento do que é necessário para garantir que os/as alunos/as surdos/as tenham as mesmas oportunidades de aprendizagens que seus colegas ouvintes. Essa concepção também é defendida por Freire (2017, p. 18), ao afirmar que

[...] para que a inclusão dos alunos surdos realmente aconteça é preciso que a escola se reestruture e proporcione formações adequadas para que os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham

condições de ajudar estes alunos a desenvolverem suas habilidades de forma igualitária. A contratação de intérprete para auxiliar em sala de aula na compreensão dos conteúdos ministrados. É de fundamental importância, assim como a implantação do AEE [...].

Logo, constata-se que determinados direitos deixam de ser garantidos tanto aos/as docentes que atuam sem formação na área da educação de surdos/as quanto à aluna surda, já que ela conta apenas com a intérprete e não dispõe de outros apoios previstos em lei. No entanto, também comentaram sobre o uso de recursos visuais durante as aulas, como facilitadores da aprendizagem da estudante surda, entre eles: imagens, vídeos com tradução em Libras, adaptações de materiais e o uso de slides. Essas práticas demonstram um aspecto positivo, considerando que se trata de uma língua gesto-visual. Tulipa, que atuava como professora de Violeta no 2º ano do Ensino Fundamental diz ter incluído “[...] *o alfabeto de libras junto com o alfabeto de parede na sala, números e placas com palavras mágicas em libras, adaptei atividades que envolviam alfabeto, ordem alfabética, ordem numérica e textos de forma bilíngue* (Tulipa, 26/03/2025).

Em 2021, Violeta cursou o 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como professora Gardênia. Ao final do ano letivo, não foi aprovada e precisou refazer essa etapa em 2022. Sobre suas práticas pedagógicas, Gardênia conta que buscava envolver Violeta nas atividades propostas, como, por exemplo, em momentos de leitura, quando solicitava que a aluna lesse um parágrafo em sua língua, com o apoio do intérprete. Durante as correções das atividades, assim como os demais colegas, ela se dirigia ao quadro para registrar sua resposta ou, quando era para responder oralmente, respondia em Libras, e o intérprete fazia a tradução.

Vale ressaltar que a reprovação de Violeta foi justificada pela descoberta de que ela ainda não havia sido alfabetizada em língua portuguesa, sendo a repetição compreendida como uma tentativa de suprir essa defasagem. No entanto, em 2022, ficou por um longo período sem intérprete, sendo acompanhada por sua mãe. Apesar das dificuldades, a docente propôs atividades adaptadas para ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita da aluna. Comentou também que havia uma colega que interagiu bem com a surda e juntas conseguiram produzir pequenos textos.

Na escola atual, a professora do componente de Inglês, Begônia, mencionou que, na ausência do intérprete, utilizava vídeos do *YouTube* para apresentar o conteúdo à aluna surda. *Ela também expõe: “[...] sempre envolvo a aluna nas discussões/envio os vídeos de músicas com antecedência, o clipe original e a versão em libras quando disponível”* (Begônia, 20/03/2025). Seus comentários evidenciam empenho em promover a inclusão da estudante,

assim como a maioria dos/as demais docentes. Contudo, é preciso que o ensino seja bilíngue, o que envolve garantir a Libras como primeira língua do/a educando/a surdo/a e o Português escrito como a segunda língua. Para isso, é necessário que seus professores utilizem o mesmo código linguístico da aluna.

Faz-se necessário destacar que nenhum/a dos/as docentes e das gestoras relatou ter recebido cursos de formação na área de Libras. Informaram, no entanto, que a Secretaria Municipal de Educação de Guanambi ofertou cursos acerca da educação inclusiva, embora esses não abordassem as necessidades desse público. É válido lembrar que somente a ex-diretora Magnólia e a professora Tulipa participaram, por iniciativa pessoal e com recursos próprios, de um curso básico de Libras promovido pela APADA. Essa ausência é confirmada na fala do professor Antúrio, que leciona história.

Infelizmente não temos curso de capacitação, mas, no cotidiano, procuro fazer uso de palavras chaves (conceitos) para a intérprete entender e transmitir melhor a mensagem trabalhada. Procuro não falar virado as costas para a aluna e trazer imagens que facilitam a comunicação (Antúrio, 26/03/2025).

Isso mostra a necessidade do cumprimento do plano municipal de educação, tendo em vista que, entre suas estratégias estabelecidas, constam ações como “implantar e garantir [...] o ensino do Sistema Braille e de Libras para os educandos usuários desses métodos, para seus familiares, professores e comunidade escolar mediante formação de instrutores” (Guanambi, 2015). Percebe-se que essas ações ainda não são realidade no cotidiano escolar de Violeta, evidenciando a divergência entre o que ocorre na prática e o previsto por lei.

