

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA PAULA SCHELP TANIGUCHI

**OS MANUAIS ESCOLARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES
SURDOS QUE VIVEM NO CAMPO**

CURITIBA

2024

PATRÍCIA PAULA SCHELP TANIGUCHI

**OS MANUAIS ESCOLARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES
SURDOS QUE VIVEM NO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa - Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Antônia de Souza.

Coorientador: Prof. Dr. João Henrique da Silva

CURITIBA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

T161 Taniguchi, Patrícia Paula Schelp.

Os manuais escolares na prática pedagógica com
estudantes surdos que vivem no campo/ Patrícia Paula Schelp
Taniguchi; orientadora Prof.^a Dra. Maria Antônia de Souza;
coorientador Prof. Dr. João Henrique da Silva.
162f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,
2024

1. Educação do campo. 2. Educação de surdos. 3. Manuais
escolares. 4. Práticas pedagógicas. I. Tese (Doutorado)
Programa de Pós- Graduação em Educação/ Doutorado em
Educação. II. Título.

CDD – 371.9123

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA PAUL SCHELP TANIGUCHI

OS MANUAIS ESCOLARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES SURDOS QUE VIVEM NO CAMPO

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutora em
Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 28 de abril de 2024.

MARIA ANTONIA DE SOUZA

Assinado de forma digital por MARIA ANTONIA DE SOUZA
Dados: 2024.05.01 20:57:57 -03'00'

Orientadora: Prof. Drª Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPGED
Universidade Tuiuti do Paraná

Coorientador: Prof. Dr. João Henrique da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

gov.br

Documento assinado digitalmente por
JOÃO HENRIQUE DA SILVA
CPF: 030.510.921-000
Verifique em <https://validar.dig.br>

Membros da banca:

gov.br

Documento assinado digitalmente por
WASHINGTON CESAR SHOTT NOZU
CPF: 040.120.121-000
Verifique em <https://validar.dig.br>

Dr. Washington Cesar Shott Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Shott Nozu

Dra. Teresa Cristina Leança Soares Alves
Universidade Federal de São Carlos

gov.br

Documento assinado digitalmente por
TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
CPF: 01.060.001-100
Verifique em <https://validar.dig.br>

Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

Dra. Silvana Elisa de Moraes Schubert
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

gov.br

Documento assinado digitalmente por
REGINA BONATI PLANOVSKI
CPF: 010.000.000-000
Verifique em <https://validar.dig.br>

Dra. Regina Bonati Planovski
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

gov.br

Documento assinado digitalmente por
MARIA ARIETA ROSSA
CPF: 02.005.000-000
Verifique em <https://validar.dig.br>

Dra. Maria Arieta Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais que fizeram tudo que lhes estava ao alcance para proporcionar saúde, cuidados e educação. Pelos valores da simplicidade e da honestidade transmitidos.

Ao meu esposo que me apoia em todos os momentos da vida.

Aos surdos e surdas, que tanto me ensinaram sobre a Libras e suas lutas.

Aos que lutam por uma educação especial *no* campo e *do* campo.

AGRADECIMENTOS

À família: meus pais, Osmar e Nelci, e meus irmãos, Luís e Guilherme, pela paciência e por entender os momentos de ausência.

À Espiritualidade, que me deu forças e serenidade para concretizar o trabalho, paciência, sabedoria e discernimento no decorrer da pesquisa.

À minha amiga-irmã Renata Burgo, que sempre esteve ao meu lado. Não há palavras que possam traduzir toda gratidão que tenho por ti.

Às minhas colegas e amigas Geovana Gentili, Elisiani Tiepolo e Cláudia Cavalcante pelas risadas, pelos cafés, pelo apoio e incentivo, muito obrigada.

Aos meus colegas do Setor da Litoral da Universidade Federal do Paraná.

Aos amigos e às amigas, pela compreensão de que se fez necessária a privação de momentos juntos para que a dedicação à pesquisa fosse integral.

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Maria Antônia, por me guiar nessa caminhada com muito zelo, com orientações minuciosas e problematizadoras, com rigor teórico-metodológico e apreço por todo passo de evolução durante a tese.

Ao meu coorientador, professor doutor João Henrique, que prontamente aceitou caminhar junto, agradeço seu olhar atencioso e cuidadoso durante todo o processo.

Às professoras doutoras Maria Arlete, Silvana Schubert, Tânia Garcia, Rosana Cruz, Regina Pianoski e ao professor doutor Washington Nozu que contribuíram valiosamente para o direcionamento desta tese.

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelas incontáveis contribuições intelectuais durante o percurso de quatro anos.

Aos colegas doutorados e doutorandas com quem convivi e levo para a vida: Ester, Fabiola, Francisca, Fred, Janaína, Jaqueline, Marco, Oscar e Vivian.

Aos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp), pelas interlocuções realizadas.

À Frente das Escolas do Campo do Fonec, articulada pelo professor doutor Salomão Hage, pelos diálogos e construções de pautas de luta para os

fortalecimentos político, pedagógico e de infraestrutura das escolas públicas do campo.

Ao Grupo de Trabalho: Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo, um braço da Frente, que investiga e luta por acesso, permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência nas escolas do campo, das águas, das florestas, dos territórios indígenas e das áreas quilombolas do Brasil.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED), agradeço pelos diálogos, trocas e apoio durante o caminhar desta tese.

À Redes Educação Especial do Campo pelas discussões sobre e com a pessoa com deficiência em espaços dos campos.

À Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, agradeço pelos diálogos e reflexões sobre a educação do campo no Paraná.

À Coordenação de Educação a Distância (CEAD), da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), que tão bem me acolheu junto à equipe de trabalho.

Às pessoas que tenho grande apreço e admiração: Ana Paula Fernandes, Beatriz Muniz, Edith Romano, Eduardo Ribeiro, Haydée Guibor, Josélia Salomé, Juliana Mantovani, Margarete Schroeder, Marlei Malinowski, Washington Nozu, Priscila da Silva, Rosangela Rosinski Lima.

Em especial, agradeço aos participantes que se disponibilizaram e aceitaram participar, bem como as escolas que acolheram a pesquisa de maneira muito gentil.

RESUMO

A produção acadêmica vem constatando a luta desses sujeitos pelo direito à educação de qualidade e para serem protagonistas de sua própria história. Além disso, as interfaces entre essas duas áreas do conhecimento, envolvendo sujeitos com deficiência em escolas públicas do campo, apontaram inúmeros desafios e contradições em sua escolarização. Ao pensar em sujeitos surdos que moram e estudam no campo, nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola ou fora dela, surge a seguinte problematização: sob quais determinações são produzidos e utilizados os manuais escolares na prática pedagógica com estudantes surdos que vivem no campo, nos municípios de Piraquara e São José dos Pinhais - PR? Elencou-se como objetivo geral compreender os determinantes que perpassam o trabalho com os manuais escolares na prática pedagógica com os surdos que vivem e estudam no campo. Propôs-se, como objetivos específicos, (re) conhecer os estudantes surdos que estudam e moram no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC); problematizar a relação entre os conteúdos dos manuais escolares e a vida no campo; e explicitar os determinantes internos e externos dos manuais escolares na prática pedagógica. Enquanto orientação metodológica, optou-se pelo materialismo histórico-dialético, com as categorias de contradição, mediação e totalidade. Elencou-se como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada, a observação registrada em diário de campo, a análise de documentos, e os registros fotográficos e de vídeos, todos estes com a devida permissão e proteção de dados pessoais dos participantes. O estudo foi realizado com três sujeitos surdos conhecedores da Libras, com seus familiares, com um profissional em tradução e interpretação de Libras e com uma professora de apoio. A pesquisa bibliográfica identificou onze dissertações de mestrado e seis teses de doutorado sobre as interfaces educação do campo e educação especial. Para investigar sobre os manuais escolares, analisou-se nove dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Na pesquisa documental, elencaram-se os projetos políticos pedagógicos das escolas, os manuais escolares utilizados pelos sujeitos surdos e os documentos normativos (leis, decretos, resoluções e diretrizes) que foram produzidos na educação do campo e na educação especial. A partir da análise dos dados, concluímos que são múltiplos os determinantes que perpassam o trabalho com manuais escolares na prática pedagógica com surdos do campo: a formação docente, a acessibilidade linguística, cultural e identitária dos sujeitos surdos, as políticas de inclusão, dentre outros. Os manuais escolares são identificados como um dos determinantes no processo formativo do sujeito surdo que vive no campo, sendo influenciados pela ideologia dominante, pelo projeto de sociedade vigente, pela formação docente, políticas públicas, dentre outros aspectos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação de Surdos; Manuais Escolares; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The academic production has been recognizing the struggle of these individuals for the right to quality education and to be protagonists of their own history. Additionally, the interfaces between these two fields of knowledge, involving individuals with disabilities in rural public schools, have revealed numerous challenges and contradictions in their schooling. When considering deaf individuals who live and study in rural areas, and the pedagogical practices that occur within or outside the school, the following question arises: under what determinations are school textbooks produced and used in pedagogical practice with deaf students living in rural areas in the municipalities of Piraquara and São José dos Pinhais - PR? The general objective was outlined as understanding the determinants that permeate the work with school textbooks in pedagogical practice with deaf individuals who live and study in rural areas. The specific objectives proposed were to (re) recognize the deaf students who study and live in rural areas in the municipalities of the Metropolitan Region of Curitiba (RMC); to problematize the relationship between the contents of the school textbooks and life in rural areas; and to explain the internal and external determinants of the school textbooks in pedagogical practice. As a methodological orientation, the historical-dialectical materialism was chosen, with the categories of contradiction, mediation, and totality. The methodological procedures listed were semi-structured interviews, observations recorded in a field diary, document analysis, and photographic and video recordings, all with the due permission and protection of the participants' personal data. The study was conducted with three deaf individuals proficient in Libras, with their families, a professional in Libras translation and interpretation, and a support teacher. The bibliographic research identified eleven master's theses and six doctoral dissertations on the interfaces of rural education and special education. To investigate school textbooks, nine master's theses and one doctoral dissertation were analyzed. In the documentary research, the pedagogical political projects of the schools, the school textbooks used by the deaf individuals, and the normative documents (laws, decrees, resolutions, and guidelines) produced in rural education and special education were listed. Based on the data analysis, we concluded that multiple determinants permeate the work with school textbooks in pedagogical practice with deaf individuals in rural areas: teacher training, linguistic, cultural, and identity accessibility of deaf individuals, inclusion policies, among others. School textbooks are identified as one of the determinants in the formative process of the deaf individual living in rural areas, being influenced by the dominant ideology, the current societal project, teacher training, public policies, among other aspects.

Keywords: Rural Education; Deaf Education; School Manuals; Pedagogical Practices.

RESUMEN

La producción académica ha estado constatando la lucha de estos sujetos por el derecho a una educación de calidad y por ser protagonistas de su propia historia. Además, las interfaces entre estas dos áreas del conocimiento, que involucran a sujetos con discapacidad en escuelas públicas rurales, han señalado numerosos desafíos y contradicciones en su escolarización. Al pensar en sujetos sordos que viven y estudian en el campo, en las prácticas pedagógicas que ocurren en la escuela o fuera de ella, surge la siguiente problemática: ¿bajo qué determinaciones se producen y se utilizan los manuales escolares en la práctica pedagógica con estudiantes sordos que viven en el campo, en los municipios de Piraquara y São José dos Pinhais - PR? Se estableció como objetivo general comprender los determinantes que atraviesan el trabajo con los manuales escolares en la práctica pedagógica con los sordos que viven y estudian en el campo. Se propusieron, como objetivos específicos, (re)conocer a los estudiantes sordos que estudian y viven en el campo en municipios de la Región Metropolitana de Curitiba (RMC); problematizar la relación entre los contenidos de los manuales escolares y la vida en el campo; y explicitar los determinantes internos y externos de los manuales escolares en la práctica pedagógica. Como orientación metodológica, se optó por el materialismo histórico-dialéctico, con las categorías de contradicción, mediación y totalidad. Se enumeraron como procedimientos metodológicos la entrevista semiestructurada, la observación registrada en un diario de campo, el análisis de documentos, y los registros fotográficos y de vídeos, todos estos con el debido permiso y protección de los datos personales de los participantes. El estudio se realizó con tres sujetos sordos conocedores de Libras, con sus familiares, con un profesional en traducción e interpretación de Libras y con una profesora de apoyo. La investigación bibliográfica identificó once disertaciones de maestría y seis tesis de doctorado sobre las interfaces entre educación rural y educación especial. Para investigar sobre los manuales escolares, se analizaron nueve disertaciones de maestría y una tesis de doctorado. En la investigación documental, se enumeraron los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas, los manuales escolares utilizados por los sujetos sordos y los documentos normativos (leyes, decretos, resoluciones y directrices) que se produjeron en la educación rural y en la educación especial. A partir del análisis de los datos, concluimos que son múltiples los determinantes que atraviesan el trabajo con manuales escolares en la práctica pedagógica con sordos del campo: la formación docente, la accesibilidad lingüística, cultural e identitaria de los sujetos sordos, las políticas de inclusión, entre otros. Los manuales escolares se identifican como uno de los determinantes en el proceso formativo del sujeto sordo que vive en el campo, siendo influenciados por la ideología dominante, el proyecto de sociedad vigente, la formación docente, políticas públicas, entre otros aspectos.

Palabras-clave: Educación Rural; Educación para Sordos; Manuales Escolares; Prácticas pedagógicas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
Amep – Agência de Assuntos Metropolitanos do Paraná
AP – Atividades de Pesquisa
APA – Área de Proteção Ambiental
Apromel – Associação de Produtores Orgânicos e dos Meliponicultores de São José dos Pinhais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS/RR – Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez do Estado de Roraima
Comec – Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba
DA – Deficientes Auditivos
DEIT – Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonec – Fórum Nacional de Educação do Campo
Funasa – Fundação Nacional da Saúde
GEPEED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade
IAT – Instituto Água e Terra
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipardes – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LD – Livro Didático
LDA – Livro Didático Digital Acessível
Libras – Língua Brasileira de Sinais
Loas – Lei Orgânica da Assistência Social
MEC – Ministério da Educação
MHD – Materialismo Histórico-Dialético
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Nupecamp – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas

PEI – Projeto Educacional de Intervenção

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPGE^d – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCO – Registro de Classe Online

RMC – Região Metropolitana de Curitiba

RS – Rio Grande do Sul

SA – Seminários Avançados

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SJP – São José dos Pinhais

SRM – sala de recurso multifuncional

TILS – Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais

TPE – Tecnologia para Pequenas Empresas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Unicentro – Universidade Estadual do Centro Oeste

Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Unipampa – Universidade Federal do Pampa

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estado do Paraná – Mesorregiões.....	43
Figura 2: Região Metropolitana de Curitiba (RMC)	44
Figura 3: Município de Piraquara - PR	46
Figura 4: Município São José dos Pinhais - PR	47
Figura 5: Extensão territorial do município de São José dos Pinhais.....	48
Figura 6: Prática pedagógica.....	61
Figura 7: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue (DEIT) da Língua de Sinais Brasileira de Sinais - Vol. 1 e 2 - 2001.	64
Figura 8: Clássicos da Literatura em Libras/português em CD-ROM.....	65
Figura 9: Trocando ideias: alfabetização e projetos	66
Figura 10: Coleção Pitangua.....	67
Figura 11: Coleção Porta Aberta	68
Figura 12: Material didático proposto por Ribeiro, 2014.....	70
Figura 13: Material didático para uso do professor - Libras e português.....	71
Figura 14: Atividade do livro Trocando ideias.....	73
Figura 15: Caderno pedagógico bilíngue de Língua Portuguesa como L2 para surdos	74
Figura 16: CAPES e BDTD: produção de teses e dissertações	80
Figura 17: Produção agrícola da família.....	99
Figura 18: Atividades realizadas pelo sujeito surdo, registradas em seu caderno. .	102
Figura 19: Materiais acessíveis dispostos em sala de aula.....	106
Figura 20: Interação em Libras com os colegas em sala de aula.....	107
Figura 21: Vocabulário em Libras, a partir do texto em língua portuguesa	108
Figura 22: Livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2020 – Escola A em SJP	114

Figura 23: Relação campo e cidade.....	120
Figura 24: Lugar muito legal no campo	121
Figura 25: Etapas da produção do suco de frutas.....	122
Figura 26: Povos tradicionais da região Norte do Brasil.....	123
Figura 27: Material acessível em Libras.....	124
Figura 28: Paisagem da cidade e do campo	125
Figura 29: Atividade sobre elementos da paisagem urbana e rural	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matrículas de sujeitos surdos e/ou com deficiência auditiva na RMC em 2020	38
Quadro 2: Surdos e deficientes auditivos matriculados nas escolas públicas do campo na RMC	40
Quadro 3: Procedimentos metodológicos utilizados com os participantes	50
Quadro 4: Eixos temáticos das entrevistas e observações	51
Quadro 5: Produção de conhecimento sobre manuais escolares para surdos	69
Quadro 6: Críticas e contribuições das pesquisas analisadas sobre manuais escolares para surdos	76
Quadro 7: Produção de conhecimento a partir dos descritores - teses e dissertações	81
Quadro 8: Produção de conhecimento - surdo e Libras em contexto do campo - áreas temáticas	89
Quadro 9: Manuais escolares utilizados na prática pedagógica com os sujeitos surdos	111
Quadro 10: Diferenças dos territórios do agronegócio e da agricultura camponesa	112
Quadro 11: Livro de Geografia. Categorias registradas e selecionadas	115
Quadro 12: Livro de Ciências. Categorias registradas e selecionadas	117
Quadro 13: Coleções adquiridas pela escola	119

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	35
2.1 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	35
2.2 OS SUJEITOS SURDOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA RMC	37
2.3 CENÁRIO DA PESQUISA	42
2.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	48
3 INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: SURDEZ, MANUAIS ESCOLARES E PRÁTICA PEDAGÓGICA	53
3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	53
3.2 CONCEPÇÕES DE SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS	54
3.3 MANUAIS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	61
3.4 MANUAIS ESCOLARES PARA SURDOS: CRÍTICAS E CONTRIBUIÇÕES ...	63
4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE SURDOS	79
4.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DOS SURDOS	79
5 OS SUJEITOS SURDOS QUE MORAM E ESTUDAM NO CAMPO: VIDA, FAMÍLIA, ESCOLA.....	98
5.1 SUJEITO SURDO 1: VIVER E ESTUDAR NA ESCOLA DO CAMPO EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	98
5.2 SUJEITOS SURDOS 2 E 3: VIVER E ESTUDAR NA ESCOLA DO CAMPO EM PIRAQUARA.....	103
6 MANUAIS ESCOLARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES SURDOS QUE VIVEM E ESTUDAM NO CAMPO: AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DA REALIDADE.....	110

6.1 MANUAIS ESCOLARES UTILIZADOS PELOS SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	110
6.1.1 MANUAIS ESCOLARES UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O SUJEITO SURDO 1 EM ESCOLA DO CAMPO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	113
6.1.2 MANUAIS ESCOLARES PRODUZIDOS E UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS SUJEITOS SURDOS EM ESCOLAS DO CAMPO DE PIRAQUARA	118
6.1.3 OS MANUAIS ESCOLARES COMO DETERMINANTES DO PROCESSO FORMATIVO EDUCACIONAL DOS SURDOS	126
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA NOTAS DE CAMPO	149
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS SUJEITOS SURDOS	150
APÊNDICE C – APOIO PARA OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS	152
APÊNDICE D - EIXOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES – SUJEITO SURDO 1	154
APÊNDICE E - EIXOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES – SUJEITO SURDO 2	156
APÊNDICE F - EIXOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES – SUJEITO SURDO 3	158
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159

APRESENTAÇÃO

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.*
(Cora Coralina)

Com as palavras da poeta Cora Coralina, por quem tenho enorme apreço, inicio esta apresentação, com o intuito de marcar, brevemente, a caminhada e as sementes plantadas durante minha trajetória acadêmica e profissional.

Durante a graduação no curso de Pedagogia, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), que o interesse pela educação especial e inclusão se deu, por meio de uma disciplina curricular. Foi nesse contexto que o interesse pela educação especial, principalmente na área da educação para surdos, surgiu. Realizei estágios em escola de surdos e meu trabalho de conclusão de curso abordou o tema da inclusão e do letramento de crianças surdas. Nessa época, meu interesse pela Língua de Sinais Brasileira (Libras)¹, embora eu ainda não soubesse que se tratava de uma língua, foi despertado ao observar um grupo de pessoas se comunicando de maneira gestual, que eu não compreendia, mas desejava entender.

Ainda durante a graduação, conheci o assentamento do Movimento Social Popular dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no município de Capão do Cipó, Rio Grande do Sul-RS, e a Escola Roseli Correa da Silva², o que me permitiu compreender a história de luta desse coletivo em busca da reforma agrária e dos direitos dos camponeses.

Formada em Pedagogia, trabalhei como professora de crianças surdas. Tornei-me tradutora e intérprete de Libras (TILS), pela Universidade Federal de Santa

¹ Utilizaremos a grafia Libras, que significa: Li de Língua de sinais, e bras de brasileira (CAPOVILLA, 2001).

² A escola foi criada em 1988, um ano depois de assentadas as famílias, que provinham em sua maioria do acampamento da fazenda Annoni, em 1985. Carrega esse nome porque Roseli foi uma lutadora do povo, assassinada em 31/03/1987 no trevo da estrada em Sarandi-RS, durante uma manifestação do Movimento com mais de 5000 pessoas, que lutavam por uma política agrícola voltada aos pequenos agricultores. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/03/31/o-legado-de-roseli-nunes-um-simbolo-da-luta-pela-terra-no-brasil>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Maria (UFSM), e atuei como tal durante cinco anos consecutivos. Concluí o mestrado em Educação nas Ciências, dissertando sobre o letramento da criança surda em escola inclusiva, sob a orientação das professoras doutoras Anna Rosa Fontella Santiago (Unijuí) e Adriana da Silva Thoma (*in memoriam*) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Lecionei a disciplina de Libras para cursos de licenciatura e bacharelado na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) como docente efetiva do magistério superior. No entanto, precisei encerrar o vínculo nessa instituição, por questões de ordem pessoal. Atuei como professora substituta na área de Libras, na Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Campus Irati. Trabalhei na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e no Instituto de Cultura Espírita do Paraná como professora de Libras e como tradutora e intérprete de Libras em faculdades privadas e escola pública.

Desde 2014, exerço atividades de docência no magistério superior na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral, localizada em Matinhos-PR. Como servidora pública federal, tenho o compromisso de desempenhar minhas funções com zelo e dedicação, abrangendo atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, que estão intrinsecamente ligadas na busca pelo conhecimento. Nesse contexto, o projeto de doutorado que apresento tem o propósito de contribuir para a educação brasileira, especialmente nas áreas da educação de surdos e da educação especial do campo.

Início o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) no ano de 2020, na linha de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, sob orientação da professora doutora Maria Antônia de Souza³, pesquisadora referência na área da educação do campo e de movimentos sociais, e sob coorientação do professor doutor João Henrique da Silva, referência na área da educação especial, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

³ Professora da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) desde fevereiro de 2002, no Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Educação e no curso de Pedagogia. Coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp). Trabalha na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 1996, na categoria de Professora Associada. Coordena o grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas. <http://lattes.cnpq.br/0541520648901085>

O PPGEEd tem sua estrutura curricular organizada por meio de disciplinas obrigatórias, seminários avançados (SA), atividades de pesquisa (AP), elaboração de qualificação e defesa da Tese. As disciplinas obrigatórias comuns foram: Pesquisa em Educação: aprofundamentos teórico-metodológicos e Educação Brasileira: aprofundamentos teórico-metodológicos. Apresento a seguir, de forma breve, as contribuições alcançadas em cada atividade realizada no programa.

Com a disciplina obrigatória, Pesquisa em Educação: aprofundamentos teórico-metodológicos, pude constatar que a compreensão que depreendo do objeto de investigação e a postura que adoto diante dele incidem na escolha do método de pesquisa. O materialismo histórico-dialético (MHD) entende os fenômenos sociais como históricos, transitórios e suscetíveis de transformação pela ação do homem. Assim, os fatos são analisados por meio de um recorte histórico e em um determinado contexto, porém não deixando de observar a totalidade, na qual o sujeito e o objeto se constroem mutuamente. Portanto, essa disciplina, de fundamental importância no processo de doutoramento, incidiu na opção pelo MHD como base teórica-metodológica desta pesquisa.

A partir da disciplina Educação Brasileira: aprofundamentos teórico-metodológicos, foi possível valer-me das habilidades de compreensão e análise crítica e rigorosa da história da educação de nosso país como fenômeno humano, cuja construção é embasada por condições políticas, sociais e culturais engendradas ao longo do tempo.

A atividade de pesquisa Educação do Campo, escola pública e prática pedagógica proporcionou o entendimento da concepção de educação do campo, como um espaço de luta social dos trabalhadores camponeses pela educação. Luta esta realizada por eles mesmos e não em seu nome, ou seja, como protagonistas, que visam a incidir sobre a política educacional. O campo deve ser visto como um lugar de cultura, de trabalho e produção de vida; como espaço de produção da diversidade agrícola e não de práticas monocultoras e de homogeneização da produção como negócio.

Logo, as discussões e leituras sobre a prática pedagógica proporcionaram sua compreensão desta como processo de trabalho e como dimensão da prática social, dotada de intencionalidade, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação.

Exclusão, escola pública e prática pedagógica foi uma AP de fundamental importância, assim como as demais, para a discussão e a problematização do conceito de exclusão, ancorados em Martins (1997), Patto (1997), Frigotto (2010) e Dubet (2003).

A AP Educação ambiental, educação do campo e educação especial: estudo de teses e dissertações proporcionou leituras de teses, dissertações e artigos visando à compreensão do pensamento de seus autores, tendo como base Severino (2013). A leitura da obra de Severino (2013) mostrou a importância da busca de dados do autor, sua produção e seu pensamento, bem como a procura de conceitos e termos fundamentais para o entendimento do texto em sua totalidade. As leituras e análises de teses, propostas nessa AP, foram de extrema relevância e contribuíram para o delinear desta pesquisa, principalmente no que tange ao movimento de caminhada e ao processo de construção do pensamento.

Método histórico de pesquisa em educação foi uma AP que objetivou discutir o MHD, analisando o posfácio sobre a crítica da economia política do livro O capital. O olhar atento para o método de investigação foi importante para compreender que esta precisa se apropriar do objeto de pesquisa em detalhes; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, ou seja, as diferentes formas históricas que tiveram; e estabelecer conexões entre elas para, somente após isso, encontrar-se apto a ver o movimento do real.

O seminário avançado Educação do Campo e Educação Especial: políticas e práticas pedagógicas contribuiu significativamente para o entendimento e análise da educação especial do/no campo. Pesquisadores convidados, como Fernandes (2015), Marcoccia (2011), Gonçalves (2014) e Festa (2020), dialogaram sobre a interface em suas pesquisas, indicando que há um longo caminho a investigar e trilhar. O pensar na educação do/no campo se ancorou em autores referências na área, como Caldart (2009), Munarim (2008) e Souza (2016). O olhar para a educação especial se fez com autores como Kassar e Rebelo (2018) e Jannuzzi (2012).

A atividade de pesquisa: Pesquisa em educação: sujeitos, objetos, métodos e procedimentos, possibilitou pensar sobre métodos e técnicas de investigação em educação, o processo de análise dos dados e a estrutura textual da tese por meio da análise de vários trabalhos.

Compreender o processo de análise de dados na Pesquisa em educação: possibilidades, foi fundamental no processo de desenvolvimento desta tese, pois com esta AP pude (re) organizar e (re) adequar o roteiro de perguntas, bem como aprofundar o estudo sobre o tema da disciplina.

Uma das contribuições importantes, além das já mencionadas, foi participar como aluna especial da disciplina Manuais escolares: perspectivas de investigação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR. Por meio dela foi possível compreender as relações entre cultura e escolarização; os manuais e as culturas escolares: conceituações e marcos temporais; e a manualística como campo de estudo e a pesquisa sobre manuais escolares: abordagens, referenciais teórico-metodológicos e perspectivas de investigação.

Por fim, com o seminário avançado intitulado A produção do conhecimento sobre práticas pedagógicas: métodos e técnicas da pesquisa, foi possível compreender as práticas pedagógicas como objeto de investigação educacional, bem como os métodos e as técnicas de pesquisa sobre essa prática na escola e nos movimentos sociais. A leitura de teses e dissertações e a participação em seminários e círculos de diálogos proporcionaram aprofundamento teórico sobre a prática pedagógica como objeto de investigação.

Atualmente estou como coordenadora do Grupo de Trabalho Pessoas com Deficiências nas Escolas Públicas do Campo, que teve início em março de 2021, vinculado à Frente das Escolas do Campo e ao Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). O grupo é constituído por pesquisadores de várias regiões do Brasil e integrantes de movimentos sociais cujo intuito primordial é investigar a situação das pessoas com deficiência matriculadas nas escolas do campo, das águas e das florestas do Brasil.

Participo do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp), vinculado a UTP e coordenado pela professora doutora Maria Antônia de Souza. Esse grupo trabalha com a capacitação de professores das escolas do campo, colabora com secretarias municipais de educação e com a Coordenação da Educação do Campo do estado do Paraná.

Sou participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED), coordenado pelo professor doutor João Henrique da Silva, da

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cuja vice coordenadora é a professora doutora Rita de Cássia Gonçalves da UTP. O grupo visa a investigar temas relacionados ao campo teórico e científico da educação especial, contemplando os fundamentos da educação e os diversos âmbitos dos processos de ensino e aprendizagem.

Também estou, desde 2021, como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Redes Educação Especial dos Campos, cujo propósito é ampliar a discussão sobre e com a pessoa com deficiência em espaços do campo (tratando com povos indígenas e ribeirinhos e lidando com espaços de assentamentos e quilombos).

Desse modo, após esta apresentação, exponho a introdução, na qual contextualizo a pesquisa, os objetivos, a justificativa, o método com suas categorias e os procedimentos metodológicos.

1 INTRODUÇÃO

Os manuais escolares são determinantes externos da prática pedagógica e fundamentais para o processo formativo. Por serem relevantes é que se investiga os seus conteúdos em relação ao processo formativo dos estudantes surdo do campo, considerando que educação especial, educação de surdos e educação do campo como integrantes de uma totalidade, denominada Educação.

A educação especial no Brasil tem passado por transformações ao longo das últimas décadas, impulsionadas por diversos determinantes. Inicialmente, destacam-se os marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceram bases sólidas para a garantia do direito à educação inclusiva e à igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, foi um determinante externo importante nesse processo. Esse tratado internacional reforçou o compromisso do país com a promoção dos direitos humanos e a inclusão social das pessoas com deficiência, influenciando políticas públicas e práticas educacionais.

No contexto nacional, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foi um marco fundamental. Essa política estabeleceu diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, promovendo ações de formação de professores, flexibilização de currículos e oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos. Para a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, destacou a importância do uso e da valorização da Libras, da formação de professores bilíngues e da oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados.

Além disso, a mobilização da sociedade civil e o ativismo de grupos e organizações de pessoas com deficiência têm sido determinantes na promoção da educação inclusiva e na defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A luta por acessibilidade, equidade e respeito à diversidade tem contribuído para

avanços significativos na legislação, na política educacional e na conscientização da sociedade como um todo.

Neste trabalho, a relação se dá entre as interfaces da educação de surdos e da educação do campo. Quando nos referimos à educação de surdos, precisamos saber que há uma diversidade de sujeitos surdos, como os oralizados, aqueles com implante coclear, os usuários de Libras, os bilíngues, dentre outros. Os sujeitos surdos são compreendidos no âmbito legal da modalidade da educação especial como uma pessoa com deficiência por ter “impedimento de longo prazo de natureza sensorial” (Brasil, 2015, p. 9). Mas na Lei 14.191 de 2021, que institui a modalidade de educação bilíngue de surdos, são apresentados como sujeitos surdos “[...] os 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, art. 60-A).

Com a mobilização e a organização da comunidade surda e o reconhecimento da Libras como língua oficial pela Lei Federal nº 10.436/2002 e pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, houve avanços significativos na educação de surdos no Brasil. Esses marcos legais foram determinantes na promoção da inclusão e no reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda.

No entanto, a luta do movimento surdo no Brasil é em defesa da manutenção e criação de escolas bilíngues. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n.º 13.146/2015, surge como um novo Estatuto da Pessoa com Deficiência e fomenta a discussão sobre a educação bilíngue. O capítulo IV, parágrafo 28, artigo IV, garante a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

Com a inclusão da modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB⁴, houve mudança na forma de inclusão dos surdos sinalizantes no sistema educacional brasileiro, pois estes não fazem mais parte da modalidade da educação especial e podem optar pela modalidade da educação bilíngue de surdos, conforme consta na

⁴ Lei nº 14.191/2021 foi promulgada e alterou a Lei nº 9.394/1996, visando a constituir a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB.

LDB. Essa modalidade é optativa e cabe aos pais ou responsáveis, quando a criança for menor de idade, a escolha da matrícula, se em escola bilíngue ou regular.

Nesta pesquisa, consideramos a diversidade dos sujeitos surdos, na sua totalidade e mediados pela realidade em que estão inseridos. Entendemos que os sujeitos surdos, a depender das suas especificidades sócio-históricas, linguísticas, culturais e subjetivas, necessitam de diferentes recursos e serviços educacionais e de acessibilidade, assim como temos a percepção de que cada coletivo ou movimento social luta por seus direitos. São nesses movimentos de lutas que a educação de surdos e a educação do campo se entrecruzam. Desse modo, pensar nas interfaces da educação de surdos e da educação do campo é refletir sobre sujeitos que têm o direito a uma escola no lugar onde vivem e sua participação efetiva e vinculada às suas condições objetivas de existência.

A educação do campo é compreendida por Caldart (2009, p. 38) como “fenômeno em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover”. Esse movimento nasceu para denunciar o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais do direito à educação para a população trabalhadora do campo, considerando consideração as especificidades desses sujeitos, ou seja, uma educação *no* campo e *do* campo⁵.

Quando falamos de educação *no* campo e *do* campo, compreendemos como explica Caldart (2002, p. 26): “No: o povo do campo tem direito à educação no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação”. Nesta tese assumimos *do/no* campo se referindo ao conceito cunhado por Caldart por compreendermos o direito à educação do surdo que vive *no* campo e *do* campo. É na luta dos movimentos sociais por terra e educação e pela superação do sistema de produção capitalista que a escola do campo nasce e se desenvolve, no cerne do movimento da educação do campo. (Caldart, 2002).

Souza e Cruz (2018, p. 6), pautadas pelo documento da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo de 1998, afirmam que a identidade da escola do campo:

⁵ De acordo com Caldart (2002, p. 26): “No: o povo do campo tem direito à educação no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação”.

[...] é aquela que mantém viva a memória dos povos, valoriza saberes e promove a expressão cultural. É o espaço de participação efetiva da comunidade que exige, luta, gere e fiscaliza as políticas educacionais. Essa escola tem o compromisso de assumir a identidade do campo e construir a referência de uma nova pedagogia.

Assim, a escola do campo é aquela que resiste às imposições de um projeto político pedagógico (PPP) desconexo e não democrático, que direciona à comunidade a inserção de materiais didáticos descontextualizados do campo e de seus saberes construídos e formados na luta e na resistência.

Os sujeitos surdos e os dos sujeitos do campo se entrecruzam na luta por reconhecimento de identidade e pelo lugar enquanto protagonistas de sua própria história, questionando as políticas públicas, resistindo à opressão e exigindo seus direitos. São sujeitos que se organizam em coletivos sociais, de gênero, de trabalhadores do campo, de pessoas com deficiência, de camponeses, entre outros, que Arroyo (2014) identifica como *Outros* sujeitos da educação. Esses sujeitos mostram que a maneira como os concebemos e os ensinamos é determinada pela forma de pensá-los e classificá-los. A tomada de consciência política desses coletivos leva às ações por libertação, por reconhecimento e autorreconhecimento e produzem, assim, *Outros* sujeitos, que exigem *Outras* pedagogias (Arroyo, 2014).

A relação, educação especial e educação do campo, vem sendo analisada por inúmeros pesquisadores, como veremos mais adiante. Esta relação vem ganhando destaque a partir de 2002 com a resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução nº 2/2008, que estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que nos orientam sobre:

[...] adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, n.p.)

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais⁶, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (Brasil, 2008b, n.p.).

⁶ O termo preferido passou a ser “pessoa com deficiência”. Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU [ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/09]. Consultar ONU (2006) e SASSAKI (2003).

Pesquisadores vinculados ao Nupecamp realizaram investigações sobre a educação especial no contexto da educação do campo (Marcoccia, 2011; Cruz, 2018; Festa, 2020; Lima, 2020; Rodrigues, 2020; Lopes, 2022).

Marcoccia (2011) constatou que os alunos da educação especial que frequentam as escolas públicas do campo não têm garantido o direito à educação, principalmente no que concerne ao transporte escolar, infraestrutura das escolas do campo, disponibilização de materiais pedagógicos, frágil formação dos professores e presença de professor especializado.

Cruz (2018), militante da educação do campo, analisou as disputas político-pedagógicas em torno das escolas públicas localizadas no campo, em um município da Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Ela verificou que a escola é um espaço de disputa de projetos societários diferentes: um ligado à formação humana dos sujeitos, que atende aos interesses da classe trabalhadora; outro baseado no sistema capitalista, empreendedor e mercadológico que favorece a classe dominante.

Festa (2020), defendeu que a interface educação especial e educação do campo está em processo de construção e que suas marcas se dão por meio do protagonismo dos sujeitos, da invisibilidade produzida socialmente dos trabalhadores do campo e das pessoas com deficiência, assim como da formação docente deficitária.

Lima (2020), analisou o processo em que os entes, privados ou paraestatais, disputam as escolas públicas, e chegou à conclusão estes adentram as escolas por intermédio de convênios, parcerias e contratos, configurados na contramão dos princípios da educação do campo e da educação em perspectiva transformadora.

Rodrigues (2020) pesquisou a prática pedagógica em escolas do campo e os alunos inclusos. Ela demonstra que a prática pedagógica sob o olhar da práxis só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade, reforçando a influência dos determinantes, não só na prática pedagógica, mas na base estrutural da educação. Sem a práxis em sua totalidade, o resultado é a exclusão evidenciada.

Lopes (2022) priorizou a voz do sujeito com deficiência e anunciou a invisibilidade, o silêncio dos sujeitos e os precários conhecimentos acerca da educação especial, que contribuem para limitar a efetivação de seus direitos, aumentando as desigualdades e a exclusão, principalmente no campo.

Ainda, uma tese que não está vinculada à linha de pesquisas e práticas pedagógicas, mas na linha de políticas públicas da UTP, que corrobora com a educação de surdos, é a de Schubert (2017). A autora constata a lentidão na direção da educação bilíngue, haja vista a contradição das ações políticas com o que asseguram as leis. Ela investigou os limites e as possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão e as implicações para a formação de professores no período de 1990 a 2017.

Além das pesquisadoras vinculadas ao Nupecamp, há vários outros pesquisadores que se dedicaram a investigar a interface entre educação do campo e educação especial, como Caiado e Meletti (2011), Nozu (2017), Fernandes (2015), Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), Ribeiro e Nozu (2022), dentre outros. Essas investigações trouxeram visibilidade à educação especial constituída no campo, com considerações e evidências a respeito da precariedade dos recursos necessários para atender sujeitos da educação especial, como infraestrutura, transporte, formação docente, professores especializados, desigualdade e fragilidade das ações do governo na identificação dos alunos com deficiência que vivem no campo.

Os livros didáticos, tanto os distribuídos pelo governo quanto aqueles produzidos por instituições privadas, como o Programa Agrinho⁷ do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), constituem um outro fator de diálogo e embate, já que se constata a existência e a disseminação de materiais que se distanciam dos debates da educação do campo, no que tange ao reconhecimento da cultura, do trabalho na terra, à diversidade e à história dos povos que o habitam⁸.

Segundo Choppin (2004), sob o termo geral “manuais escolares”⁹, são agrupados um conjunto de materiais destinados ao ensino, cuja presença é constante

⁷ O programa Agrinho foi criado em 1995 e existe em todo território nacional. No Paraná é resultante da parceria entre o Senar-PR e o Sistema Faep (Federação da Agricultura do estado do Paraná). Para compreender sobre o Programa Agrinho indica-se a leitura da tese “Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas”, da autora Rosângela C. Rosinski Lima, orientada pela professora doutora Maria Antônia de Souza, no ano de 2020, pela Universidade Tuiuti do Paraná.