Avançar na formação docente em Libras é um passo fundamental para assegurar que a estudante surda tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem que seus pares ouvintes. Não se espera que o professor alcance fluência completa na língua, o que seria ideal, mas que, ao menos, adquira noções básicas da língua do/a aluno/a para melhor compreendê-lo/a, bem como seus textos escritos que acabam sendo influenciados pela sua primeira língua.

5.4 A aluna surda no contexto escolar: avanços e possibilidades de melhorias

Este tópico reúne os relatos dos/as participantes do estudo acerca dos avanços percebidos em relação à aprendizagem da aluna surda ao longo de seu percurso educacional, bem como as sugestões de melhoria por eles/as apontadas para promover a inclusão efetiva da estudante.

Ao ser questionada sobre se considera estar tendo uma aprendizagem satisfatória, Violeta responde que, *“agora eu consigo aprender no 7º e 8º é fácil, é bom, eu consigo aprender porque a intérprete é muito boa. Mas no passado, 4º, 5º e 6º ano era difícil”* (Violeta, 07/06/2025). No segundo semestre de 2024, Violeta passou a ser acompanhada por uma nova intérprete e, a partir de 2025, por Jasmim, a quem ela se refere em sua resposta. Isso demonstra que a qualidade do trabalho dos intérpretes influencia diretamente na percepção de aprendizagem da estudante. Essa observação encontra respaldo em Camurça e Silva (2015), que apontam a presença desse profissional como imprescindível à inclusão, pois possibilita que o/a estudante surdo/a acompanhe as atividades escolares.

Ela expressa o desejo de concluir a educação básica e ingressar na faculdade. Ainda que, por vezes, haja indiferença por parte de alguns, como durante as brincadeiras, ela ressalta que, em comparação ao passado, houve uma melhora. Mas que *“precisa ter Libras nas escolas, eu gosto de conversar, eu gosto de conhecer pessoas, mas as pessoas não sabem Libras, todos deviam saber Libras”* (Violeta, 07/06/2025). Algo recorrente durante a entrevista foi que, ao final de algumas respostas, ela enfatizava: *“pessoas ouvintes aprender Libras precisa”* (Violeta, 07/06/2025). De fato, ela identifica que a barreira linguística constitui um obstáculo para sua interação social, e que a aprendizagem da Libras por parte de todos é fundamental para amenizar essa dificuldade.

Diante disso, sua mãe, Camélia, reconhece a mesma dificuldade apontada pela filha e propõe uma medida concreta: *“ter a disciplina de Libras na escola”* (Camélia, 08/05/2025). Além disso, amplia a discussão ao indicar outras necessidades fundamentais, como a oferta de recursos adaptados, a formação de todos os profissionais envolvidos e o Atendimento Educacional Especializado na escola. Ela também diz que, na instituição de apoio, essas ações inclusivas eram vistas na prática.

Essas sugestões também estão presentes nas falas de Orquídea e Magnólia. Esta, por sua vez, ressalta a importância da *“formação de professores para uso de ferramentas digitais inclusivas”* e da *“produção de conteúdos em Libras”* (Magnólia, 20/03/2025). Já Hortência, diretora da escola onde a estudante está atualmente matriculada, informou que a instituição pretende solicitar à SMEG um/a professor/a alfabetizador/a para a recomposição da aprendizagem da estudante surda e de outros/a alunos/as. No caso de Violeta, é fundamental que o/a docente domine a língua de sinais. Só assim o trabalho com ela será possível. Quanto à participação da estudante nos eventos escolares, as duas primeiras diretoras afirmaram que buscavam envolvê-la nas atividades.

As falas dos intérpretes a respeito da aprendizagem da estudante revelam aspectos mais específicos. Jasmim, por exemplo, destaca que a aluna compreende bem o conteúdo quando há uso de imagens e o foco nos pontos principais. Além disso, destaca, que

a forma como os surdos veem o mundo pode nos ensinar muito. Eles são objetivos em sua comunicação sem perder o que é essencial. Que possamos aprender mais com eles, como nos comunicar melhor e nos adaptar ao que faz sentido para eles (Jasmim, 30/03/2025).

Assim como os demais intérpretes, ela reconhece que houve avanços, mas ainda percebe que há margem para melhorias. Jasmim defende o ensino de Libras para toda a comunidade escolar, bem como a formação do corpo docente para atuar com os/as alunos/as surdos/as, em parceria com o/a intérprete, de modo que eles/as estejam mais preparados/as para realizar atividades que contribuam para a aprendizagem da estudante. Cravo foi objetivo ao defender a inclusão da Libras como disciplina nas escolas. Rosa destacou a importância do uso de materiais imagéticos para reforçar o aprendizado, a inclusão de instrutores surdos no processo educativo e a frequência da aluna na sala de AEE como forma de fortalecer sua comunicação e aprendizagem.