⁸ Há uma diversidade de povos do campo. São os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Brasil, 2010).

⁹ Utilizaremos o termo manual(is) escolar(es) sob a perspectiva enunciada por Choppin (2004), identificado como **materiais destinados ao ensino**.

nos espaços de escolarização. Esses manuais, um dos elementos das práticas pedagógicas, refletem as ideias pedagógicas que se materializam em livros, revistas, jogos, e em toda uma produção de recursos utilizados no processo educativo. São entendidos como artefatos da cultura escolar que anunciam os conhecimentos que são valorizados em uma sociedade e em cada momento histórico, e evidenciam modos de ensinar e valores, além de cumprirem uma função importante na definição dos conteúdos e programas (Choppin, 2004).

Nesta pesquisa são analisados os manuais escolares que se dividem em três grupos: livros didáticos, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático e utilizados pelos alunos surdos; cadernos de atividades pedagógicas, produzidos pela secretaria municipal de educação; e os materiais acessíveis, elaborados pela professora de apoio.

Entendemos a prática pedagógica “como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação” (Souza, 2016a, p. 38-39). Determinante “é aquele elemento ou propriedade que pode influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica, portanto como práxis, como unidade teoria-prática” (Souza, 2016a, p. 52). Por determinantes internos, compreendemos aqueles condicionantes produzidos no interior da instituição escolar (rotinas, projeto político pedagógico, materiais etc.) ou em movimentos sociais (gestão do coletivo, hierarquias estabelecidas no grupo, materiais produzidos, dentre outros). Os determinantes externos são aqueles que chegam às instituições, aos movimentos e às organizações sociais (legislação, resoluções, portarias, estatutos, diretrizes curriculares, livros didáticos etc.). (Souza, 2016a).

Os surdos que residem no campo, sejam eles sinalizantes ou não, têm o direito de ali construir sua história, o que inclui sua trajetória escolar, compreendendo as especificidades do campo e sua relação com o trabalho. Enquanto sujeitos do campo, dispõem dos direitos legais que cabem às pessoas surdas, acrescidos aos direitos do sujeito do campo. Tais direitos abrangem o âmbito educacional, visto que a escola é o ambiente propício para a formação do ser social, por ser “lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado” (Caldart, 2003, p.73).

Acrescentamos que quando evidenciamos surdos usuários ou não de Libras, destacamos que há diferentes concepções construídas ao longo do tempo. O fonoaudiólogo argentino e estudioso da área da surdez, Skliar (1998), escreveu sobre duas visões existentes nos estudos de pesquisadores desse campo: a visão socioantropológica (baseada na noção de diferença cultural e linguística) e a visão clínico-terapêutica (ênfase no fato do não ouvir; necessidade de cura).

Em 2014, a pesquisadora Débora Cláudio defendeu sua tese de doutorado sobre uma nova visão a respeito da surdez e dos surdos, denominada Perspectiva sócio-histórica da surdez¹⁰, em que propõe perceber o surdo como único e singular, constituído social e historicamente. É por essa perspectiva que definimos a utilização do termo surdo e/ou surda nesta pesquisa, sendo que o termo “com deficiência auditiva” aparecerá quando algum autor se referir a tal sujeito dessa forma. Portanto, a pessoa surda é um sujeito social e histórico, determinado pelos fatores de classe, cultura, gênero e raça, e afirmar que sua condição biológica é adversa é, no mínimo, desconsiderar todos esses fatores como determinantes do sujeito. Isso decorre do fato de ser um sujeito que vive em uma sociedade permeada por contradições e que cria desigualdades diversas, já que é regida pelo modo de produção capitalista.

Este trabalho está entrelaçado com a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora, onde o interesse pela Libras se deu ao perceber que um grupo de sujeitos se comunicava de forma visual-espacial e, essa percepção foi tomada por inquietações quanto a acessibilidade destes sujeitos na educação. Na academia, a partir de uma disciplina curricular que abordava os fundamentos da educação especial, a história das pessoas com deficiências e os processos de segregação, integração e inclusão, culminaram no trabalho de conclusão de curso e na definição da área de estudo e no profissional.

A dimensão exploratória inicial desta pesquisa se deu em contato sujeitos surdos moradores do campo, na RMC, e suas famílias. Ao dialogar com os surdos percebemos que não havia identificação com a vida no campo, que seus objetivos eram de morar e trabalhar no meio urbano. Ao questioná-los sobre a prática pedagógica da escola do campo onde estavam matriculados, relataram que não havia

¹⁰ O embasamento teórico-metodológico norteador da pesquisa, a forma de coleta e de análise dos dados se deu pela análise dialógica do discurso embasada nas produções do Círculo de Bakhtin.

atividades relacionadas à vida no campo, nem mesmo os livros didáticos apresentavam relações com o campo. Esses relatos nos alertaram para os processos sociais, educacionais, políticos e econômicos contraditórios que os sujeitos surdos do campo vivenciam. Esse estudo preliminar nos fez problematizar a escolarização e a vida de surdos moradores do campo.

A escolarização de surdos que vivem no campo é produzida em práticas pedagógicas nas quais se entrecruzam, de um lado, as diferenças e as desigualdades relacionadas à condição de surdez e, de outro lado, à própria identidade ou à vida desse sujeito do campo. Essas práticas estão materializadas em diferentes elementos que as constituem, em especial os materiais e manuais escolares que necessitam ser investigados. Compreendendo, portanto, que as práticas pedagógicas se traduzem em diversas formas e intenções, que percorrem ou não a escola, a pesquisa tem como **questão norteadora**: sob quais determinações são produzidos e utilizados os manuais escolares na prática pedagógica com estudantes surdos que vivem no campo, nos municípios de Piraquara e São José dos Pinhais - PR?

O **objetivo geral** é compreender os determinantes que perpassam o trabalho com os manuais escolares na prática pedagógica com os surdos que vivem e estudam no campo.

Os **objetivos específicos** são:

- (re) conhecer os estudantes surdos que estudam e moram no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC);
- problematizar a relação entre os conteúdos dos manuais escolares e a vida do campo;
- explicitar os determinantes internos e externos dos manuais escolares na prática pedagógica.

Como orientação metodológica, utilizamos o MHD, com as categorias de contradição, mediação e totalidade. A escolha do MHD se deu em razão de que este possibilita relacionar os fatos e fenômenos do presente com os movimentos sociais e históricos. Além disso, essa perspectiva teórico-prática atende à análise crítica e, portanto, possibilita avançar na luta para a transformação social. Como procedimentos metodológicos, utilizamos da entrevista semiestruturada, a observação e a análise de documentos e registros fotográficos e de vídeos.

Após realizarmos um diagnóstico a respeito das escolas localizadas na área rural da RMC, bem como a existência de sujeitos surdos matriculados, foram selecionadas duas instituições em que havia sujeitos surdos matriculados, usuários de Libras ou com conhecimento da língua. Dessa forma, os sujeitos que participaram da pesquisa foram três surdos, uma professora de apoio, uma tradutora e intérprete de Libras e os pais e/ou responsáveis dos surdos.

É necessário apontar que o processo de cuidado e sigilo com os dados pessoais dos sujeitos participantes da pesquisa foram tomados devidamente, de acordo com os termos de aceite explicados e autorizados pelos responsáveis, quando se referiam a alunos menores de idade. Esse trâmite foi submetido ao comitê de Ética da Universidade, à Secretaria Municipal de Educação do município de Piraquara, à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, por fim, à Plataforma Brasil do Governo.

Desse modo, a presente pesquisa se organiza da seguinte maneira: Na introdução, contextualizamos as pesquisas realizadas pelos participantes do Nupecamp, a temática das interfaces educação especial, educação de surdos e educação do campo, bem como a justificativa para a pesquisa e seu problema e objetivos.

A sessão 1 trata da fundamentação teórico-metodológica, apresentando ainda o *locus* com seus respectivos dados, os sujeitos e os procedimentos de pesquisa.

A sessão 2, intitulada “Interfaces da educação de surdos e educação do campo: surdez, manuais escolares e prática pedagógica”, explicita as concepções da surdez, dos manuais escolares e das práticas pedagógicas.

Na sessão 3 analisamos a produção do conhecimento em teses e dissertações sobre educação do campo e educação de surdos. Identificamos uma produção incipiente e com dados alarmantes sobre as condições de estudo dos surdos em escolas do campo.

A sessão 4 apresenta os sujeitos que moram e estudam no campo nos municípios de São José dos Pinhais e de Piraquara, localizados na RMC, efetuando a relação com os eixos temáticos das entrevistas e observações realizadas.

A sessão 5 problematiza os manuais escolares utilizados pelos surdos como determinantes do processo formativo educacionais desses sujeitos. Na sessão 7

fazemos as considerações finais sobre a pesquisa, a fim de descortinar novos olhares e propostas.

Esperamos que esta pesquisa oportunize a reflexão sobre as interfaces educação de surdos e educação do campo, com vistas a abertura para outros pesquisadores contribuírem com estudos que visem a avançar nos desafios encontrados nesta tese.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Objetivamos apresentar, nesta sessão, a perspectiva materialista histórico-dialético, o *lócus* da pesquisa com seus respectivos dados, os sujeitos, as escolhas instrumentais, a definição e sistematização das categorias de análise e ainda, os procedimentos éticos tomados para realização da pesquisa. Não temos o propósito de fragmentar o MHD por meio de um passo-a-passo, mas sim o de compreender como esse enfoque nos possibilita visualizar o movimento do real, sua estrutura e dinâmica como um processo.

2.1 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO

O MHD proporciona ao pesquisador estudar e adentrar a realidade, construir categorias de entendimento sobre ela com o intuito de transformar a realidade anterior (Freitas, 2007). Nesse sentido, Marx (1968, p. 16) afirma que o pesquisador “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas”. Só após a conclusão desse trabalho investigativo é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Portanto, na investigação, o pesquisador parte de perguntas e, na exposição, parte dos resultados obtidos na investigação.

No posfácio do livro *O Capital*, Marx (1996, p. 140) distingue o método de pesquisa formalmente do método de exposição:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori.

A pesquisa deve ser iniciada a partir daquilo que existe, a realidade, tal como ela é experimentada, para que se possa analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e a conexão íntima entre elas, as categorias fundamentais. Após isso pode-se descrever, adequadamente, o movimento real, a atividade que constitui

o método de exposição. Assim, necessitamos refletir amplamente sobre o real, para conhecer e interpretar nosso objeto de estudo e os meandros que o envolvem. Tal atitude implica em ir além das aparências, buscando a essência que possibilita revelar a realidade na sua concretude. Isso permite apreender as múltiplas determinações, bem como construir e interpretar o real por meio das categorias adequadas.

Em nossa pesquisa, as categorias do método sobre as quais nos debruçamos são a contradição, a mediação e a totalidade. No que se refere à contradição, podemos afirmar que é central para o materialismo histórico-dialético, visto que se encontra na realidade em movimento. O antagonismo entre trabalho e capital leva a sociedade a crises econômicas, sociais e políticas constantes, manifestas em tensões e conflitos que se acumulam e se multiplicam em incontáveis insatisfações e inseguranças. É a partir da contradição que se busca a superação e transformação social. *In casu*, examinamos as contradições da prática pedagógica, por meio dos manuais escolares e outros determinantes da realidade.

A totalidade é a categoria que assegura a conexão e a articulação do concreto a outros processos, a observar a tensão das contradições na relação do todo com as partes e perceber o real como histórico. Consideramos a realidade em sua universalidade, na qual os processos sociais são associados e interdependentes. No nosso estudo consideramos, portanto, todos os elementos articuladores da prática pedagógica e seus nexos que propiciam entender amplamente a veridicidade.

Operamos também com a categoria mediação, que expressa as relações concretas e relaciona dialeticamente os momentos distintos de um todo. Por isso a mediação é importante em nossa pesquisa, porque revela o movimento, as conexões que possibilitam entender as interfaces da educação especial, especificamente a educação de surdos, com a educação do campo e as práticas pedagógicas. Conforme aponta Marx (1978, p. 116-7):

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Pensar sobre o concreto e sobre a realidade na qual o surdo, a sua família e a sua vivência na comunidade estão inseridas são desafios que nos propomos nesta busca reflexiva de compreensão dos nexos que permeiam as relações por nós

estudadas. Também Newton Duarte (2020, p. 110) ressalta esse entendimento ao destacar que:

Como vimos no texto de Marx, o reflexo da realidade objetiva no pensamento, isto é, a apropriação do concreto pelo pensamento se dá pela **mediação** das abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos. O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva. (grifo nosso).

Somente poderemos compreender a mediação dialeticamente ao analisarmos o movimento na totalidade, como também as sínteses de cada uma das partes em suas especificidades. O MHD permite ao sujeito pesquisador extrair do objeto as suas múltiplas determinações da realidade, sendo, portanto, indissociável da teoria.

2.2 OS SUJEITOS SURDOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA RMC

A fim de informar sobre a quantidade de sujeitos surdos e deficientes auditivos que residem no campo da RMC, fizemos um levantamento de microdados¹¹ do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no ano de 2020. Justificamos a escolha do ano de 2020 visto que muitas variáveis sofreram alterações em 2021 e 2022, principalmente no que tange às matrículas, quando o Inep adequou seu banco de dados à Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados), de modo a impedir possível identificação de informações pessoais dos estudantes registrados no Censo. A partir dessa adequação, todos os microdados já divulgados foram retirados do site e, diante disso, utilizamos os dados já coletados antes das modificações.

Após coleta e tabulação, elaboramos o Quadro 1, compilando informações relativas à matrícula dos estudantes surdos por município, idade, tipo de deficiência, recurso de que necessitava, tipo de AEE, etapa de ensino e dependência administrativa local e da instituição. Importante salientar que o Inep (2020, p.7) utiliza a seguinte definição para deficiência auditiva e surdez:

Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em

¹¹ Segundo informações obtidas no site do Inep, os microdados reúnem um conjunto de informações detalhadas sobre pesquisas, avaliações e exames realizados pela instituição, permitindo aos gestores, pesquisadores, instituições e interessados na área da educação realizar análises e tabulações de interesse para subsidiar diagnósticos, estudos, pesquisas e acompanhamento de estatísticas e informações educacionais.

interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno.

Quadro 1: Matrículas de sujeitos surdos e/ou com deficiência auditiva na RMC em 2020

MUNICÍPIO	DEFICIÊNCIA	RECURSO ¹²	ETAPA DE ENSINO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	LOCAL
CAMPO LARGO	Surdez	TILS	Curso técnico - Subsequente	Federal	Cidade
CERRO AZUL	Múltipla (surdez e intelectual)	Sem informação	EJA - anos iniciais	Municipal	Cidade
	Surdez	Sem informação	EJA - anos iniciais	Municipal	Cidade
	Múltipla (auditiva e intelectual)	Ledor ¹³ e labial ¹⁴ AEE (ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA) ¹⁵	Sem informação	Municipal	Cidade
	Múltipla (auditiva e intelectual)	Ledor e labial	ensino fundamental de 9 anos - 1º Ano	Municipal	Cidade
PIRAQUARA	Surdez	Prova de português ¹⁶	ensino fundamental de 9 anos - 3º Ano	Municipal	Cidade
	Múltipla (auditiva e intelectual)	Sem informação	ensino fundamental de 9 anos - 3º Ano	Municipal	Campo
	Múltipla (auditiva e intelectual)	AEE (língua portuguesa, matemática e vida autônoma)	Sem informação	Municipal	Campo
	Múltipla (auditiva e intelectual)	TILS AEE (língua portuguesa,	Sem informação	Municipal	Cidade

¹² Tipo de recurso e/ou serviço para uso do aluno em sala de aula e para participação em avaliações do Inep (Saeb). Fonte: Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020.

¹³ Ledor: serviço especializado de leitura de material didático ou de prova/avaliação para pessoas com cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista (TEA). Fonte: Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020.

¹⁴ Labial: Serviço de apoio às pessoas com deficiência auditiva que não se comunicam por Libras na compreensão de palavras, expressões, orações e textos escritos em Língua Portuguesa em sala de aula e durante a realização de provas/avaliações. Fonte: Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020.

¹⁵ Consiste na organização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura e escrita dos alunos. Alguns exemplos de CAA são: cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação. Fonte: Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020.

¹⁶ Prova/avaliação de Língua Portuguesa como Segunda Língua, na modalidade escrita, para alunos usuários de Libras, voltadas à observação e análise da estrutura da língua, seu sistema linguístico, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como na produção de textos. Fonte: Glossário da Educação Especial – Censo Escolar 2020.

		Libras, matemática, desenvolvimento cognitivo e vida autônoma)			
	Auditiva	AEE (língua portuguesa, Libras, matemática)	Sem informação	Municipal	Cidade
	Auditiva	nenhum	Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	Municipal	Campo
	Auditiva	AEE (ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa (CAA)	Sem informação	Municipal	Campo
SJP	Múltipla (auditiva e intelectual)	Ledor	Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	Privada (filantrópica)	Cidade

Fonte: adaptado de Inep, 2020. **Elaboração:** a autora (2023).

Segundo dados demonstrados no Quadro 1, havia três sujeitos com surdez e dez com deficiência auditiva, totalizando 13 sujeitos moradores do campo, nos 29 municípios da RMC. Desse total, mais da metade estava matriculada e se deslocavam para escolas da cidade. Observamos que apenas no município de Piraquara havia sujeitos que moravam e estudavam no campo em 2020. Das informações constadas, apenas dois sujeitos que moravam e estudavam no campo receberam atendimento educacional especializado. Outro dado demonstrado é que apenas um sujeito finalizou o ensino médio e os demais se encontravam no ensino fundamental. Dos recursos utilizados, apenas dois indicaram a necessidade de tradutor e intérprete de língua de sinais, o que indica que estes conheciam e utilizavam da Libras.

Com base nos dados apresentados, percebemos a defasagem no que se refere a educação dos surdos que estudam no campo, haja vista que inúmeros atendimentos e apoios direcionados aos surdos estão na cidade.

Em 2022, com o intuito de mapear e atualizar dados sobre os sujeitos surdos matriculados em escolas do campo na RMC, entramos em contato com as secretarias municipais de educação e com as escolas de cada município. Em algumas escolas não foi possível o contato, pois não havia telefone na instituição e a na tentativa de comunicação via e-mail, não houve retorno. Incluímos no mapeamento inicial, a Escola Municipal de Educação Básica Professora Ilza de Souza Santos – educação

infantil e ensino fundamental na modalidade de educação especial bilíngue para surdos, localizada no meio urbano, pois atendia dois estudantes surdos que moravam no campo. No entanto, não conseguimos efetuar a pesquisa nessa instituição, devido à alta procura por estágio dos estudantes tanto de instituições públicas quanto privadas. Quanto às terminologias “deficiência auditiva” e “surdos”, apresentada no Quadro 2, registramos exatamente conforme nos foi relatado ao entrar em contato com a escola.

Assim, o total de sujeitos surdos e deficientes auditivos (DA) matriculados nas escolas públicas do campo, das quais conseguimos retorno, contabilizaram vinte e dois, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Surdos e deficientes auditivos matriculados nas escolas públicas do campo na RMC

MUNICÍPIOS	ESCOLAS MUNICIPAIS	SURDOS/ DA	ESCOLAS ESTADUAIS	SURDOS/ DA
Agudos do Sul	Não há	Não há	“A”	2 DA (ensino médio)
Araucária	“B”	1 surdo Coda ¹⁷ (EF)	Não há	Não há
	“C”	2 Surdos (EF)	Não há	Não há
Campo do Tenente	Não há	Não há	“D”	1 surdo (EF)
Campo Largo	“E”	1 surdo (TILS e SRM ¹⁸)	Não há	Não há
	“F”	1 DA (educação infantil - frequenta SRM)	Não há	Não há
Contenda	“G”	1 DA	H”	1 surdo (não frequenta as aulas porque não tem TILS)

¹⁷ Ressaltamos que esta informação, como já dito anteriormente, procedeu do contato com a escola e as nomenclaturas utilizadas pelos próprios informantes. Importante esclarecer que Coda é uma sigla para Child of Deaf Adults, expressão em inglês que significa “filhos de adultos surdos”. Segundo a linguista e coda Ronice Quadros (2017), codas são crianças ou adultos filhos de pais surdos. Esses sujeitos estão naturalmente expostos a dois mundos diversos: o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes. Os codas compartilham a experiência de crescerem em famílias que utilizam uma língua de herança em casa que é, muitas vezes, diferente daquela utilizada fora do ambiente familiar, na maioria da sociedade. Podemos chamá-los de bilíngues, pois os codas transitam desde muito cedo nesses dois mundos e aprendem as línguas desses dois ambientes linguísticos.

¹⁸ SRM: sala de recurso multifuncional.

			“I”	1 DA (não utiliza TILS, nem Libras)
Doutor Ulysses	Não há	Não há	“J”	1 surdo (EM - sem acompanhamento)
Lapa	Não há	Não há	“k”	1 surdo
Mandirituba	“L”	1 surdo (implante coclear ¹⁹)	Não há	Não há
Piraquara	“M”	2 surdos (EF. Professora é DA, atua como TILS e contraturno na SRM)	Não há	Não há
Quitandinha	Não há	Não há	“N”	1 surdo (EM – frequenta a SRM no município de Padre Antônio)
São José dos Pinhais²⁰	Não há	Não há	“O”	1 surdo (TILS)
			“P”	2 surdos (ambos utilizam aparelho auditivo e frequenta a SRM - não utilizam Libras)
Tijucas do Sul	Não há	Não há	“Q”	2 surdos (EM - têm acompanhamento do TILS)
<u>TOTAL</u>		9		13

Fonte: adaptado de trabalho de campo da autora realizado em 2022.

A partir dos dados coletados, foi necessário eleger critérios para a escolha de quais escolas e sujeitos participariam da pesquisa, e elencaram-se os seguintes: instituição pública do campo; que apresentasse um maior número de surdos

¹⁹ IC: o implante coclear é um dispositivo médico eletrônico para pessoas com perda auditiva de grau severo a profundo. Ele funciona transformando sons em estímulos elétricos que são enviados diretamente ao nervo auditivo. Isso significa que ele substitui parcialmente as células danificadas da cóclea.

²⁰ Dados de SJP atualizados em março de 2023 pela autora.

matriculados; os sujeitos poderiam ser surdos ou deficientes auditivos, desde que fossem usuários de Libras ou com conhecimento mínimo da Libras, e matriculados no ensino fundamental ou médio; ser morador do campo; e estar de acordo para participar da pesquisa. Os pais, a profissional intérprete de Libras e a professora de apoio, foram convidados a participar da pesquisa, a partir da relação estabelecida com os próprios surdos. Relações caracterizadas por processos linguísticos, culturais, sociais e educacionais. Os pais representam a instituição familiar. A profissional intérprete de Libras é a mediadora dos processos comunicacionais. E a professora de apoio acompanha o sujeito surdo por um tempo maior no espaço educacional.

A partir desses critérios, conforme anunciado no Quadro 2, selecionamos a escola denominada “O”, localizada no município de São José dos Pinhais, e a escola denominada “M”, localizada no município de Piraquara. Os participantes da pesquisa foram três sujeitos surdos usuários de Libras ou com algum conhecimento da língua; uma professora de apoio; uma tradutora/intérprete de Libras; e pais ou responsável dos sujeitos surdos. Em respeito às integridades físicas, psicológicas e moral dos envolvidos, principalmente dos surdos, não revelamos seus nomes e o nome da escola que frequentavam. Neste trabalho foram identificados como Sujeito Surdo 1, Sujeito Surdo 2 e Sujeito Surdo 3.

2.3 CENÁRIO DA PESQUISA

Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Iparades, 2024), o Paraná é composto por 10 regiões geográficas e seus municípios: Noroeste Paranaense (61 municípios); Centro-Occidental (25 municípios); Norte Central (79 municípios); Norte Pioneiro (46 municípios); Centro-Oriental (14 municípios); Metropolitana de Curitiba (29 municípios); Oeste Paranaense (50 municípios); Sudoeste (42 municípios); Centro-Sul (24 municípios) e Sudeste (21 municípios), conforme Figura 1:

Figura 1: Estado do Paraná – Mesorregiões

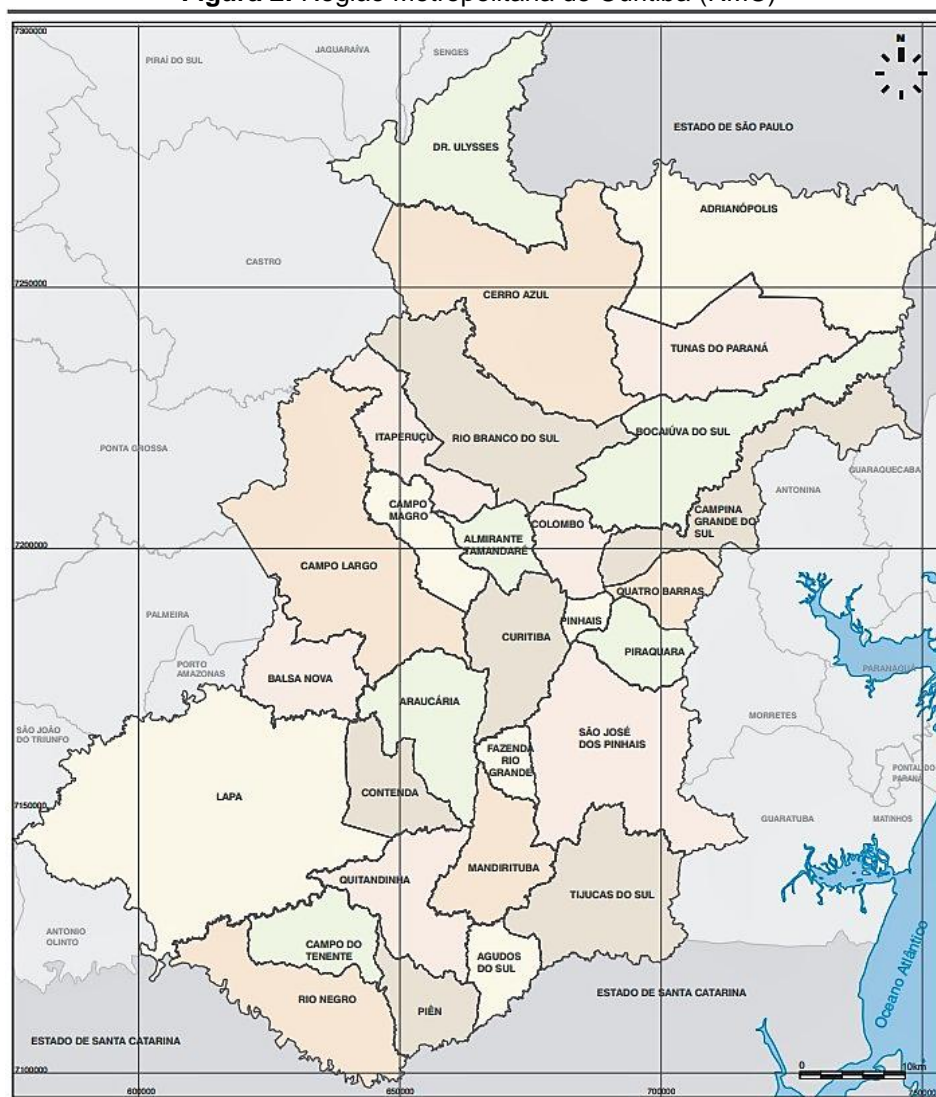
Fonte: base cartográfica do IBGE, 2010²¹.

Segundo informações da Agência de Assuntos Metropolitanos do Paraná (Amep, 2023), antiga Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (Comec), a RMC é composta por 29 municípios: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Doutor Ulysses, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná, de acordo com a Figura 2:

²¹ Disponível em:

<http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1589&evento=8#menu-galeria>
Acesso em: 20 jan. 2024.

Figura 2: Região Metropolitana de Curitiba (RMC)



Fonte: Agência de Assuntos Metropolitanos do Paraná – Amep, 2012²².

Para os levantamentos de dados sobre a RMC, utilizamos o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes), a Amep, e o Instituto

²² Disponível em: <https://www.amep.pr.gov.br/Pagina/Mapas>. Acesso em 20 jan. 2024.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Importante registrar que a RMC, de acordo com a definição do Ipardes (2010), agrega os municípios do litoral paranaense também, por isso totaliza 37 municípios.

A RMC é a oitava mais populosa do Brasil, com 3.742.171 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico 2022, e concentra 31,6% da população do estado. Também é a segunda maior região metropolitana do país em extensão, com 16.580,506km², segundo dados do Instituto Água e Terra (IAT) em 2023. O município da Lapa é o maior em extensão territorial, com 2.094km². Adrianópolis é o segundo de maior extensão territorial com 1.349,31km², porém, com a menor densidade demográfica, com 4.64 (hab./km²). Já o município de Pinhais, com a menor extensão territorial de 61km², é o segundo em maior densidade demográfica da região, com 2.086,76 (hab./km²).

Na RMC, há registros de inúmeras comunidades remanescentes de quilombos: Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Doutor Ulysses e Lapa. Há que se destacar, também, a presença de indígenas, como na aldeia Araçaí, localizada no município de Piraquara, formada por famílias da etnia Mbyá Guarani. Em Curitiba, na região Sul, no bairro Campo do Santana, está localizada a aldeia Kakané Porã, formada por famílias das etnias Guarani, Xetá e Caingangue (Buczenko e Souza, 2023).

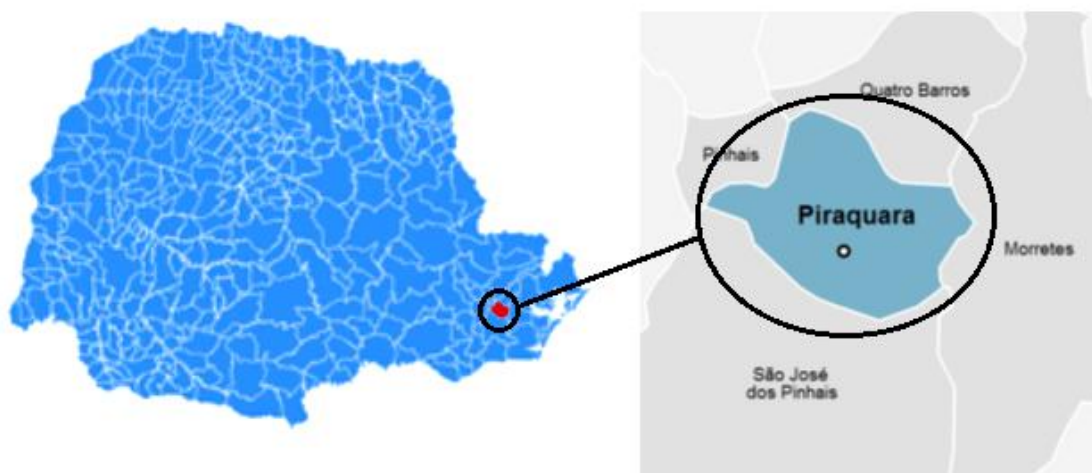
No município da Lapa, há o assentamento Contestado, que completou vinte anos em 2019, onde residem 108 famílias que se encontram organizadas em 10 Núcleos de base. Do total de famílias, 81 detém certificações da produção agroecológica. Os Núcleos têm funções administrativas internas para debater sobre problemas como saúde, educação, geração de renda, entre outros. Para comercializar a sua produção, há no Assentamento uma Cooperativa de Agroindústria e Comércio Terra Livre, a qual participa também do Programa Nacional de Alimentação Escolar, além de fazer presente em feiras locais (Karas; Rasmussen; Polon, 2019).

Há uma diversidade de povos do campo nos municípios da RMC, como agricultores familiares, faxinalenses, assentados, povos remanescentes de Quilombos e indígenas. Além desses povos que mantêm relação de trabalho com a terra e nela vivem, há os trabalhadores assalariados do campo e da cidade, os trabalhadores domésticos que são responsáveis por chácaras de lazer existentes em vários municípios (Buczenko e Souza, 2023).

Apresentamos brevemente dados gerais sobre esses municípios com o intuito de situar o leitor sobre suas principais características. Ressaltamos que na sessão de análise dos dados, mais elementos foram explorados.

- a) O município de Piraquara, Figura 3, localiza-se ao leste da RMC, se limita ao norte com o município de Quatro Barras, a leste com Morretes, ao sul com São José dos Pinhais e a oeste com Pinhais.

Figura 3: Município de Piraquara - PR



Fonte: IPARDES. **Elaboração:** a autora (2024).

Destaca-se por seus mananciais, constituindo-se como APA de manancial, responsável por cerca de 50% do abastecimento de água da RMC. Possui uma área total de 227.042 km² e densidade demográfica de 519,61hab/km², de acordo com o Ipardes (2023); na agropecuária se destacam a lavoura temporária, a pecuária e a criação de outros animais; e, na exploração mineral, o fornecimento de areia e rocha para brita.

Em relação à população censitária segundo tipo de domicílio, foi registrado um total de 93.207 domicílios (Ipardes, 2023), sendo 45.738 urbanos e 47.469 rurais. Quanto a população com deficiência, conforme censo do IBGE de 2010, havia 3.980 pessoas com deficiência auditiva.

- b) O município de São José dos Pinhais fica situado a leste do estado do Paraná, é a 5ª maior em área territorial e a mais antiga das cidades da RMC.

Figura 4: Município São José dos Pinhais - PR

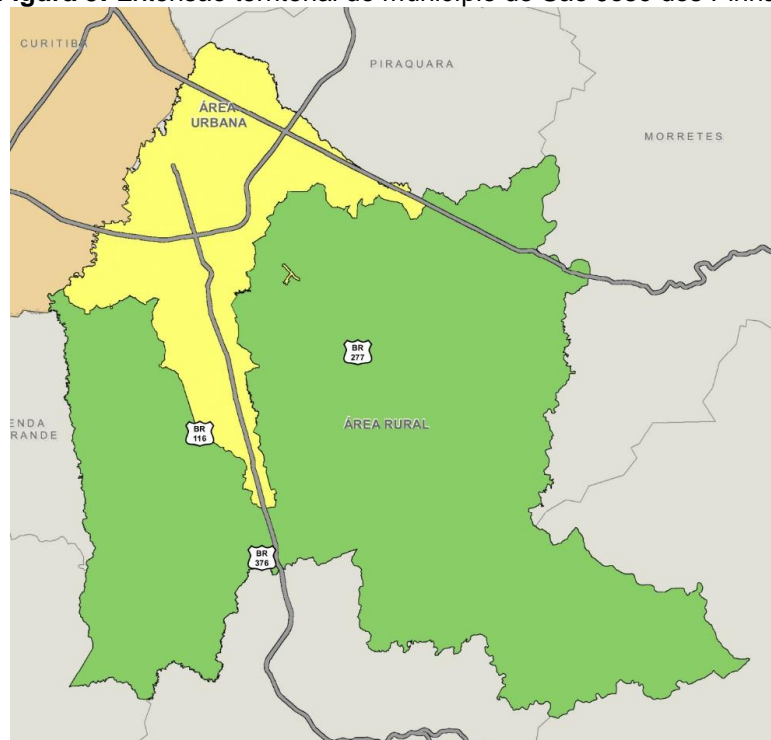


Fonte: IPARDES. **Elaboração:** a autora (2024).

Segundo dados do Ipardes (2023), o município apresenta uma densidade demográfica de 334.620 hab./km² e uma área total de 945,881 km². Em relação à habitação, foi registrado um total de 89.770 domicílios (IBGE, 2010), sendo 79.549 urbanos e 10.221 rurais. Atualmente, o município se destaca pela industrialização advinda da instalação de polo automotivo; no entanto, apesar de os dados querer silenciar e ocultar os sujeitos do campo, eles estão presentes em inúmeras colônias com suas labutas e histórias pessoais e coletivas. Quanto à população com deficiência, registrou-se em 2010 o total de 10,195 pessoas com deficiência auditiva.

A maior parte de seu território é composto por área rural (quase 80% do território), conforme Figura 5:

Figura 5: Extensão territorial do município de São José dos Pinhais



Fonte: Secretaria Municipal de Urbanismo de SJP, 2021²³.

2.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para compreensão da realidade vivenciada, utilizamos os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica; entrevista semiestruturada; observações registradas em diário de campo; registros fotográficos; vídeo gravações dos diálogos com as pessoas surdas, quando consentidos; e análise de documentos.

Na pesquisa bibliográfica levantamos e analisamos a produção acadêmica em nível de teses e teses sobre a temática educação especial, educação de surdos e educação do campo.

²³ Disponível em: <<https://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/ma22.jpg>> Acesso: 20 jan. 2024.

Analizamos os livros didáticos do PNLD, os manuais escolares elaborados pela professora de apoio e pela secretaria municipal de educação, os cadernos dos estudantes surdos e o projeto político pedagógico das escolas.

A observação é um instrumento de pesquisa que permite compreender a estrutura e o funcionamento do contexto e a forma como os sujeitos se colocam nele, bem como a organização espacial dos objetos, as atividades realizadas, as significações e as interações que acontecem nesse ambiente. Os dados coletados por meio da observação foram registrados no diário de campo, que compreende o processo de coleta e análise das informações, as descrições das observações realizadas, das impressões do local, dos participantes e das entrevistas.

A vídeo-gravação permite um certo grau de exatidão na coleta de informações, principalmente quando há uma língua gestual-visual envolvida - no caso desta pesquisa, a Libras. Esse recurso foi utilizado para poder capturar os sinais realizados pelos surdos participantes e para auxiliar na análise dos dados. Após o registro das vídeo-gravações, foram realizadas as transcrições e análises.

As fotografias foram utilizadas para observação e para análise documental. Elas trazem o universo do conhecimento presente na aparência da representação fotográfica, mas estão ocultas as múltiplas relações que constituem o objeto na sua totalidade. O exercício de compreender a fotografia, além dos dados básicos de identificação e contexto e da análise dos aspectos formais, supõe a aproximação com os processos sociais que permitem explicitar a história que guardam em si, o que está oculto na aparência de sua representação. “A interpretação das imagens tem estreita conexão com a experiência, o conhecimento, as convicções morais, políticas, ideológicas, o meio social, a bagagem cultural de cada um.” (Kossoy, 2020, p. 107).

As entrevistas foram realizadas com os pais e/ou responsáveis pelo sujeito surdo, com os próprios sujeitos surdos, com a professora de apoio e com a intérprete de Libras. O diálogo com os pais e/ou responsáveis dos sujeitos surdos se deu mediante encontro pré-agendado em local de escolha do entrevistado e segundo questionamentos básicos previamente estruturados.

Para registrar as entrevistas, com os pais, intérprete de Libras e professora de apoio, foi utilizado um gravador e realizadas anotações gerais sobre comportamentos e atitudes dos entrevistados. As entrevistas realizadas com os

surdos tiveram como base a perspectiva da psicologia histórico-cultural, que a entende “como uma relação entre sujeitos, na qual pesquisador investiga com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais” (Freitas, 2007, p. 11). Assim, o diálogo com os surdos se deu em um espaço de interação, em que o pesquisador e o pesquisado produziram sentidos e se desenvolveram.

A seguir, apresentamos o Quadro 3, que traz os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa e o tempo empregado com cada participante.

Quadro 3: Procedimentos metodológicos utilizados com os participantes

PARTICIPANTES	ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO	RECURSOS UTILIZADOS
Mãe do sujeito surdo 1	Uma tarde (abril/2023)	Uma tarde (abril/2023)	Gravador; registro fotográfico; diário de campo.
Mãe do sujeito surdo 2	Uma tarde (outubro/2023)	Uma tarde (outubro/2023)	Gravador; diário de campo.
Pai do sujeito surdo 3	Uma tarde (novembro /2023)	Uma tarde (novembro /2023)	Gravador; diário de campo.
Professora de apoio (sujeito surdo 2 e sujeito surdo 3)	Cinco tardes (abril a agosto/ 2023)	Manhã (abril a novembro/2023)	Gravador; registro fotográfico; diário de campo.
TILS (do sujeito surdo 1)	Uma tarde (abril/ 2023)	Manhã (março, abril, novembro/2023)	Gravador; diário de campo.
Sujeito surdo 1	Três tardes (maio e junho/2023)	Tarde (abril a novembro/2023)	Diário de campo; registro fotográfico.
Sujeito surdo 2	Duas tardes (maio e junho/2023)	Tarde (abril a novembro/2023)	Diário de campo; registro fotográfico; vídeo.
Sujeito surdo 3	Quatro tardes (maio e junho/ 2023)	Tarde (abril a novembro/2023)	Diário de campo; registro fotográfico; vídeo.