A maioria dos/as educadores/as, por sua vez, destacou pontos em comum sobre os avanços na aprendizagem de Violeta. Destaca-se, em suas respostas, a participação ativa da estudante com o apoio do/a intérprete, o bom desempenho em atividades que envolvem recursos visuais e o interesse que ela demonstra em aprender. Uma de suas ex-professoras descreveu sua escrita como *“legível, organizada e caprichada”* (Margarida, 24/03/2025).

Contudo, reconhecem que ainda há muito a evoluir para atender às necessidades da estudante surda e apresentam algumas sugestões de melhoria, como ter o ensino de Libras para a comunidade escolar, ofertar recursos adaptados e formação de professores, promover *“oficinas no contraturno para os alunos”* (Dália, 31/03/2025), incluir Libras como disciplina nas escolas e garantir o AEE. Nesse sentido, Antúrio (26/03/2025) ressalta que *“todos os professores deveriam participar de um curso de formação na área, em nível de graduação”*. Cabe lembrar que, conforme o Decreto nº 5.626/2005, a Libras passou a ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos (Brasil, 2005), o que reforça a legitimidade dessas reivindicações.

São muitas as melhorias necessárias, o que pode parecer um tanto desafiador, porém o fato de existir um consenso por parte da maioria dos participantes, no que diz respeito às sugestões apresentadas, já representa um avanço significativo. Os envolvidos no processo

educacional, no que se refere ao contexto dessa aluna surda demonstram ter não só boa vontade, mas conhecimento do que é necessário fazer. Dessa forma, é possível pontuar esse como um aspecto relevante e, quem sabe, o primeiro passo para que melhorias realmente se tornem uma realidade.

6 O QUE PODEMOS DIZER

Esta pesquisa, ao abordar a trajetória educacional de uma aluna surda em escolas do campo da Rede Municipal de Guanambi, permitiu reunir informações importantes para a compreensão da educação de estudantes surdos/as nesse contexto. Trata-se de uma temática que ainda conta com poucas pesquisas desenvolvidas na área. Os estudos disponíveis, em sua maioria, apontam para a falta de condições básicas para garantir uma educação inclusiva às pessoas surdas, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades. Diante disso, observa-se que o/a aluno/a surdo/a, em muitos casos, está apenas inserido/a no espaço escolar, mas não verdadeiramente incluído/a, evidenciando que, na prática, o que está garantido por lei não é efetivado.

O processo educacional das pessoas surdas foi marcado pela negação do direito à educação, direito esse também negado ao povo do campo. Esse cenário levou os movimentos sociais a travarem lutas que deram origem à Educação do/no Campo, proposta que valoriza o lugar e os saberes dos povos camponeses. Da mesma forma, a comunidade surda conquistou avanços significativos, como o direito a uma educação que considere seus aspectos culturais e o reconhecimento da Libras como língua oficial de sua comunidade.

A constatação de que o estudante surdo residente no meio rural enfrenta obstáculos mais intensos é respaldada pelos estudos analisados e pela investigação realizada, a qual mostrou que o percurso educacional de Violeta é marcado por diversos desafios. Entre eles, a comunicação restrita aos intérpretes, o desconhecimento da Libras por parte da comunidade escolar, a ausência de intérprete em determinados períodos, a inexistência do AEE na própria escola, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a carência de formação continuada dos professores na área da educação de surdos/as. Em diversos momentos, o apoio da família funcionou como uma estratégia informal para suprir lacunas institucionais, sobretudo diante da ausência do intérprete.

Tais dificuldades foram agravadas no período pandêmico, com a falta de acessibilidade nas aulas remotas, o que comprometeu ainda mais o seu processo de aprendizagem. Esses fatores afetaram o bem-estar emocional da estudante e prejudicaram o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa, além de dificultarem a construção de vínculos com o corpo docente, já que Violeta atribuía o sinal de “professor” à intérprete. Todo esse cenário revela não apenas a ausência de condições adequadas para uma educação inclusiva, mas também a distância entre os direitos assegurados por lei e a realidade vivenciada nas escolas do campo do município de Guanambi-BA.