Fonte: elaborado a partir de dados do diário de campo, 2024.

As observações e as entrevistas foram construídas conforme os eixos temáticos descritos no quadro a seguir: (a) vida no campo; (b) escola do campo; e (c) manuais escolares.

Quadro 4: Eixos temáticos das entrevistas e observações

Eixos	Pais e/ou responsáveis	Sujeitos surdos	TILS/ Profa. de Apoio
Vida no campo	<ul style="list-style-type: none"> - Em que trabalham; - como é viver nessa localidade (acesso a saúde, educação, comércio); - conhecimento sobre a região (principal atividade, subsistência); e - participação em algum movimento, comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que faz quando não está na escola; e - se habita zona urbana ou rural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se habita zona urbana ou rural; - conhecimento sobre rural e urbano; e - conhecimento sobre a região onde os sujeitos surdos residem.
Escola do campo	<ul style="list-style-type: none"> - Participação na escola; e - conhecimento da proposta da escola e do trabalho da professora de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deslocamento até a escola (ônibus, automóvel, bicicleta, outro); - distância da escola à residência (distante ou perto); - o que mais gosta na escola; e - comunicação com colegas e professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contratação; - atividades realizadas na escola; e - conhecimento sobre escolas rural e urbana.
Manuais escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos livros e materiais produzidos pela professora de apoio; e - contribuição dos materiais para aprendizagem e desenvolvimento do filho. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que mais gosta de estudar e por quê; - o que não gosta de estudar e por quê; e - Uso do livro na escola ou em casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeito surdo utiliza do livro didático de que forma; - auxílio ao sujeito surdo no uso do livro didático e de que forma; - compreensão do livro pelo surdo; e - acessibilidade do livro para o surdo.

Fonte: elaborado a partir de dados do diário de campo, 2024.

Com os pais e/ou responsáveis dos surdos, a entrevista foi agendada conforme disponibilidade dos entrevistados e em sua residência, com o intuito de conhecer o local de moradia. Já com a professora de apoio e com a tradutora e intérprete de Libras, a entrevista foi realizada na escola durante os intervalos de lanche dos estudantes. Em relação às entrevistas com os surdos, elas aconteceram em conversas em sala de aula e intervalos, em dias intercalados, durante os meses já expostos no Quadro 3.

A análise documental dos manuais escolares foi realizada a partir das pré-categorias: agricultura; campo; movimentos sociais; resistência; rural; e trabalho, registrando a quantidade de vezes que foram citadas, selecionado então, os

enunciados de maior relevância em relação à evidência da vida no campo, por livro temático.

Os dados foram analisados a partir das contribuições de Lev Vigotski (1979; 1984; 2022) no que diz respeito à linguagem e à mediação. O autor, estudioso da teoria de Marx, almejava uma psicologia que possibilitasse a superação da crise existente nesse campo, caracterizada pela contradição entre, de um lado, o acúmulo de dados obtidos mediante pesquisas empíricas e de outro, da fragmentação total da psicologia construída com base em pressupostos pouco consistentes. Desejava uma psicologia verdadeiramente científica, que realizasse a mediação entre o materialismo dialético e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos.

No que tange à educação de pessoas surdas, trabalhamos com as contribuições de Claudio (2015) e Lacerda (2006; 2016; 2020; 2022). A discussão sobre escola do campo nos ancoramos em Caldart (2011) e Souza (2018). Já para refletir sobre práticas pedagógicas, referenciamos Souza (2016a). Por fim, sobre manuais didáticos nos fundamentamos principalmente em Choppin (2000; 2004), Garcia (2016; 2019; 2021) e Forquin (1992).

Discorreremos, nesta sessão, acerca do MHD e as categorias sobre as quais nos debruçamos na pesquisa. A RMC foi contextualizada, bem como os municípios de Piraquara e São José dos Pinhais, enquanto locus da pesquisa e local de residência dos sujeitos surdos. Como procedimentos de pesquisa, foram analisados documentos, entrevistas realizadas, observações e registros fotográficos.

Na próxima sessão, discorreremos sobre as interfaces entre educação dos surdos e educação do campo, manuais escolares e práticas pedagógicas, elucidando conceitos e tecendo reflexões.

3 INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: SURDEZ, MANUAIS ESCOLARES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivamos, nesta sessão, tecer discussões sobre as interfaces da educação de surdos e educação do campo no que concerne principalmente à surdez, aos manuais escolares e às práticas pedagógicas.

3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ao tratarmos de interfaces consideramos os estudos realizados por Nozu (2017, p. 157), que entende

como um processo de hibridização, uma articulação de processos educativos distintos invocada para dar respostas à determinadas demandas em condições específicas, considerando que há uma relação múltipla, plural e diversa entre as faces dessas modalidades de ensino.

Nesse sentido, discorreremos sobre o processo educativo de sujeitos surdos em escolas do campo, problematizando a produção e o uso dos manuais escolares na prática pedagógica. Pensar esse cenário implica reflexão sobre as diferenças e as desigualdades que se entrecruzam, a saber: ser surdo e ser morador do campo.

A qual sujeito nos referimos? De que campo e de que escola? Ao se referir à produção da educação do campo no Brasil, Souza (2016b, p.5), destaca que “muitas pesquisas tratam da escola pública que está no campo marcada pelo paradigma da educação rural. Ao analisarem a escola pública e o contexto dos trabalhadores rurais, traçam contrapontos com a educação do campo”.

Segundo Caldart (2012), a concepção de educação do campo remete às questões de trabalho, território, cultura, conhecimento e luta de classes. A autora salienta o conflito existente entre a lógica do capital, ligado à exploração do trabalhador e do território; e os trabalhadores, que, por questão de sobrevivência, necessitam defender seus territórios de vida e trabalho, e que para isso buscam legitimar de uma educação que priorize a formação humana voltada para a igualdade e a justiça social.

Hage (2011, p. 5) escreve sobre a necessidade de entendimento da educação do campo no contexto dos movimentos sociais, pois segundo o autor essa compreensão é estratégica para os sujeitos coletivos e assegura a especificidade e a preservação da diversidade que emerge desse lugar.

Assim, a educação do campo defende que a escola deve ser construída pelos sujeitos do campo, para que seus conhecimentos e suas experiências de vida e de trabalho possam estar presentes no contexto escolar. Nesse viés, Souza (2016a) destaca quatro aspectos fundamentais para pensar a escola pública: identidade da escola; presença de povos do campo e diversidade; práticas pedagógicas voltadas às necessidades reais dos alunos; formação continuada dos professores. Essa escola é planejada e construída em coletivo, do projeto político pedagógico ao planejamento de ensino. Práticas pedagógicas são pensadas a partir de um projeto transformador de sociedade, formação inicial continuada de professores em diferentes espaços e tempos, material didático-pedagógico com valorização do trabalho, da cultura e da identidade discentes.

Enquanto a educação do campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo. A educação rural é marcada por exploração da força de trabalho com vista à produção de riquezas, com a implementação da produção em larga escala e o uso exacerbado de agrotóxicos. A concepção de escola, nesse paradigma, é de que esta ofereça a oportunidade de superar o atraso. As práticas pedagógicas estão centradas no livro didático com conteúdo fragmentado e na ideologia do Brasil urbano (Souza, 2016a). O projeto político pedagógico é similar ao das escolas urbanas. A preocupação maior é quantitativa, com os resultados de exames nacionais e rankings do rendimento escolar, desvalorizando e não reconhecendo os conhecimentos formados na luta dos povos que ali vivem.

3.2 CONCEPÇÕES DE SURDEZ E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Vigotski foi um dos maiores teóricos da perspectiva sócio-histórica, com contribuições significativas sobre a psicologia da aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. Atribuiu grande importância à apropriação e à aplicação do método em sua própria teoria, fundamentando-se no materialismo

dialético. Seus estudos provocaram uma revolução nos conceitos relacionados à educação especial, vigentes em meados do século XX, e que pertenciam à defectologia antiga²⁴, na qual a deficiência estava baseada em uma visão negativa de menos valia e pessoas com deficiência eram consideradas incapazes.

Segundo Vigotski (2022, p. 20), a deficiência não se trata apenas do caráter biológico, mas social. Conforme essa perspectiva, a criança com deficiência, quando submetida a uma educação adequada, conseguirá atingir seu desenvolvimento como qualquer outra criança sem deficiência.

Com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral nos surdos, Vigotski formulou, na época, uma base metodológica baseada na inter-relação entre linguagem oral, datilologia, leitura orofacial e utilização dos resíduos auditivos, para os surdos estabelecerem comunicação com os demais. Importante destacar dois fatos nesse contexto: o primeiro é que Vigotski (2022) acreditava ser importante converter os instintos da criança em seus aliados, e não ir contra eles, ou seja, utilizar o instinto da criança surda, sendo a linguagem gestual-visual sua própria manifestação. O segundo fato é que a filosofia educacional que vigorava à época era então o oralismo, que visava ao ensino apenas da língua oral-auditiva, proibindo qualquer forma de gestos. No entanto, o autor (2022) percebeu que com a utilização somente da língua oral o aprendizado pela criança surda estaria destinado ao fracasso. Ao propor a metodologia baseada na inter-relação entre linguagem oral, datilologia, leitura orofacial e resquícios auditivos.

A linguagem, à luz da teoria histórico-cultural, desenvolve-se no plano das interações sociais e tem papel central na constituição do sujeito e no seu desenvolvimento cultural. É a língua, como sistema de signos, que cria condições para a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. A aquisição de uma língua, em geral, acontece de forma natural e inconsciente por meio da interação com o grupo falante desse idioma (Lacerda, 2020). Quando uma criança nasce, ela passa a fazer parte desses ambientes cultural e linguístico, e por meio dessa relação com o grupo é que se dará a aquisição da língua. Portanto, a língua natural de uma pessoa

²⁴ A defectologia antiga visava calcular o grau de insuficiência do intelecto através de métodos psicológicos por meio de aspectos anatômicos e fisiológicos e pretendiam investigar a criança com deficiência a partir de uma concepção puramente quantitativa, medindo seu grau de inteligência e desconsiderando as potencialidades. (Vigotski, 2022).

é aquela adquirida a partir da convivência com seu grupo social, sem necessidade de um processo de ensino-aprendizagem sistematizado.

No caso das pessoas surdas, a aquisição de uma língua dependerá do meio e da interação sociais a que estiverem submetidas. Se em ambiente familiar de ouvintes, falantes de uma língua oral-auditiva, a aquisição da língua dependerá, muito provavelmente, da concepção, do olhar para esse sujeito e do processo de interação nesse grupo. A perda auditiva, seja em qualquer grau, não indica necessariamente o aprendizado da Libras. Isso ocorre porque, ao contrário da criança ouvinte que desde cedo tem contato com a linguagem oral, a criança surda, na grande maioria dos casos, está inserida num contexto no qual as interações linguísticas não são compartilhadas.

Assim, a atitude em face da surdez terá influência considerável na socialização e na formação educativa. Poderá haver buscas por alternativas e restauração do ouvir, ou poderá haver comunicação pela Libras, ou ainda, por ambos. Na maioria das vezes a busca se dá por alternativas que possam desenvolver a oralidade na pessoa surda por meio de técnicas e métodos disponíveis na área da medicina clínica, uma herança deixada pela abordagem oralista.

Percebe-se que as pessoas surdas, bem como outras pessoas com deficiências, foram sendo constituídas conforme os contextos social e político. Disso decorrem visões diferentes sobre deficiência e tais visões afetam as relações sociais e os modos como as pessoas com deficiência são significadas e acolhidas.

Há um debate no meio acadêmico em torno das denominações e definições em relação às pessoas surdas e ao uso dos termos “com deficiência auditiva”, “surdo” e ainda “surdo-mudo”. Devemos ter em mente que a mudez significa que a pessoa não utiliza o seu aparelho fonador (conjunto de órgãos e estruturas que produzem sons da fala) para conversar ou para qualquer manifestação vocal. Todos os indivíduos, inclusive os surdos, que têm o aparelho fonador em perfeito estado, podem desenvolver a fala, geralmente com dificuldade e acompanhamento de especialista.

Ramos (2017), em sua tese de doutorado, elaborou um estado de conhecimento sobre a educação de surdos com base em pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado, defendidas entre 2010 e 2014. Em um dos eixos analisados, a pesquisadora constatou que a maioria das investigações se pautaram em uma perspectiva socioantropológica da surdez (concebida segundo bases sociais, culturais

e políticas), em detrimento da concepção clínica-terapêutica (fundamentada no processo de reabilitação e cura). No entanto, a autora concorda com Skliar (1999, p. 10), “[...] que não pode ser facilmente delimitado ou distribuído em ‘modelos conceituais opostos’, tais como clínicos ou socioantropológicos”, pois a surdez se configura como um campo de representações complexas. Assim, a designação de um determinado grupo de pessoas se reflete nas concepções em relação ao olhar do outro.

No âmbito da diversidade, é possível identificar distintos grupos de surdos, cada um com suas próprias identidades (Perlin, 1998). Os surdos oralizados muitas vezes são confundidos com pessoas com deficiência auditiva leve, pois sua comunicação verbal é relativamente fácil. Infelizmente, este grupo frequentemente é negligenciado em relação aos seus direitos e necessidades. Lobato (2021) também aborda os surdos que optam pelo Implante Coclear (IC), um dispositivo cirurgicamente implantado que reproduz estímulos sonoros artificiais, permitindo uma comunicação mais voltada para o aspecto auditivo. Esses sujeitos são conhecidos como “implantados”.

Contudo, os surdos oralizados utilizam a língua portuguesa para reivindicar seus direitos, embora enfrentem obstáculos significativos em sua luta pela acessibilidade, que ainda não é universalmente contemplada. Ao se depararem com grupos de surdos sinalizantes, que estão ativamente envolvidos na defesa dos direitos da comunidade surda, eles reconhecem que a língua de sinais é verdadeiramente a língua que os une, proporcionando um sentido de pertencimento genuíno e conforto.

Tanto os grupos sinalizantes quanto os oralizados enfrentam desafios semelhantes em termos de acessibilidade e comunicação, seja no ambiente acadêmico, no mercado de trabalho ou em outras esferas. O segundo grupo prefere métodos como comunicação oral, leitura labial, terapia da fala, uso de próteses auditivas e implantes cocleares. A subjetividade dos surdos oralizados ou implantados se manifesta quando descobrem que têm um grupo ao qual pertencer, onde encontram empatia e compreensão mútua.

Os surdos oralizados podem ser pessoas que perderam a audição depois da aquisição da fala (também chamados de surdos pós-linguais) ou crianças nascidas surdas, ou que perderam a audição, cujos pais acreditaram na oralização. Esses sujeitos precisam de legenda, porque geralmente têm facilidade de leitura e têm o

português como base linguística. Não requerem o apoio do intérprete de Libras, mas, dependendo da situação, de um intérprete oralista, que traduza o que é falado oralmente.

Para iniciarmos a compreensão sobre o surdo sinalizante, tomamos como referência o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, com a disposição sobre a Língua de Sinais Brasileira - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. No artigo 2º, do capítulo I, é declarado o seguinte:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, 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 de Sinais Brasileira - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Esse decreto, uma conquista da luta do movimento dos surdos sinalizantes, define a pessoa surda como aquela que utiliza a experiência visual para interagir e se manifesta por meio da Libras, independentemente do grau da surdez. Para esse grupo, os surdos precisam da Libras para que seu conhecimento de mundo se efetive e necessitam da convivência com outros surdos usuários de Libras. Há toda uma política-cultural envolvida no processo desses sujeitos, bem como a reivindicação por uma escola bilíngue para surdos. Tem-se aqui uma importante constatação, segundo a autora Schubert (2019, p. 69): “portanto, não é mais a medicina ou a sociedade que impõem a terminologia ao sujeito, mas ele é quem define a si, a partir de questões culturais e identitárias”.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n.º 13.146/2015, surge como um novo Estatuto da Pessoa com Deficiência e fomenta a discussão sobre a educação bilíngue a partir do capítulo IV, parágrafo 28, artigo IV, que garante a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015).

Em 2021, a Lei nº 14.191/2021 foi promulgada e alterou a Lei nº 9.394/1996, visando constituir a Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB, apoiada por bases legais e teóricas (Brasil, 2021). No capítulo V-A, em seu art.60-A, dispõe-se:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, 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.

É exposto que esta modalidade é optativa e sua oferta terá início na educação infantil. A matrícula em escolas e classes regulares será de acordo com os pais ou responsáveis, quando o estudante surdo for menor, ou de acordo com sua decisão, conforme previsto na Lei n.º 13.146/2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Importante destacar que no art. 60-B, o sistema de ensino garante a oferta de materiais didáticos e a formação de professores bilíngues com especialização adequada, em nível superior, “aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas” (Brasil, 2021).

Assim, como já mencionado na introdução desta pesquisa, compreendemos que os surdos sinalizantes e as pessoas com deficiência auditiva foram problematizados baseados no modelo clínico-terapêutico e socioantropológico, identificados por Skliar (1998). Embora a discussão em torno desses modelos continue extremamente atual e relevante, percebe-se que outras maneiras de pensar e compreender a surdez começam a ser exploradas pelos pesquisadores. Nesse ponto, a tese defendida por Claudio (2015) propõe repensar a surdez, os surdos e as diferenças da mesma forma que pensamos sobre qualquer outro sujeito, ou seja, “dialogicamente, historicamente, discursivamente, responsivamente” (Claudio, 2015, p. 72). Com base nisso, a autora propõe a perspectiva sócio-histórica, em que cada surdo é percebido como sujeito constituído socialmente.

Se somos constituídos na e pela linguagem, se esta é uma atividade dialógica e sócio-histórica, então tudo é diferença. Temos, sim, aspectos comuns, mas nossas histórias são únicas. Consequentemente, a tentativa de padronização dos surdos é inútil, até mesmo a discussão sobre a nomenclatura surdo ou deficiente auditivo e o posicionamento dicotômico da perspectiva socioantropológica (Claudio, 2015, p.73).

Ainda nessa perspectiva, a autora defende a ideia de que o surdo tem direito a aprender a Libras como língua de aprendizagem e interação social se ele assim desejar. Trata-se de uma língua que deve ser respeitada, como a língua portuguesa, e as pessoas surdas devem ter direito a uma educação bilíngue. Com isso, todo o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cultural transcorrerá de maneira diferente daquele das crianças ouvintes, e o meio social terá um papel fundamental nesse processo, o de mediação.

Tanto os instrumentos quanto o sistema de Vigotski (2007) entende que a mediação está na interação homem-ambiente, presente em todas as atividades humanas, por meio do uso de instrumentos e signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico, entre outros). Tanto os instrumentos quanto o sistema de signos são criados pela sociedade ao longo da história e impactam a forma social e o nível do desenvolvimento cultural. Assim, é pela mediação que as relações sociais se convertem em processos mentais superiores.

Para as pessoas surdas, usuárias de uma língua visual-espacial, a mediação com o meio social se dá por meio de instrumentos que possibilitem a interação. Se pensarmos em uma escola, por exemplo, em que a língua oral-auditiva predomina, a mediação será realizada por meio de um intérprete que compartilha do mesmo sistema de signos. Outro instrumento de mediação poderá ser o manual escolar, que possibilita o acesso aos conhecimentos que a sociedade construiu, desde que esse material compartilhe do mesmo sistema de signos que os sujeitos utilizam. No entanto, percebe-se, como veremos adiante, que os manuais escolares são inacessíveis aos surdos usuários de Libras, por não compartilharem do mesmo sistema de signos.