Entre os principais avanços observados, destaca-se sua participação ativa nas aulas com auxílio da intérprete, seu bom desempenho em atividades que envolvem materiais visuais, bem como a utilização desses elementos como facilitadores da aprendizagem da aluna surda. Porém, é importante ressaltar que, embora haja progressos, ainda é preciso avançar no atendimento à estudante. Como caminhos de melhoria, os participantes sugerem o ensino de Libras para a comunidade escolar, a oferta de materiais adaptados, a formação de professores, a promoção de oficinas e a inclusão da disciplina no currículo escolar, além da garantia do AEE. Ficou evidente que a efetivação de políticas educacionais que considerem a singularidade dos sujeitos surdos do campo, aliada à oferta de programas voltados à formação continuada dos/as professores/as, constitui um fator essencial para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e de uma educação mais equitativa nesse contexto.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da inserção do componente curricular de Libras desde os primeiros anos da educação básica, não apenas em turmas com alunos surdos, mas em todas as instituições de ensino do país, tendo em vista tratar-se da língua oficial da comunidade surda no Brasil, cuja participação é ativa e integrante na sociedade. No entanto, como medida a curto prazo, pode-se agilizar que, ao menos, nas escolas que possuem alunos/as surdos/as possa ter o componente curricular Libras para todos os alunos matriculados, bem como cursos de Libras promovidos na própria escola, no horário de funcionamento, para funcionários/as, professores/as e diretores/as, como forma de oportunizar o desejo de Violeta: “*pessoas ouvintes aprender Libras precisa*”.

Outro aspecto a ser mencionado, buscando melhorias a curto prazo, é a antecipação da oferta do componente curricular Libras para os primeiros semestres do curso de Pedagogia, bem como dos demais cursos de licenciatura, visando a familiarização com esta língua antes do início dos estágios curriculares, considerando que muitos licenciandos têm contato com alunos surdos durante as práticas escolares, mas só têm o contato com a Libras em etapas posteriores do curso. A implementação de tais ações pode favorecer uma educação mais inclusiva, que atenda às especificidades de Violeta e de outros estudantes surdos/as, garantindo-lhes o direito de estar onde quiserem e de ocupar os espaços que desejarem.

Reconhece-se que no contexto educacional nada está concluído ou definido, pois a educação é um processo sempre em construção. E, o mesmo se aplica a esta pesquisa, que tem o propósito de contribuir para o surgimento de novos estudos, especialmente considerando que a trajetória da aluna surda aqui analisada não se encerra neste trabalho. Pelo contrário, trata-se de um percurso em andamento. Alimenta-se, assim, a expectativa de que futuras investigações

possam ser desenvolvidas, apresentando resultados ainda mais promissores, que ampliem as possibilidades de inclusão e de valorização da história de pessoas surdas na educação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SERTÃO. **Saiba quantos habitantes há em cada distrito de Guanambi.**

Disponível em: <https://agenciasertao.com/2024/03/22/saiba-quantos-habitantes-ha-em-cada-distrito-de-guanambi>. Acesso em: 14 maio 2025.

ALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 259-267, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.934, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 17 maio 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431/publicacao/15727237>. Acesso em: 17 maio 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acessado em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.** Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

BREGONCI, Aline de Menezes. JESUS, Denise Meyrelles de. Refletindo sobre a surdez em espaços não-hegemônicos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 46, jul-dez, 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1250/1243>. Acesso em: 03 maio 2024.

BRITO, Jane Lindoso. SÁ, Nídia Regina Limeira de. Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão. In: SÁ, Nídia de Sá. **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Edua, p. 195-224, 2011.

CAMURÇA, Dayane de O.; SILVA, Kalarkiane Pontes da. **Inclusão: um olhar sobre a prática da língua brasileira de sinais-LIBRAS nas escolas do campo.** Trabalho de conclusão de curso – Instituto Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2418/1/DOC22062016>. Acesso em: 03 maio 2024.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDfM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CARDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Por uma Educação do Campo. Brasília: 2002. p. 18-25.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIDADES E ESTADOS. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/historico>. Acesso em: 13 maio 2025.

COSTA, Aline Corrêa Barros da et al. Educação Inclusiva e Interdisciplinaridade: a escola do campo e a construção identitária dos educandos surdos. **Revista GPES-Estudos Surdos (ISSN 2595-9832)**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/revistagpes/article/view/358/52>. Acesso em: 03 maio 2024.

FARIA, Sandra Patrícia de. **Cultura e Cidadania**. Brasília: SEESP/MEC, vol., 2002, p. 1-13.

FRANCELINO, Vilma de Assis. **Educação do Campo: conflitos e desafios na educação de surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Libras) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1274>. Acesso em: 03 maio 2024.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira. **A inclusão do surdo em uma escola da zona rural do município de Mossoró-RN**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/03283e9>. Acessado em: 03 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 25 ed.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: Fundamentação científica- subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório**. 1 ed. São Paulo, Atlas, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUANAMBI. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 951 de 17 de julho de 2015.