Não podemos deixar de destacar que não basta apenas a inserção do tradutor/intérprete de Libras (TILS), no contexto de sala de aula, como garantia de acesso à língua de sinais e de inclusão para esses sujeitos, como se tem visto em muitas práticas pedagógicas. É necessária, segundo Lacerda (2022, p. 27),

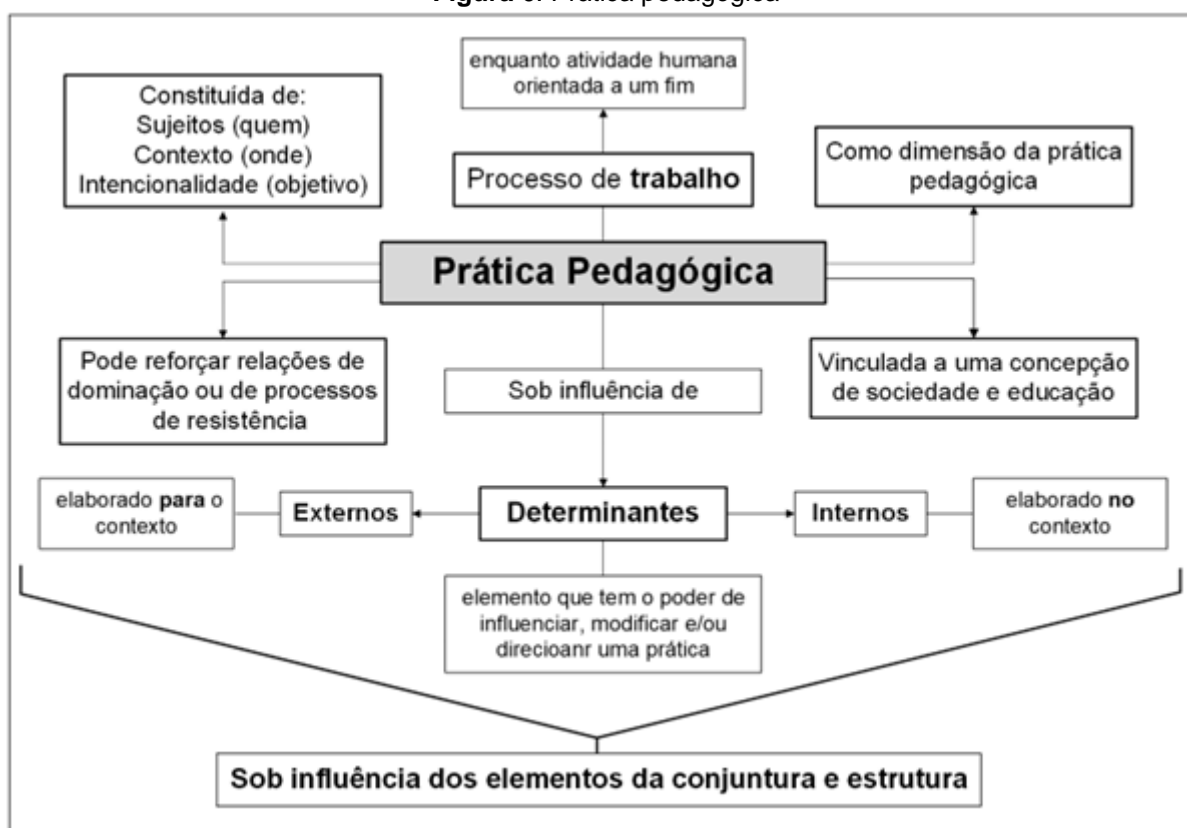
uma reflexão em torno das dinâmicas institucionais e sociais exercidas na educação do surdo, considerando suas especificidades e as diferentes práticas educacionais adotadas, tendo em vista o acesso desses estudantes à aprendizagem e às experiências curriculares no ambiente escolar.

E, ainda, compreender que a língua oral e a língua de sinais não se excluem mutuamente, mas, sim, são línguas diferentes e igualmente possíveis para as interações sociais acontecerem.

3.3 MANUAIS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vamos nos atentar, nestes primeiros parágrafos, ao entendimento da prática pedagógica e, em seguida, à sua relação com os manuais escolares. Entende-se a prática pedagógica como um processo de trabalho, isto é, uma atividade orientada a um fim, constituída por sujeitos em relação, contexto e intencionalidade, sob a influência de determinantes internos e externos, conjunturais e estruturais, vinculada a uma concepção de sociedade e educação (Souza, 2016a). Ou seja, ela é feita por/com pessoas, no espaço coletivo e com propósitos, estando sob influência de inúmeros elementos; e pode estar voltada à conservação, à mudança ou à transformação.

Figura 6: Prática pedagógica



Fonte: elaborada a partir de Souza (2016a).

A conjuntura “tem relação com a história, com o passado, com relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas ao longo de um processo mais longo” (Souza, 2016a, p. 55). Ou seja, um determinado fato ocorrido em um dado período histórico pode influenciar um acontecimento mais recente, determinado por uma estrutura, pelo projeto de sociedade em vigor.

Na escola as práticas pedagógicas estão voltadas para o processo formativo, porém determinadas por inúmeros elementos, entre eles a formação de professores (inicial e continuada), a gestão da escola, as diretrizes curriculares, os processos avaliativos locais e nacionais, os materiais didáticos e outros documentos.

O projeto político pedagógico (PPP) é um dos documentos escolares mais importantes, bem como um dos determinantes da prática pedagógica, haja vista que dispõe os conteúdos curriculares, assim como os processos avaliativos. Às vezes, o PPP traz informações sobre as comunidades e diversidade de povos do campo que frequentam as escolas.

Ao planejar a prática pedagógica, os professores consideram as diretrizes curriculares e o que se denomina conteúdos mínimos das áreas de conhecimento, transpostos em livros didáticos distribuídos pelo governo. Quando os livros didáticos chegam para escolha, não há muito tempo, reflexão coletiva e poder de decisão, o que pode interferir no processo formativo. Esse material didático chega ao professor como resultado de um conjunto de processos e escolhas que, longe de serem neutras, são parte de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (Apple, 2001, p. 53).

Os livros e outros materiais destinados ao ensino, são elementos determinantes da prática pedagógica. Constituem-se como objetos da cultura escolar, ou seja, no sentido de que devem ser entendidos na relação com o “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”, segundo Forquin (1993, p. 167).

O manual escolar é um objeto da cultura escolar (Forquin, 1993; Juliá, 2001), hegemônico e complexo (Choppin, 2000; 2004), um elemento da vida das escolas (Fernández, 2005; Garcia, 2007), um espaço de memórias (Escolano, 2012) e um produto de mercado (Apple, 1995).

A cultura escolar é definida por Juliá (2001, p.10) como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Cabe destacar que há uma multiplicidade de denominações sobre livros escolares que “parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo”, segundo Choppin (2009, p. 19). Certas expressões remetem (a) ao contexto institucional no qual a obra é utilizada ou ao qual é destinada; (b) sua função didática, seja para ensinar ou para estudar; (c) aos conteúdos de ensino; e (d) referências à matéria. Assim, como destaca o autor, a literatura se dividiu em dois grandes conjuntos: aqueles que apresentam os conhecimentos e os que visam à aquisição de mecanismos, sendo que a segunda categoria compreende especialmente os métodos de leitura, alfabetos e abecedários, os livros de leitura. Essa diversidade de termos reflete a complexidade do manual, desde o conteúdo intelectual, até o uso como suporte material, entre outras múltiplas funções. Portanto,

o manual, sob suas diversas denominações, é progressivamente um objeto planetário: ele se impôs no mundo, pelo viés da evangelização e da colonização, adotado pela maior parte dos países de sistemas educativas e de métodos de ensino inspirados no modelo ocidental. O "manual" é, portanto, frequentemente designado por termos que são a transcrição, a tradução ou a transposição das designações as mais comumente utilizadas nos países desenvolvidos (Choppin, 2009, p. 25).

Desse modo, sob o termo “manuais escolares”, se encontra essa diversidade de vocabulários, com intensa presença nas práticas pedagógicas, seja em escolas e fora delas e que, de diferentes formas, influenciam as decisões de caráter pedagógico e didático.

Assim, a escola transmite, além de conhecimentos, condutas e normas de comportamentos que podem variar segundo modelos de educação e sociedade vigentes. Corroborar com esse pensamento o autor Choppin (2000), afirmando que todo o livro se apresenta como suporte, depositário de conhecimentos e técnicas, considerado importante em um dado momento histórico, cuja sociedade acredita na importância da perpetuação de valores e cultura.

3.4 MANUAIS ESCOLARES PARA SURDOS: CRÍTICAS E CONTRIBUIÇÕES

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sob o Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, é uma política pública e tem como foco central subsidiar o trabalho pedagógico dos educadores por meio da distribuição das coleções didáticas. Estas são escolhidas por professores, coordenadores

pedagógicos e diretores escolares, conforme o que melhor atende às especificidades curriculares de sua escola (Brasil, 2011). Por meio do Decreto-lei n.º 93, de 21 de dezembro de 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro, hoje denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Atentamos para que, mesmo com a promulgação da Lei n.º 10.436/2002 que regulamentou a Libras como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas do Brasil, a primeira distribuição do MEC ocorreu somente em 2006. Para os estudantes surdos que utilizam a Língua de Sinais Brasileira (Libras), houve distribuição de onze mil exemplares, do Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue (DEIT) da Língua de Sinais Brasileira (Libras), dos autores Capovilla e Raphael, produzido em 2001, com um valor gasto em aquisição e distribuição de 1.105.500,00 de reais. No resumo da obra, os autores esclarecem que o dicionário visa a “ser instrumento para a concretização da Educação Bilíngue no Brasil e o resgate da cidadania do Surdo Brasileiro” (Capovilla; Raphael, 2001, p. 23).

Figura 7: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue (DEIT) da Língua de Sinais Brasileira de Sinais - Vol. 1 e 2 - 2001.



Fonte: Alves; Azevedo (2024).

Ainda em 2006, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) por meio do edital Tecnologia na Pequena Empresa (TPE) de 2002, iniciou-se o projeto Clássicos da Literatura em Libras/português, por meio da utilização de CD-ROM, com objetivo de produzir dez títulos clássicos da literatura brasileira em português-Libras nesse suporte. O trabalho se desenvolveu ao

longo de três anos e contou com a parceria da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), com apoio do Ministério da Cultura e da Secretaria de Educação Especial do MEC e com patrocínio da empresa IBM, por meio da Lei Rouanet. Durante sua execução, foi criado um ambiente virtual para um fórum de discussões em que professores de vários estados puderam avaliar os CDs e enviar suas sugestões e críticas, uma vez que se tratava de um projeto experimental e inédito de adaptação de textos literários para a língua de sinais. Ao fim do projeto, em 2006, com todos os ajustes possíveis incorporados à edição dos CDs, foram adquiridos pelo MEC 15 mil coleções, distribuídas em 8.315 escolas, beneficiando 36.616 alunos surdos de todo o Brasil e totalizando um investimento de 660 mil reais por meio da verba do Programa Nacional da Biblioteca na Escola. (PNBE)²⁵.

Figura 8: Clássicos da Literatura em Libras/português em CD-ROM



Fonte: <<http://www.editoraararaazul.com.br/catalogo>>. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

A partir desse projeto-piloto de paradidáticos, em 2007 a editora Arara Azul propôs ao MEC a produção de um livro didático em Libras, algo nunca realizado em nenhum país, segundo Ramos (2013). A obra escolhida foi “*Trocando ideias: alfabetização e projetos*”, da editora Scipione, conforme Figura 9. Os exemplares são formatados em CD-ROM e trazem, ao final de cada capítulo, uma atividade ou questão em português e um ícone de TV, que, ao ser clicado pelo aluno, abre uma janela.

²⁵ O PNBE era direcionado à aquisição e à distribuição de obras literárias para as escolas públicas de educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º ano), educação de jovens e adultos (Ensino Fundamental e Médio) e ensino médio. Seu acervo reunia títulos de diversos gêneros literários, como crônica, novela, romance, biografia, teatro, poema, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outros. Esse programa teve compras efetuadas pelo governo federal até o ano de 2014. Atualmente, os livros de literatura são adquiridos dentro do PNLD.

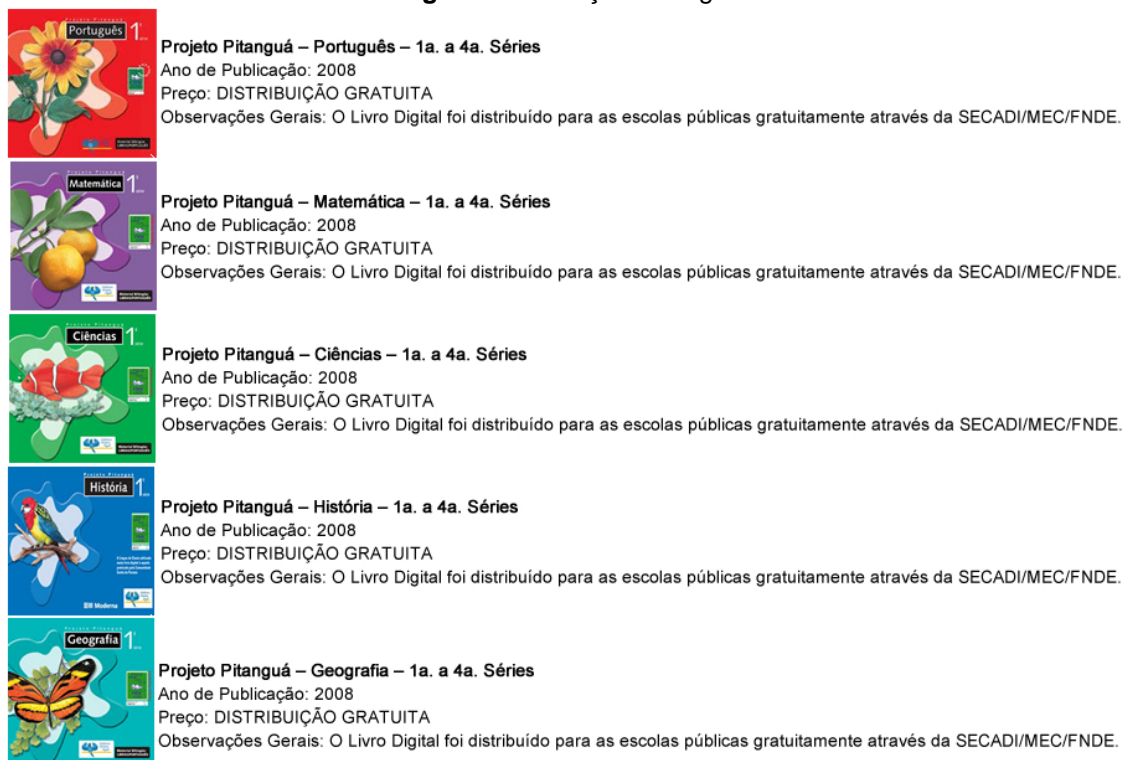
Nela, um tradutor-intérprete apresenta o conteúdo em Libras. Além do CD-ROM, o material inclui um livro impresso, com o mesmo conteúdo, para auxiliar o aprendizado da língua portuguesa.

Figura 9: Trocando ideias: alfabetização e projetos



Fonte: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/projetos/detalhes/13>>. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

Ainda em 2007, no mês de abril, a equipe responsável pelo desenvolvimento da proposta do livro digital Trocando ideias: alfabetização e projetos fez a proposição de mais um projeto junto à SEESP/MEC: a edição dos 20 volumes da Coleção Pitangua (Figura 10), editada em CD-ROM tanto em Libras quanto em forma escrita, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Esse trabalho durou quase dois anos e contou com a participação de 24 profissionais Surdos e ouvintes dos estados Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Figura 10: Coleção Pitangua

Fonte: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/projetos/detalhes/14>>. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

Em 2010, dando continuidade ao projeto, foram adaptados quatro volumes da Coleção Porta Aberta, da editora FTD, com obras das disciplinas português e matemática para os 1º e 2º anos, distribuídos no PNLD de 2010 e 2013, conforme Figura 11:

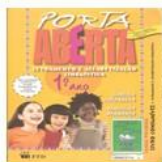
Figura 11: Coleção Porta Aberta

Coleção Porta Aberta – Alfabetização Matemática – 1º e 2º anos

Ano de Publicação: 2010

Preço: DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Observações Gerais: O Livro Digital foi distribuído para as escolas públicas gratuitamente através da SECADI/MEC/FNDE.



Coleção Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º e 2º anos

Ano de Publicação: 2010

Preço: DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Observações Gerais: O Livro Digital foi distribuído para as escolas públicas gratuitamente através da SECADI/MEC/FNDE.



Projeto Porta Aberta – Português – 1º ao 5º Anos

Ano de Publicação: 2013

Preço: DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Observações Gerais: O Livro Digital foi distribuído para as escolas públicas gratuitamente através da SECADI/MEC/FNDE.



Projeto Porta Aberta – Ciências – 2º ao 5º Anos

Ano de Publicação: 2013

Preço: DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Observações Gerais: O Livro Digital foi distribuído para as escolas públicas gratuitamente através da SECADI/MEC/FNDE.

Fonte: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/projetos/detalhes/12>> Acesso em: 20 de jan. de 2024.

Após o projeto da editora Arara Azul não houve mais nenhuma que promovesse a ampliação de novas produções de livros didáticos para surdos de 1º a 5º ano, e para os alunos de 6º a 9º ano, ensino médio e educação de jovens e adultos, por inúmeros fatores, dentre eles, o alto custo de execução.

Atualmente, o livro didático acessível contempla o aluno matriculado na escola regular e cadastrado no censo escolar (Inep), porém, o professor precisa marcar no Guia do Livro Didático o tipo de acessibilidade requerida pelo aluno com deficiência ao escolher os títulos dos livros.

Diante disso, com o intuito de compreendermos as possíveis relações e experiências que as pessoas surdas têm com o material didático, foi necessário buscar, sob esse foco, produções já existentes. Mediante consulta ao catálogo de teses e dissertações da Capes, realizada durante o ano de 2020 a 2023, com utilização dos descritores e com o operador booleano *and*, “livro didático” *and* “surdos”, obtivemos o total de doze pesquisas e, destas, dez foram selecionadas após a leitura e análise dos resumos, conforme Quadro 5.

Quadro 5: Produção de conhecimento sobre manuais escolares para surdos

TÍTULO	AUTOR(A)	IES	ANO
1. A concepção de materiais didáticos de português para surdos brasileiros: uma análise aplicada ao contexto de escola pública bilíngue do DF. Dissertação	RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima	UnB (Universidade de Brasília) / Mestrado em Linguística Aplicada	2014
2. Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue. Dissertação .	ARRUDA, Guilherme Barros	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) / Mestrado em Educação	2015
3. Análise das contribuições do livro didático digital em Língua de Sinais Brasileira (CD-ROM), Projeto Pitangua – Ciências com Alunos Surdos do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez do Estado de Roraima – CAS/RR. Dissertação .	BONFIM, Leila Bezerra	UERR (Universidade Estadual de Roraima) / Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	2016
4. Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na escola bilíngue - Libras e português Escrito (EBLPE), no Distrito Federal. Dissertação .	BRASIL, Eduardo	UnB (Universidade de Brasília) / Mestrado em Linguística	2016
5. O livro acessível a cegos e surdos: as políticas públicas e o mercado editorial. Dissertação .	FULAS, Tatiana de Andrade	PUC (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) / Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade	2017
6. A multimodalidade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático. Dissertação .	FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de	CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais) / Mestrado em Estudos de Linguagens	2018
7. As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras. Dissertação .	LIMA, Marcia Dias	UFU/Universidade Federal de Uberlândia/ Mestrado em Educação	2018
8. O ensino bilíngue de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: criação de um material didático. Dissertação .	MADEIRA, Fabiana Ferreira Braga	UFF (Universidade Federal Fluminense) / Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão	2018
9. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível. Dissertação .	GOMES, Ellen Midia Lima da Silva	UFRJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) / Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação	2019
10. A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras. Tese .	MIRANDA, Dayse Garcia	CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica Minas Gerais) / Doutorado em Estudos de Linguagens	2019

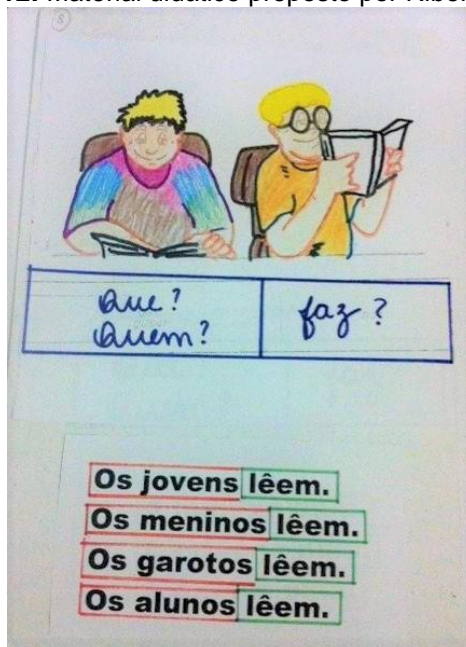
Fonte: elaborado a partir de dados do catálogo de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> . Acesso em: 05 set. 2022

Das pesquisas levantadas, dez no total, apenas uma foi em âmbito de doutorado. Dentre as universidades, nove são públicas e uma privada. Há quatro produções na área da educação, duas em linguística aplicada, duas em estudos da linguagem, uma em ensino de ciências e uma em diversidade e inclusão. Constata-se também que o foco de metade das pesquisas foi para o ensino da língua portuguesa.