GUNAMBI. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino**. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 670 p. Disponível em: http://www.procedebahia.com.br/publica/documentos/--!--BMCGFINAL_SME_para_publicacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. **Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/UNICAMP**, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOURA, Carina Vallejos, SOARES, Debora Silvana Vaz Soares. **Surdez em foco: uma experiência em escola do campo**, 4, 2019. In: Seminário Internacional de Educação do Campo (SIFEDOC). Santa Maria: UFSM, p. 1-12, 2019. Disponível em:

file:///C:/Users/tamar/Downloads/Regional_Santa_Maria_2013-5-1.pdf. Acesso em: 08 maio 2015.

NETO, Francisco Alves Cordeiro. **O processo de inclusão do aluno surdo na escola do campo no contexto das turmas multisseriadas.** Dissertação de Mestrado, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1230/1>. Acesso em: 03 maio 2024.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

NOZU, Washington Cesar Shoiti, MARILDA, Moraes Garcia. **Inclusão e Produção da Diferença em Escolas do Campo.** Cad. Cedes, Campinas, v. 41, n. 114, p. 131-143, maio-ago., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SmxzbyB64rVcppTyWNypMyG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PAES *et al.* **A reconstrução histórica do distrito de Morrinhos através da memória coletiva.** Trabalho de conclusão de curso – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, *Campus XII*, 2006.

PINTO, Fernanda Bouth. **Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista.** p. 1-14. 2007.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante, CAIADO, Katia Regina Moreno. **Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá-PA.** In: CONGRESSO PARAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2015, Marabá. Anais [...]. Marabá: Unifesspa, 2015. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_IICppee/Comunicacao_oral/Lucelia_Cardoso.pdf. Acesso em: 8 maio 2025.

SÁ-SILVA; Jackson, ALMEIDA, Cristóvão, GUINDANI. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, Priscila Teixeira da. **Da mandioca à farinhada: aproximações e distanciamentos entre Educação do Campo e gestão escolar no Território Sertão Produtivo-BA.** Tese [Doutorado em Educação e Contemporaneidade] Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SOUSA. Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n.43, p. 64-83. 2021.

Taniguchi, Patrícia Paula Schelp. **Os manuais escolares na prática pedagógica com estudantes surdos que vivem no campo.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade

Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/2090>. Acesso em: 12 maio de 2025.

UNEB. **Resolução nº 1.499/2021**. Disponível em: <https://agenciadecomunicacao.uneb.br/wp-content/uploads/2022/01/1499-consu-Res.-Politica-de-Acessibilidade-2.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO PARA A ALUNA SURDA

Roteiro para levantamento de dados da pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA ALUNA SURDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e possibilidades”

Este roteiro foi elaborado com o intuito de direcionar a entrevista com a aluna surda, buscando possibilitar respostas mais abrangentes, tornando possível entender melhor o contexto em que a pesquisa será desenvolvida.

Roteiro de entrevista para a aluna surda

Data da entrevista: ____/____/____

Nome: _____

Série: _____ Idade: _____

1. Você já nasceu surda?
2. Você utiliza a Libras? Se sim, quando e de que maneira aprendeu?
3. Você utiliza a Libras em casa, com sua família e amigos?
4. Como você descreveria sua trajetória escolar? Por favor, nos relate um pouco da sua história.
5. Em situações atípicas, como por exemplo, no período pandêmico, que estratégias foram utilizadas que contribuíram ou não para sua aprendizagem?
6. Na escola, como é o uso da Libras? Com quem você consegue se comunicar em Libras neste espaço?
7. Como é o seu relacionamento com os(as) professores(as)?
8. Como é o seu relacionamento com os(as) colegas?
9. Como tem sido o seu relacionamento com os(as) intérpretes?
10. Você considera que está tendo uma aprendizagem satisfatória? Por quê?
11. Ocorreu alguma situação em que percebeu que suas atividades escolares foram respondidas ou facilitadas pelos(as) intérpretes?
12. Você considera que em alguma situação foi vítima de preconceito por ser surda? Se sim, poderia descrevê-la?
13. Você sente alguma dificuldade no contexto escolar? Se sim, qual(is)?

14. Você se sente incluída neste contexto? Por quê?
15. Acha que melhorias são necessárias? Se sim, quais as que você sugere?
16. Tem algum comentário que gostaria de acrescentar a esta pesquisa?

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA A MÃE DA ALUNA SURDA

Roteiro para levantamento de dados da pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA ALUNA SURDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e possibilidades”

Este roteiro foi elaborado com o intuito de direcionar a entrevista com a mãe da aluna surda, buscando possibilitar respostas mais abrangentes, tornando possível entender melhor o contexto em que a pesquisa será desenvolvida.