Álvaro Ribeiro (2014) investigou a utilização de imagens na elaboração de material didático bilíngue para alunos surdos em uma escola bilíngue. Constatou que a maioria dos manuais não são pensados para esse público e as imagens dispostas são meramente ilustrativas, não proporcionando significado aos surdos. Propôs, como caminho possível, um material didático multimodal²⁶ em que a imagem e a informação dialoguem, se complementem e sejam indissociável das práticas sociais, conforme Figura 12.

A Libras é uma língua de modalidade gestual-visual ou visual-espacial e a imagem possui relevância para as pessoas surdas, porém apenas inseri-las nos manuais didáticos não garante a efetiva aprendizagem por parte desses sujeitos. A multimodalidade pode ser um caminho eficaz na medida em que houver esse diálogo entre imagem e informação, mas principalmente precisa estar associada a práticas e vivências sociais dos sujeitos (Álvaro Ribeiro, 2014). Quando pensamos em sujeitos surdos que vivem no campo, esse diálogo entre texto, imagem, práticas e vivências adquire ainda mais importância para a aprendizagem do estudante.

Figura 12: Material didático proposto por Ribeiro, 2014.



Fonte: Ribeiro, 2014 (p.109, grifos da autora).

²⁶ Kress e Leeuwen (apud Ribeiro, 2014, p. 107) definem texto multimodal como aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico.

Arruda (2015) propôs um estudo sobre as questões linguísticas, culturais e estéticas que envolveram a elaboração de materiais didáticos de Geografia no ensino bilíngue de surdos. Questionou as possibilidades e limitações da imagem e defendeu a produção de materiais didáticos específicos para estudantes surdos como “um instrumento pedagógico que facilite o acesso aos conteúdos e favoreça, assim, a própria utilização do livro didático e o entendimento dos textos escritos” (Arruda, 2015, p. 89).

As ideias de Arruda (2015) corroboram com as de Ribeiro (2014) ao apontar que o uso de imagens é utilizado como ilustração sem articulação com o contexto. Para Arruda (2014), a produção de material didático deve ser acompanhada ou precedida pela criação de sinais específicos da área, no que tange ao ensino de geografia. Nesse sentido, podemos fazer uma relação com os manuais didáticos utilizados nas escolas do campo, ou seja, que foram elaborados sem considerar as especificidades do campo, cuja necessidade da criação de sinais relacionados à vida ali é premente.

Figura 13: Material didático para uso do professor - Libras e português



Fonte: Arruda, 2015 (p. 85)

Bonfim (2016) analisou as contribuições do livro didático digital em Língua de Sinais Brasileira (CD-ROM), Projeto Pitangua Ciências, para a aprendizagem dos alunos surdos do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez do Estado de

Roraima (CAS/RR). O resultado indicou que a utilização do livro digital para o entendimento da Libras como primeira língua foi exitosa, porém não contribuiu para a aprendizagem de conhecimentos em Ciências dos alunos surdos. Diante desse cenário, a pesquisadora propôs a organização de dicionário digital, com sinais das frutas regionais que ainda não haviam sido sinalizadas. No entanto, é preciso refletir que, para haver uma aprendizagem significativa deve-se associar essa ferramenta a contexto e explorar outras formas de aprendizagem.

O pesquisador Eduardo Brasil (2016) mapeou os aspectos culturais e identitários envolvidos na produção de materiais didáticos em uma escola bilíngue para surdos e uma das perguntas de pesquisa foi sobre o aprendizado do português escrito por meio do texto multimodal. O pesquisador defendeu a importância de o próprio professor elaborar o material didático para seus alunos surdos, pois este pode ser customizado, criado especificamente para as necessidades dos discentes, reconhecendo a cultura surda e a utilização da pedagogia visual²⁷. Consideramos essa prática defendida pelo pesquisador relevante para o processo de ensino e aprendizagem do sujeito, ainda mais se considerarmos o surdo que vive no campo. Entretanto, para isso, há necessidade de analisar os determinantes que influenciam nesse processo.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, Fulas (2017) apresentou os modos de atuação das políticas públicas sob a perspectiva de ampliação da oferta de livros acessíveis aos alunos cegos e surdos. O estudo revelou que a legislação era insuficiente para resolver a questão da acessibilidade, principalmente no que diz respeito aos editais dos Programas de Livros. A autora denunciou que os poucos títulos adquiridos em Braille e Libras pelo Governo Federal formam um acervo escolar mínimo, praticamente insignificante se comparado ao acervo disponibilizado aos alunos sem deficiência.

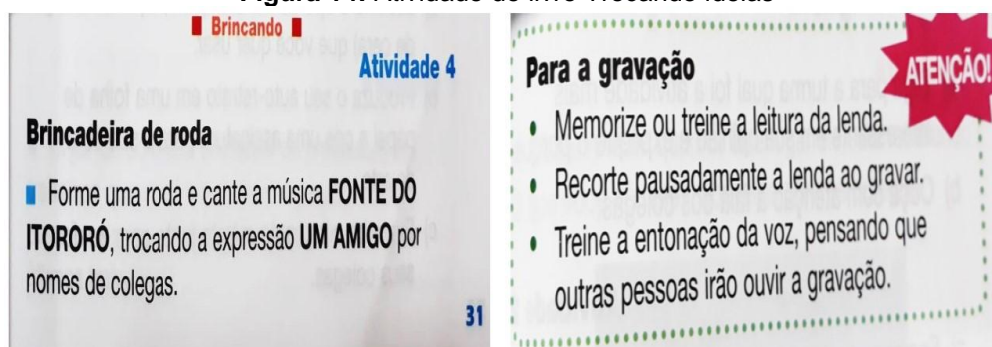
Freitas (2018) analisou o processo de ensino do português para surdos nos anos iniciais por meio de um material didático produzido pela própria pesquisadora, sob a noção da multimodalidade, observando o uso desse material pelos docentes. Como resultado dessa investigação, a autora constatou que, ao utilizarem-no, houve

²⁷ Pedagogia Surda ou Pedagogia Visual, uma vez que esta se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2008).

material, houve sucesso, críticas, sugestões e reflexões quanto à sua criação e de outros materiais para o ensino de conteúdos aos alunos surdos.

A dissertação da autora Lima (2018) teve como estudo a acessibilidade do livro didático em Libras, analisando três coleções: Trocando ideias: alfabetização e projetos²⁸; Porta aberta – letramento e alfabetização linguística – 1º e 2º anos²⁹ e o Projeto Pitangüá³⁰. A autora discutiu (a) o processo de escolarização dos surdos sob a ótica da inclusão escolar; (b) o uso da língua e a organização e a estrutura pedagógica no que diz respeito à língua desses sujeitos em livros didáticos; (c) a acessibilidade conceitual, atitudinal, comunicativa e pedagógica utilizada no PNLD destinado aos estudantes surdos; e, por fim, (d) a política pública para a educação dos surdos. Lima (2018) constatou que os livros didáticos abordados não atendem a especificidades linguísticas e pedagógicas dos surdos e que eles foram elaborados para ouvintes, conforme observamos na Figura 14:

Figura 14: Atividade do livro Trocando ideias



Fonte: adaptada do livro Trocando Ideias, v. 1, 2004.

Os dados coletados nos livros didáticos das coleções analisadas pela pesquisadora confirmam que não houve avanço das políticas públicas de governo em relação aos surdos, desconsiderando a importância de se pensar melhor a inserção

²⁸ Autor: tradução para a Libras: Gildete Amorim, Heloíse Diniz, Janine Oliveira, Renato Nunes. Ano de Publicação: 2007. Distribuição gratuita/Seesp/MEC.

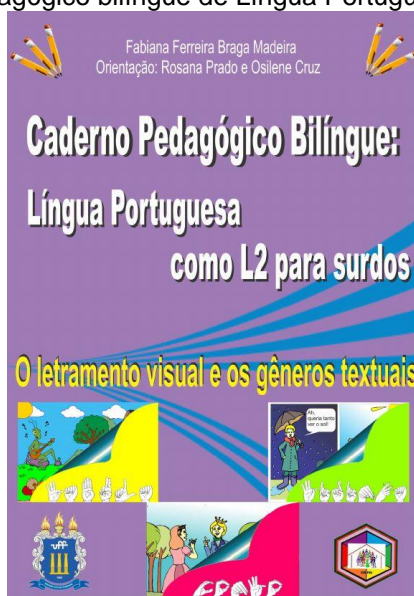
²⁹ Autor: Tradutores: Heloíse Gripp Diniz, Rafael da Matta Severino e Gildete da Silva Amorim. Ano de Publicação: 2010. Distribuição gratuita/Seesp/MEC.

³⁰ Editora Arara Azul publicada em papel pela Editora Moderna, volumes 1 a 20 (abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental, nas matérias de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências), 2007; Distribuição gratuita/Seesp/MEC.

das acessibilidades conceitual, pedagógica e linguística nos livros didáticos direcionados ao trabalho com este público-alvo.

Madeira (2018) teve como objetivo principal a criação e a aplicação de um caderno pedagógico bilíngue, (Figura 15) para ser usado por docentes de Língua Portuguesa que trabalham em classes inclusivas e bilíngues com alunos surdos. O resultado dessa investigação revelou que os alunos surdos com acesso à Libras na infância e aulas com professores bilíngues conseguiram atingir, mais facilmente, os objetivos de atividades de Língua Portuguesa aplicada de forma bilíngue. Também apontou o potencial do uso de imagens e da língua de sinais para nortear o processo de ensino de alunos surdos de maneira significativa e relevante.

Figura 15: Caderno pedagógico bilíngue de Língua Portuguesa como L2 para surdos



Fonte: Madeira, 2018 (p. 113)

Importante ressaltar o relato da pesquisadora Madeira (2018) sobre a aquisição da Libras na infância, que não é o caso da maioria das pessoas surdas brasileiras, pois mais de 95% delas têm pais ouvintes, de acordo com vários estudiosos, entre eles Lane (1992), Goldfeld (1997), Freeman, Carbin e Boese (1999), Quadros (2005), Silva, Pereira e Zanolli (2007) e Fernandes e Moreira (2014). Portanto, sua aquisição da Libras por pessoas surdas se dá, de maneira geral, tardiamente, geralmente, impactando na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento da criança surda em fase escolar.

Ao encontro dessa problemática, a pesquisa realizada por Gomes (2019), cujo objetivo foi o de investigar o papel dos recursos da pedagogia visual inseridos em um livro didático digital acessível (LDA), apontou como resultado, devido à aquisição tardia da língua de sinais, as dificuldades dos alunos para compreender a Libras da janela do tradutor/intérprete, sendo necessária a mediação pedagógica. Também demonstrou que o uso de vídeos e ilustrações embasados na pedagogia visual contribuiu para a compreensão discente do conteúdo. A autora ainda enfatizou a necessidade de ser criado um LDA para esses sujeitos, pois grande parte dos livros didáticos utilizados nas escolas são inadequados para a educação de surdos, uma vez que enfatizam o português e não utilizam recursos visuais, ou estes são descontextualizados, não fazendo sentido para os alunos.

Como última pesquisa citada, a tese defendida por Miranda (2019) teve a finalidade de analisar, a partir da aplicação de uma unidade didática, o uso e a apropriação do LD de ensino de língua portuguesa adaptado em Libras, pelo aluno surdo e pelo professor, para séries iniciais do ensino fundamental. A autora observou vários entraves durante a realização das atividades, como exercícios com correspondência à oralidade; vídeos não utilizados pelos participantes como recurso de apoio; professores que não compreenderam o uso de imagens como um meio a ser utilizado; e dificuldades no manuseio da ferramenta (CD-ROM). Não houve o entendimento de que apenas a inserção de vídeos em Libras não se sustenta e não é ato de inclusão. Os LDs investigados não servem como estímulo para leitura em L2 e não oferecem caminhos para as crianças surdas desenvolverem competências para a leitura e a escrita em LP.

Com o intuito de percebermos as críticas e as contribuições que as pesquisas elencadas no Quadro 5 nos revelaram, elaboramos o Quadro 6 indicando esses dois pontos, conforme visualizamos a seguir:

Quadro 6: Críticas e contribuições das pesquisas analisadas sobre manuais escolares para surdos

AUTOR(A)	CRÍTICAS	CONTRIBUIÇÕES
1. RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Grande maioria dos materiais analisados não são feitos para alunos surdos, mas sim adaptados. • As imagens encontradas nos manuais analisados, em sua grande maioria, são meramente ilustrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • MD multimodal: complementação de significado das imagens com outras semioses. • Criação de MDs compostos de recursos visuais, nos quais a imagem e a informação devem dialogar, se complementar e serem indissociáveis das práticas sociais.
2. ARRUDA, Guilherme Barros (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Os manuais distribuídos pelo PNLD se encontram em língua portuguesa, dificultando o acesso aos textos escritos para os surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de material didático específico deve ser acompanhada, ou mesmo precedida, pela criação de sinais específicos para os conteúdos geográficos.
3. BRASIL, Eduardo (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Manuais adotados estão obsoletos. • Utilização de normas gramaticais da língua portuguesa para ensinar alunos surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A importância de o próprio professor elaborar o material didático especificamente para seus alunos surdos. • Utilização da pedagogia visual.
4. FULAS, Tatiana de Andrade (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação ainda é insuficiente para resolver a questão da acessibilidade, principalmente no que diz respeito aos editais dos Programas de Livros. • Acervo mínimo de MD para cegos e surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão, que obriga todas as editoras a disponibilizarem seus catálogos em formato digital acessível.
5. BONFIM, Leila Bezerra (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • A utilização do livro digital não contribuiu com a aprendizagem de conhecimentos científicos em Ciências dos alunos surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Êxito na utilização do livro digital para o entendimento da Libras como primeira língua foi exitosa, • Produção de um CD em Libras com sinais de frutas regionais.
6. FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Defasagem do profissional que atua com alunos surdos. • Os surdos são prejudicados quanto ao ensino dos conteúdos, às metodologias e aos materiais didáticos não direcionados a eles e sim à comunidade ouvinte. 	<ul style="list-style-type: none"> • O MD elaborado especificamente para estudantes surdos deve conter a noção da multimodalidade: Libras, imagem e português escrito, que se inter-relacionam proporcionando a esses alunos uma melhor compreensão sobre o conteúdo estudado.
7. LIMA, Marcia Dias (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Os livros didáticos abordados na pesquisa não atendem às especificidades linguísticas e pedagógicas para os surdos e foram elaborados para ouvintes. • Pouco avanço das políticas públicas de governo para com os surdos, que desconsidera a importância de se pensar melhor a inserção das acessibilidades conceitual, pedagógica e linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de ensino e aprendizagem numa perspectiva de ensino bilíngue aos estudantes surdos. • Escolas, editoras, em conjunto com as secretarias de educação e pesquisadores surdos e/ou professores surdos mais experientes para dialogar sobre a acessibilidade em Libras na educação para surdos, inclusive em relação aos livros didáticos.
8. MADEIRA, Fabiana Ferreira Braga (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de Língua Portuguesa, por não dominarem a Libras, apresentam dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um caderno pedagógico destinado aos docentes de LP/L2 e DVD interativo bilíngue.

	para se comunicar e, por consequência, para ensinar a língua de nosso país aos alunos surdos.	
9. GOMES, Ellen Midia Lima da Silva (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Grande maioria dos livros didáticos utilizados nas escolas são inadequados para a educação de surdos, uma vez que enfatizam o português e não utilizam recursos visuais ou estes são descontextualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os recursos visuais pensados a partir da pedagogia visual inseridos no LDA atrelados à mediação pedagógica facilitaram a compreensão do conteúdo pelos alunos.
10. MIRANDA, Dayse Garcia (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • O LD de ensino de LP adaptado em Libras: exercícios com correspondência à oralidade; diferentes modos de leitura dos textos não alinhados ou não se complementam. • A tradução para a Libras não proporcionou entendimento do vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC). • Desenvolvimento de escritas sociais que possam ser aprimoradas com o uso de ambientes de chat, mensagens de texto, e-mail, Twitter (hoje denominado X), entre outros recursos tecnológicos.

Fonte: elaborado a partir do catálogo de teses e dissertações da Capes.

[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acesso em: 05 set. 2022.

A primeira constatação é que os manuais escolares produzidos para surdos, não atendem às especificidades destes sujeitos (Ribeiro, 2014; Bonfim, 2016; Freitas, 2018; Lima, 2018; Gomes, 2019; Miranda, 2019). As críticas aos manuais recaem sobre ser um material que enfatiza a língua portuguesa, com recursos visuais descontextualizados e metodologias inadequadas ao ensino de surdos; portanto não propiciam a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Por outro lado, as pesquisas indicaram contribuições significativas quanto aos materiais didáticos: material multimodal que incorporam sentidos e significados; imagens e outras semioses, onde as imagens e informações dialogam e se complementam.

Sabemos que os recursos visuais são de extrema importância para os surdos e por isso, o uso de imagem e informação devem dialogar, se complementar e ser indissociável das práticas sociais. Nesse sentido, cunhar manuais que considerem a realidade local com sinais específicos (Bonfim, 2016), cadernos pedagógicos para professores de língua portuguesa com DVD interativo (Madeira, 2018) são indicações relevantes na construção de um material didático acessível.

Nesta sessão apresentamos concepções de surdez e educação de surdos, e analisamos os manuais escolares no contexto da prática pedagógica, bem como

apresentamos críticas a eles e suas contribuições para a educação de surdos, sob análise de diversos pesquisadores.

Na próxima sessão, apresentamos a análise das produções de teses e dissertações sobre as interfaces educação do campo e educação de surdos, entre 2005 e 2021.

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Objetivamos analisar a produção do conhecimento na interface educação de surdos e educação do campo.

4.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO DOS SURDOS

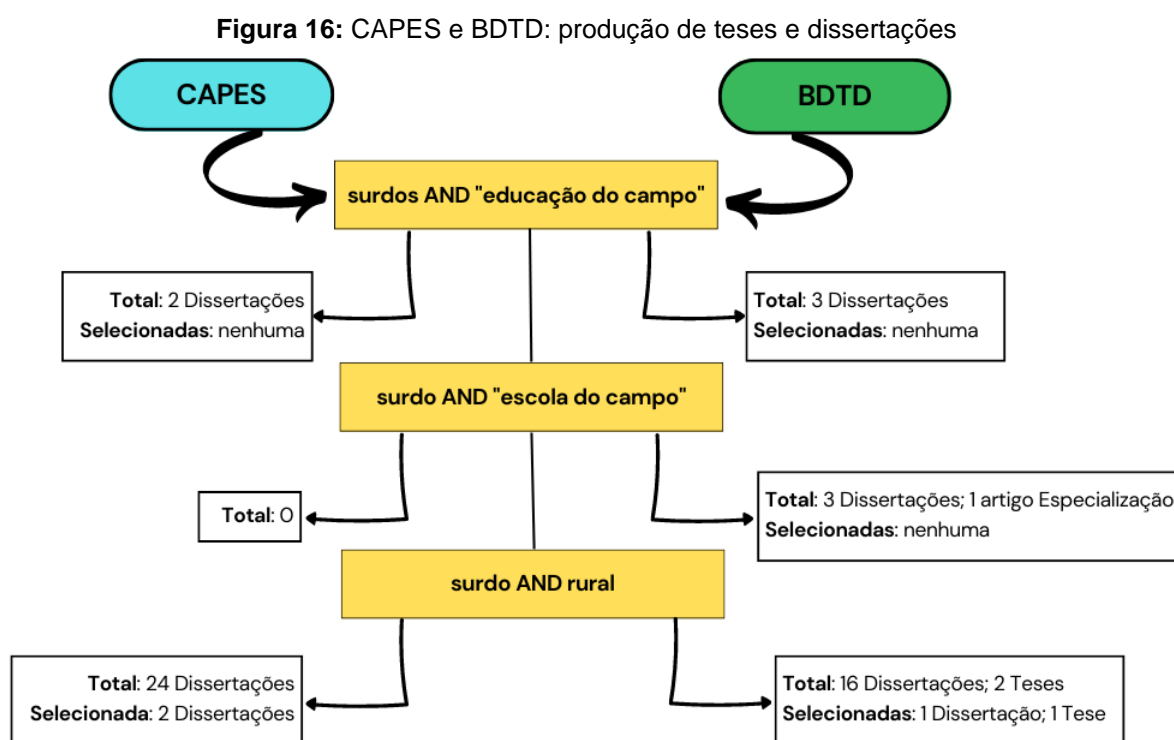
Para este estudo utilizamos o banco de teses da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT),³¹ com o intuito de verificar pesquisas cujas temáticas estivessem relacionadas especificamente aos surdos que moram no campo. Justificamos a busca nessas duas fontes, pois a CAPES é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras vinculado ao MEC. Já a BDTD é um mecanismo de busca que integra todos as bibliotecas digitais de teses e dissertações das universidades brasileiras que utilizam o sistema (Unesp, 2021). A diferença entre ambas é que, o portal de teses da Capes contém todas as teses e dissertações brasileiras, sem exceção, por ser o local de depósito obrigatório, o que não ocorre com o banco de teses do IBICT. Por outro lado, ele tem a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da universidade em que o trabalho foi defendido, o que não ocorre no portal de teses da Capes (Unesp, 2021).