Roteiro de entrevista para a mãe da aluna surda

Data da entrevista: ____/____/____

Nome: _____

1. Por favor, relate como descobriu que sua filha era surda.
2. Como foram os primeiros anos, após descobrir que sua filha é surda.
3. Você já possuía algum contato com pessoas surdas? Se sim, poderia descrevê-lo.
4. Você utiliza a Libras para se comunicar com sua filha? Se sim, quando e de que maneira aprendeu?
5. Quais as principais dificuldades que você percebe que foram e ainda são vivenciadas pela sua filha na sua trajetória escolar? Por favor, nos relate um pouco.
6. Em situações atípicas, como por exemplo, no período pandêmico, você observou que foram utilizadas algumas estratégias que contribuíram ou não para a aprendizagem da sua filha? Por favor, comente sobre essas estratégias.
7. Quais as principais dificuldades que sua filha enfrentou durante o período pandêmico no seu processo de ensino-aprendizagem?
8. Como é o seu relacionamento com os(as) professores(as) da sua filha?
9. Como é o seu relacionamento com os(as) colegas da sua filha?
10. Como tem sido o seu relacionamento com os(as) intérpretes da sua filha?
11. Você considera que as instituições escolares e de apoio que sua filha frequenta são verdadeiramente inclusivas? Por quê?

12. Você considera que sua filha está tendo uma aprendizagem satisfatória? Por quê?
13. Ocorreu alguma situação em que percebeu que as atividades escolares de sua filha foram respondidas ou facilitadas pelos(as) intérpretes?
14. Você considera que em alguma situação sua filha foi vítima de preconceito por ser surda? Se sim, poderia descrevê-la?
15. Quais são as dificuldades que você percebe que são vivenciadas pela sua filha no contexto escolar?
16. Acha que melhorias são necessárias? Se sim, quais as que você sugere?
17. Tem algum comentário que gostaria de acrescentar a esta pesquisa?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) INTÉRPRETES

Questionário para levantamento de dados da pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA ALUNA SURDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e possibilidades”

Este questionário possui, em sua totalidade, questões objetivas e dissertativas, buscando possibilitar respostas mais abrangentes, tornando possível entender melhor o contexto em que a pesquisa será desenvolvida. Assim, contamos com a sua disposição em respondê-lo da forma mais clara e detalhada possível, sem se preocupar com a extensão das respostas. Quanto mais informações puder nos fornecer, mais completa se tornará a nossa pesquisa. Desde já, nossos sinceros agradecimentos.

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____

Nome: _____

Sexo: Masc. () Fem.()

Profissão: _____

Há quanto tempo você trabalha na sua função atual? _____

1. Qual o período em que você atuou como intérprete da surda, participante principal desta pesquisa?
2. Como você aprendeu Libras? Fez algum curso? Se sim, qual(is)?
3. O que lhe motivou a ser intérprete?
4. Participou de programas de formação/cursos sobre educação inclusiva? Se sim, quais e que instituições os promoveram?
5. Quais dificuldades você percebe durante sua atuação em sala de aula?
6. Em situações atípicas, como por exemplo, no período pandêmico, como foi o seu trabalho com a aluna surda e como você avalia o trabalho dos(as) professores(as) durante esse período?
7. Como é sua relação com a aluna surda?
8. Como é sua relação com os(as) professores(as) dessa aluna?
9. Como é feito o planejamento do seu trabalho com esses(as) professores(as)?

10. Quais práticas pedagógicas você percebe que os(as) professores(as) têm usado durante as aulas visando à inclusão deste(a) aluno(a)?
11. Como você percebe a interação entre a aluna surda e os(as) alunos(as) ouvintes?
12. Como você avalia a relação dos demais participantes do contexto escolar com o(a) profissional intérprete de Libras?
13. Como você percebe o uso da Libras no cotidiano escolar e durante as aulas?
14. E em relação à aprendizagem dos componentes curriculares, como você avalia?
15. Quais as maiores dificuldades apresentadas pela aluna surda em sala de aula?
16. No que se refere a essas e outras dificuldades, quais sugestões você acredita que seriam viáveis?
17. Tem algum comentário que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)**Questionário para levantamento de dados da pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA ALUNA SURDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e possibilidades”**

Este questionário possui, em sua totalidade, questões objetivas e dissertativas, buscando possibilitar respostas mais abrangentes, tornando possível entender melhor o contexto em que a pesquisa será desenvolvida. Assim, contamos com a sua disposição em respondê-lo da forma mais clara e detalhada possível, sem se preocupar com a extensão das respostas. Quanto mais informações puder nos fornecer, mais completa se tornará a nossa pesquisa. Desde já, nossos sinceros agradecimentos.

Data do preenchimento do questionário: ____ / ____ / ____

Nome: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Profissão: _____

Há quanto tempo você trabalha na sua função atual? _____

1. Atualmente, possui algum aluno(a) surdo(a)? Sim () Não ()
2. Em relação à surda participante principal desta pesquisa, qual o período em que trabalhou com ela?
3. Você sente dificuldades para trabalhar com a aluna surda? Se sim, quais?
4. Em sua sala de aula, você conta com o apoio de um(a) intérprete? Se sim, como você percebe o trabalho deste profissional?
5. Como acontece a participação da aluna surda em suas aulas?
6. Em situações atípicas, como por exemplo, no período pandêmico, que estratégias foram utilizadas visando contribuir para a aprendizagem da aluna surda?
7. Como você percebe a interação entre a aluna surda, os(as) alunos(as) ouvintes e o(a) intérprete?
8. Participou de programas de formação/cursos sobre educação inclusiva? Se sim, quais e que instituições os promoveram?

9. Você tem domínio da Libras? Recebeu algum aporte pedagógico para a inclusão da Libras dentro da sala de aula? Se sim, quais?
10. Quais as práticas pedagógicas que você usou ou tem usado durante as aulas para ajudar na inclusão desta aluna?
11. Quais as maiores dificuldades apresentadas pela aluna surda em sala de aula?
12. E em relação à aprendizagem da aluna surda no que se refere ao seu componente curricular, como você avalia?
13. No que diz respeito a essas e outras dificuldades, quais sugestões você acredita que sejam viáveis para saná-las?
14. Tem algum comentário que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO PARA AS DIRETORAS

Questionário para levantamento de dados da pesquisa: “A TRAJETÓRIA DE UMA ALUNA SURDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e possibilidades”

Este questionário possui, em sua totalidade, questões objetivas e dissertativas, buscando possibilitar respostas mais abrangentes, tornando possível entender melhor o contexto em que a pesquisa será desenvolvida. Assim, contamos com a sua disposição em respondê-lo da forma mais clara e detalhada possível, sem se preocupar com a extensão das respostas. Quanto mais informações puder nos fornecer, mais completa se tornará a nossa pesquisa. Desde já, nossos sinceros agradecimentos.

Data do preenchimento do questionário: ____ / ____ / ____

Nome: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Profissão: _____

Há quanto tempo você trabalha na sua função atual? _____

1. Quais as ações que você usou ou tem usado na instituição para ajudar na inclusão desta aluna e demais alunos(as) surdos(as)?
2. Em situações atípicas, como por exemplo, no período pandêmico, que estratégias foram utilizadas visando contribuir para a aprendizagem da aluna surda?
3. Quais as dificuldades enfrentadas para atender à aluna surda?
4. No que diz respeito a essas e outras dificuldades, quais sugestões você acredita que sejam viáveis para saná-las?
5. Tem algum comentário que gostaria de acrescentar?
6. Como aconteceu ou acontece a participação da aluna surda em eventos/atividades da instituição?
7. Quais as ações que você usou ou tem usado na instituição para ajudar na inclusão desta aluna e demais alunos(as) surdos(as)?
8. Em situações atípicas, como por exemplo, no período pandêmico, que estratégias foram utilizadas visando contribuir para a aprendizagem da aluna surda?
9. Quais as dificuldades enfrentadas para atender à aluna surda?

10. No que diz respeito a essas e outras dificuldades, quais sugestões você acredita que sejam viáveis para saná-las?

11. Tem algum comentário que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE F: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A TRAJETÓRIA DE UMA ALUNA SURDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: SANDRA APARECIDA LIMA SILVEIRA FARIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84186624.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNEB Campus XII

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer:

7.326.149

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Junho de 2024

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito (Coordenador(a))

APÊNDICE G: TERMO DE ASSENTIMENTO DA MENOR

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A trajetória de uma aluna surda na Educação do Campo: desafios e possibilidades”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos analisar o seu processo de ensino e aprendizagem durante sua trajetória educacional. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você responderá a um questionário. É possível que se sinta constrangido(a) e envergonhado(a) por ser um dos sujeitos do nosso estudo. Caso você queira, poderá desistir e o(a) pesquisador(a) irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá ser utilizada para melhorar os aspectos referentes ao ensino-aprendizagem dos educandos surdos nesse contexto.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados poderão ser publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Sandra Aparecida Lima Silveira Farias

Endereço: Rua Nova Olinda - Guanambi

Telefone: (77)99208-4424

E-mail: sandraafarias@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa “A trajetória de uma aluna surda na Educação do Campo: desafios e possibilidades”. Entendi os objetivos, os riscos e os benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Guanambi, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE H: TERMO DE ASSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PELA MENOR

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTA PESQUISA
SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
CONFORME RESOLUÇÃO NO 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ - _____ // () _____ - _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

**TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A trajetória de uma aluna surda na
Educação do Campo: desafios e possibilidades**

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Sandra Aparecida Lima Silveira Farias

Cargo/Função: Professora

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a), sua filha está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **A trajetória de uma aluna surda na Educação do Campo: desafios e possibilidades**, de responsabilidade da pesquisadora **Sandra Aparecida Lima Silveira Farias**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem da aluna surda na Educação do Campo. A realização desta pesquisa poderá ser utilizada para melhorar os aspectos referentes ao ensino-aprendizagem dos educandos surdos nesse contexto.

Caso o(a) Senhor(a) aceite autorizar a participação de sua filha, ela responderá um questionário que será entregue pela aluna Tamara Raiane Rocha Paes do curso de graduação em Pedagogia. Pode ser que devido a coleta de informações ela poderá ficar constrangida e envergonhada, mas, estaremos tomando os devidos cuidados para que a nossa pesquisa seja bem tranquila e adaptável, com um questionário que tem uma escrita fácil e buscará ao máximo não invadir a vida pessoal da sua filha. Ela irá respondê-lo à vontade, no tempo dela e somente às perguntas que desejar, pois, nós, assim como todos os surdos(as) e pais de surdos(a) queremos uma educação digna e inclusiva para sua filha. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, sua filha não será identificada. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente; desta forma a imagem de sua filha será preservada. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de sua filha com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelos pesquisadores e o(a) Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ela seja prejudicada por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Sandra Aparecida Lima Silveira Farias

Endereço: Rua Nova Olinda, 242. Guanambi-BA

Telefone: (77)99208-4424

E-mail: sandraafarias@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250 e-mail: cepuneb@uneb.br

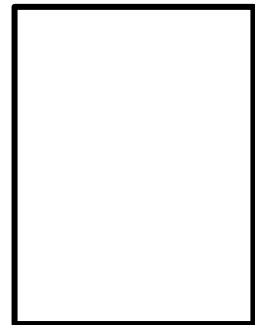
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP -End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “A trajetória de uma aluna surda na Educação do Campo: desafios e possibilidades”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de minha filha sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Guanambi, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Tamara Raiane Rocha Paes

Graduanda em Pedagogia

Telefone: (77)99930-4258

E-mail: tamaraiane31@gmail.com

Profº Sandra Aparecida Lima Silveira Farias

Orientadora

Telefone: (77)9902-4424

E-mail: sandraafarias@hotmail.com

APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____ - _____ // () _____ - _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A trajetória de uma aluna surda na Educação do Campo: desafios e possibilidades

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Sandra Aparecida Lima Silveira Farias.

Cargo/Função: Professora.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **A trajetória de uma aluna surda na Educação do Campo: desafios e possibilidades**, de responsabilidade da pesquisadora Sandra Aparecida Lima Silveira Farias, docente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda na Educação do Campo. A realização desta pesquisa poderá ser utilizada para melhorar os aspectos referentes ao ensino-aprendizagem dos educandos surdos nesse contexto. Caso aceite, o Senhor(a) responderá um questionário que será entregue pela aluna Tamara Raiane Rocha Paes do curso de graduação em Pedagogia. Pode ser que devido a coleta de informações o senhor(a) poderá se sentir constrangido(a) e envergonhado(a), mas tomarei os devidos cuidados para que esta pesquisa seja bem tranquila e adaptável, com um questionário de escrita fácil e que buscará ao máximo não invadir a sua vida pessoal. Você irá respondê-lo à vontade, no seu

tempo e somente às perguntas que desejar, pois eu, assim como vocês, os surdos(as) e pais de surdos(os), desejo uma educação digna e inclusiva para os surdos(as). Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Também estarei à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas. Além disso, garanto que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o(a) Sr(a) não será identificado(a). Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Reforço que quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o(a) Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que de acordo com as leis brasileiras, o Sr(a) tem direito à indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(A) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Sandra Aparecida Lima Silveira Farias

Endereço: Rua Nova Olinda, 242, Guanambi (BA)

Telefone: (77) 99208-4424

E-mail: sandraafarias@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail:

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP - End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

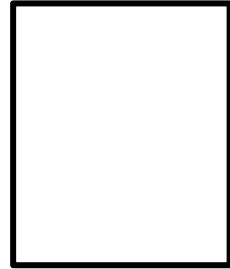
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

1. Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos e benefícios da pesquisa, bem como os riscos de minha participação na pesquisa “A trajetória de uma aluna surda na Educação do Campo: desafios e possibilidades” e ter entendido o que me foi explicado,

concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Guanambi, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Tamara Raiane Rocha Paes
Graduanda em Pedagogia
Telefone: (77)99930-4258
E-mail: tamaraiane31@gmail.com

Prof^a Sandra Aparecida Lima Silveira Farias
Orientadora
Telefone: (77)9902-4424
E-mail: sandraafarias@hotmail.com