As produções de teses e dissertações encontradas entre os anos de 2020 a 2023, nas plataformas foram selecionadas e organizadas, excluindo-se as repetidas. Realizamos também buscas no currículo lattes dos autores a fim de preencher possíveis lacunas. Desde o levantamento bibliográfico até a análise do conteúdo, a pesquisa foi desenvolvida da seguinte maneira: 1) delimitação do objeto; 2) organização das informações tais como título, tipo de pesquisa, ano de conclusão e instituição; 3) análise do resumo e das palavras-chave; e 4) análise de conteúdo com

³¹ Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/>. Acesso em: 6 abr. de 2022.

o foco na identificação do sujeito surdo, método, contexto, instrumentais de coleta e análise de dados e conceitos centrais.

Buscamos pesquisas especificamente voltadas à temática da educação dos surdos do/no campo, em ambas as plataformas, inserindo o operador booleano and: “surdos” and “educação do campo”; “surdos” and “escola do campo”; “surdos” and “escola rural”; “surdos” and “rural”. Obtivemos o seguinte resultado:



Fonte: elaborada a partir de produção de teses e dissertações na Capes e no BDTD. Acesso em: 10 abr. 2022.

Percebemos, conforme Figura 16, que os mesmos termos foram buscados em ambas as plataformas, mas nem todas as produções se encontram de maneira igual entre elas. Outra constatação é que não encontramos pesquisas que relacionassem o surdo com a educação do campo, revelando a importância de nossa pesquisa.

Ao ler os resumos das produções, apenas quatro publicações, todas oriundas de instituições públicas, contemplavam o tema sobre os surdos em escolas rurais, conforme demonstra o Quadro 7. Consideramos importante inserir o campo de palavras-chave, pois, a seleção destas é fundamental para acessar às produções com maior precisão, bem como a indexação nas bases de dados.

Na relação das pesquisas dispostas no Quadro 7, todas possuem termos que se referem a pessoa surda: surdez/surdo e Libras/Língua de Sinais, porém, nenhuma em relação à educação do/no campo.

Quadro 7: Produção de conhecimento a partir dos descritores - teses e dissertações

TÍTULO/ AUTOR(A)	PALAVRA-CHAVES	IES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO
1. Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. PEREIRA, Everton Luís.	<ul style="list-style-type: none"> • surdez; • língua de sinais; • contextualização; • comunidade de prática. 	UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Antropologia Social Doutorado	2013
2. Atravessamentos culturais na ruralidade: produzindo verdades sobre os sujeitos surdos. PINHEIRO, Daiane.	<ul style="list-style-type: none"> • surdez; • ruralidade; • produção de sujeitos. 	UFSM Universidade Federal de Santa Maria	Extensão Rural Mestrado	2011
3. O surdo do contexto rural: desafios e implicações no processo de apropriação da Libras. MEIRA, Maria Elza.	<ul style="list-style-type: none"> • surdo; • zona rural; • Libras; • apropriação de linguagem; • interação. 	UNIMONTES Universidade Estadual de Montes Claros/MG.	Letras Mestrado Profissional	2017
4. O processo de ensino aprendizagem da LIBRAS por jovens surdos através dos sinais dialetais. SILVEIRA, Briele Bruna Farias da.	<ul style="list-style-type: none"> • surdos; • sinais dialetais; • variação; • Libras. 	UFPB Universidade Federal da Paraíba	Linguística e Ensino Mestrado Profissional	2017

Fonte: elaborado a partir de dados do BDTD/IBICT e da Capes. Acesso em: 10 abr. 2022.

Nota-se que há três dissertações e apenas uma única tese. Esta última, na área da antropologia, contempla os descritores surdos e rural, o que nos leva a interrogar sobre o silenciamento de investigações, tratando-se de pesquisas de doutorado, sobre surdos que moram no campo. Além disso, não há pesquisa oriunda de programa de pós-graduação em educação. As quatro pesquisas são de instituições públicas, sendo três de âmbito federal e uma estadual. Percebe-se também que há uma lacuna de dois anos entre 2011 e 2013 e quatro anos entre 2013 e 2017 sem pesquisa com o tema.

Em ordem cronológica, a primeira pesquisa foi de Pinheiro (2011), intitulada *Atravessamentos culturais na ruralidade: produzindo verdades sobre os sujeitos surdos*, cujo objetivo é a investigação dos modos de produção de sujeitos surdos pela escola e pela comunidade rural em que residem. A pergunta de pesquisa foi como os sujeitos surdos vêm sendo constituídos em uma escola e comunidade rural do município de Agudo-RS?. A autora utilizou de uma abordagem qualitativa e, utilizou como instrumento de coleta de dados, valeu-se da entrevista semiestruturada. O referencial teórico central foi ancorado nos Estudos Culturais e Estudos Surdos e dentre os autores mais citados na pesquisa, destacam-se Foucault, Bauman e Froehlich.

A pesquisa apresenta quatro capítulos: o primeiro descreve conceitos teórico-metodológicos do estudo, os processos de pesquisa, o campo investigativo, a materialidade e os direcionamentos produzidos no trabalho; o Capítulo 2 retoma o histórico da educação de surdos no mundo, articulando-o a marcos importantes no Brasil, e discute a cultura surda e sua implicação no cenário educacional; no Capítulo 3, a autora aborda os processos de representação e produção dos sujeitos no contexto rural, vinculando os processos de reprodução urbana sobre o meio rural. A partir disso, a pesquisadora analisa a produção de sujeitos surdos pela escola e pela comunidade rural e os efeitos dessas representações. No Capítulo 4 analisam-se os dados coletados encadeando-os a uma discussão teórica com foco nas narrativas e se discutem alguns efeitos dessas representações na educação dos surdos e na constituição identitária, que se compõe a partir da legitimação de significados em tal espaço.

Nas considerações finais sobre o trabalho, a autora reavalia as intenções da pesquisa e as articula a discussões conclusivas sobre os processos que se seguiram à investigação. Foram entrevistados três professores, sendo uma educadora especial; um morador da comunidade rural, e dois surdos e seus pais, com o intuito de compreender os processos de constituição dos surdos por meio das narrativas desses sujeitos. A autora constata que “a busca pela normalização é um discurso frequente em todo o processo histórico de constituição desses sujeitos surdos” (Pinheiro, 2011, p. 57). Como resultado, traz o apontamento de que é o discurso clínico é predominante na comunidade, na visibilidade da surdez enquanto deficiência auditiva, e não os aspectos cultural, linguístico e político. Também atenta para o fato de os professores

construírem significados da surdez conforme documentos oficiais referentes à educação inclusiva, ou seja, focados na reabilitação e no uso do aparelho auditivo. Portanto, a pesquisa anuncia que língua de sinais é fundamental para a comunicação e a interação social dos surdos, e que as práticas culturais e sociais afetam a vida desses sujeitos na comunidade rural. Há ainda a denúncia acerca de os determinantes externos influenciarem significativamente a maneira como os surdos são percebidos e tratados.

Pereira (2013), em sua tese *Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí*, teve como objetivo observar a forma de comunicação gesto-visual (cena)³², em uso entre ouvintes e surdos na Várzea Queimada, cidade de Jaicós-PI. É uma investigação de campo, etnográfica, construída em três períodos diferentes que englobaram os anos de 2009, 2010 e 2011, e totalizam doze meses de residência do pesquisador na localidade. A tese se divide em oito capítulos. No Capítulo 1, o autor descreve com mais profundidade a comunidade, seu cotidiano, as relações sociais, os rituais, a alimentação e o trabalho, entre outros aspectos. No Capítulo 2, o autor constrói um mapa geoespacial da vila, explicitando a circulação das pessoas. O Capítulo 3 consiste na narrativa das histórias sobre a formação da Várzea Queimada, sua genealogia, a organização socioespacial da vila e a diferença entre *mudos*³³ e falantes. No Capítulo 4, o autor apresenta os *mudos* da pesquisa e as principais características que transformam esses sujeitos em diferentes na vila. Também aponta suas formas de relacionamento com as pessoas fora da comunidade e as dificuldades que vivenciaram nesse encontro. O Capítulo 5 aborda a *cena*, que é construída e compreendida com base nos processos de contextualização de práticas sociais comuns na localidade.

No Capítulo 6, o autor demonstra as relações existentes entre as práticas sociais, as características socialmente construídas dos *mudos*, a história da vila e as conversas estabelecidas com e entre os *mudos*, bem como a produção da própria *cena*. Esse capítulo apresenta as relações entre a *cena*, seus espaços de uso e a gestualidade do português. O Capítulo 7 descreve histórias contadas em São Paulo

³² Cena é o nome dado à linguagem gesto-visual, que faz uso de movimentos do corpo todo, expressões faciais e outras possibilidades do entorno para construir o processo comunicativo.

³³ A denominação “mudo” foi utilizada por ser a forma local de nomeação (Pereira, 2013, p. 33).

sobre a Várzea Queimada e ações da localidade. Também expõe como os cursos de Libras foram narrados pelos moradores e como a Libras foi vista nas relações cotidianas da vila. O capítulo também descreve a tensão existente entre duas metodologias diferentes de ensino para surdos no vilarejo que colocaram em dúvida perspectivas locais sobre a política. Por fim, o Capítulo 8 descreve as políticas públicas e as ações propostas pela prefeitura do município, na forma de perceber a surdez e os surdos com base na perspectiva da diferença, ações estas que proporcionaram o resgate da autoestima e a formação de um grupo sobre a surdez. Além disso, trouxe propostas de alfabetização dos surdos por meio da educação formal na escola, o que provocou certos impasses na localidade quanto aos alfabetizadores e suas “capacidades” (p. 30).

O referencial teórico central da tese foi construído à luz de autores como Briggs e Bauman, que fazem a relação entre língua, cultura e sociedade, e Malinowski, que trata sobre linguagem e antropologia. Franz Boas foi um dos teóricos responsáveis pela inserção das discussões de linguagem na antropologia, trazendo a necessidade de pensar o contexto de sua aplicação. Para o autor, linguagem e cultura estão extremamente imbricadas, constituindo-se mutuamente. Outros autores são Quadros (2006; 2007; 2008), referenciada sobre a Libras; Nonaka (2004; 2007; 2009), que tem como foco línguas emergentes indígenas na Tailândia, e linguagem e sociedade; e Langdon (1993; 1996; 2001; 2007; 2012), que versa sobre narrativas, dialogicidade, conflito e memória na etno-história.

Nas considerações finais, o autor faz exposições interessantes sobre vários aspectos, como a contribuição de autores referenciados nos capítulos acerca da particularidade de a língua sofrer fortes influências sociais e locais, bem como de pensar a língua de sinais não nacional. Outra questão importante que o pesquisador aponta é em relação a não reivindicação das vilas em torno da identidade surda. Isso se deve ao fato de que, em Várzea Queimada, o foco é na comunidade e suas formas de ver, ser e viver, e a construção e o uso da *cena* são reflexos das práticas sociais da comunidade. Em contraponto, a implantação da Libras e o Benefício de Prestação Continuada (BPC)³⁴ como política pública em nível nacional e as ações do Estado

³⁴ Segundo consta na página oficial do Governo Federal, “O Benefício de Prestação Continuada – BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, é a garantia de um salário-mínimo por mês ao

foram causando impactos significativos no cotidiano da vila na forma de ver os surdos e a linguagem gesto-visual.

Conforme o autor da tese, outras configurações e competências entram em jogo na comunidade, como a figura do especialista em Libras, os tradutores e intérpretes, os dicionários com as formas certas e erradas de falar, os discursos biomédicos serão contemplados. Com essas questões, o pesquisador demonstrou preocupação e pontuou que determinadas comunidades constroem e desenvolvem língua de sinais independentes das nacionais. Traz também o alerta sobre o risco do desaparecimento, em pouco tempo, de um número incontável de formas de linguagem gesto-visual, pelo fato de as políticas globais de inclusão dos surdos trabalharem com perspectivas hegemônicas sobre o que seria uma língua e como se daria a educação ou inserção dos surdos nas sociedades globalizadas.

Ainda, o autor expõe a fragilidade das relações sociais que mantêm vivas as línguas de sinais rurais ou indígenas, e afirma que, após revisão de literatura sobre elas, a maioria das comunidades onde essas formas de comunicação se desenvolveram sofrem devido à influência de políticas públicas, acarretando substituição pelas línguas nacionais – a Libras.

É necessária a inserção dos surdos nas “culturas surdas nacionais”, sendo a língua a primeira forma de aproximação... ao mesmo tempo em que as políticas vêm aumentando significativamente a qualidade de vida de uma parcela significativa da população, especialmente surdos, elas também homogeneízam formas de vida (Pereira, 2013, p. 395).

Assim, para finalizar, o autor anuncia a necessidade e o desafio de documentar essas linguagens, da importância de estudos etnográficos nessas comunidades onde essas formas de comunicação nasceram, para que se possa pensar na língua com sua complexidade gramatical e composicional. Denuncia que as políticas públicas para a inclusão dos surdos precisam ser reformuladas, para valorizar suas línguas e culturas. Indica também futuras pesquisas com o intuito de

idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. No caso da pessoa com deficiência, esta condição tem de ser capaz de lhe causar impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (com efeitos por pelo menos 2 anos), que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas”. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/beneficios-assistenciais/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>. Acesso em: 10 jan. de 2023.

descrever mais detalhadamente essa linguagem e poder discutir com mais afinco a língua de sinais e a elaboração de políticas públicas.

A dissertação de Meira (2017), intitulada *O surdo do contexto rural: desafios e implicações no processo de apropriação da Libras*, objetiva o desenvolvimento de um Projeto Educacional de Intervenção (PEI) que favoreça o processo de apropriação de linguagem por parte de um sujeito surdo pré-adolescente morador de zona rural, sem conhecimento, até então, da Libras ou do português escrito. É uma pesquisa-ação de perspectiva descritiva, etnográfica e qualitativa, com duração de 13 meses, seguida do relato e da análise da experiência. A proposta de intervenção se fundamenta na perspectiva socioantropológica e nos seguintes pressupostos: (i) Libras com papel fundamental no processo de apropriação de conhecimentos, na construção da identidade; (ii) a ocorrência da aquisição da língua portuguesa por meio de recursos visuais, subsidiados pelo contexto e pelo texto, amparada pela Libras; (iii) a interferência de fatores como disposição interna, idade, família, convivência com seus iguais e condições ambientais favoráveis no processo de apropriação e, por consequência, na interação desse sujeito com outros surdos e ouvintes .

Esse estudo se divide em três capítulos: no Capítulo 1 a autora apresenta a história do sujeito de pesquisa, assim como os fatores interferentes (contexto rural, a origem familiar e o contexto educacional) no processo de apropriação da Libras, devido à dificuldade de interação desse sujeito com seus pares linguísticos. No Capítulo 2, traz as abordagens que perpassam a história da educação dos surdos, da clínico-patológica à socioantropológica, à luz dos Estudos Surdos e da Linguística Aplicada. O Capítulo 3 narra o processo de intervenção realizado, desde estruturas estratégicas, passando pelo desenvolvimento de ações, até a apresentação das propostas.

Dentre os autores principais utilizados pela pesquisadora, os mais destacados na área da Libras e da surdez são Quadros (1995, 1997), Gesser (2009), Perlin (2003, 2004), Karnopp (2005), Strobel (2008), Stumpf (2008, 2009), Adjuto (2001), Dalcin (2005), Salles *et al.* (2004) e Ribeiro (2008, 2011). Quanto à metodologia, autores como Franco (2005) e Ventura (2007) são os mais citados.

A intervenção vale-se de um plano de ações nas quais as estratégias adotadas ocorrem por meio de um sistema de parcerias com instituições públicas e com surdos de outros municípios vizinhos, e ainda com a família, no caso, a mãe,

além da direção e dos professores das escolas envolvidas. Das oito intervenções propostas pela autora, duas foram suspensas (encontro com outros surdos) e uma não ocorreu (ensino de Libras para a família). Os encontros com instrutores para o ensino de Libras, os eventos de letramento em Libras na escola, o atendimento da sala de recursos e o encontro com surdos próximos foram realizados.

Nas considerações finais, a pesquisadora faz uma retomada dos principais aspectos que norteiam a pesquisa e denuncia as dificuldades mais relevantes no processo marcado nas convivências familiar, comunitária e escolar, na oralidade e pela linguagem gestual caseira, durante a infância e a adolescência. Isso, segundo a autora, dificulta a interação e a identificação sociolinguística do surdo com seus semelhantes e, conseqüentemente, acarreta uma adesão maior do sujeito aos sinais convencionais. Outra dificuldade é o transtorno sofrido pelos deslocamentos de uma localidade à outra, da zona rural para zona urbana, associado à falta de condições financeiras da família, que impedem a realização de algumas ações. A não aceitação da família em aprender Libras reforça o uso da linguagem gestual caseira e impede o processo de identificação, refletindo negativamente na constituição da sua identidade surda. Por fim, a interação do sujeito de pesquisa com o instrutor surdo provocou nele a necessidade de sair da zona rural, despertando desejo de morar na zona urbana, sob o pretexto de trabalhar.

Silveira (2017), em sua pesquisa intitulada *O processo de ensino aprendizagem da LIBRAS por jovens surdos através dos sinais dialetais*, analisa os sinais dialetais usados pelos surdos atendidos no Centro Rural de Formação-Centro de Atendimento Especializado, no Assentamento Dona Helena em Cruz do Espírito Santo-PB, para utilizá-los como sinais norteadores no processo de ensino aprendizagem da Libras.

A pesquisa foi dividida em três capítulos, introdução, considerações finais e referências. O Capítulo 1 é a explanação sobre as concepções de língua e linguagem ancoradas na perspectiva da sociolinguística, que considera a língua como uma instituição social, e utiliza autores como Weinreich, Labov, Herzog (1968); Labov (1975), Saussure (1975), Martelotta (2013) e Góes (2002). Sobre a aquisição de língua de sinais são utilizados os autores Langevin (1995), Quadros (1997), entre outros. Ainda nesse capítulo a autora revisita a história da educação dos surdos e trata sobre o ensino da Libras e seus parâmetros. No Capítulo 2 a autora apresenta a

metodologia utilizada e os dados da pesquisa, como local, sujeitos envolvidos e mapeamento dos sinais dialetais utilizados por eles. Os surdos que participam da pesquisa utilizam sinais dialetais estabelecidos por eles e suas famílias como principal meio de comunicação, já que não tiveram acesso à língua de sinais oficial do Brasil, a LIBRAS, nem ao português escrito. A intervenção educativa se dá por meio de (i) sequências didáticas visando à promoção do contato inicial; (ii) apresentação dos temas a serem trabalhados; (iii) exploração dos sinais dialetais; construção de produções sugeridas; e (iv) culminância em atividades. O Capítulo 3 é a descrição e a análise da metodologia aplicada, que se compõe pela execução de três sequências didáticas: uma receita, um manual de construção de horta doméstica e um texto de cordel. As atividades realizadas partem dos sinais dialetais para culminar no aprendizado de sinais da Libras.

Nas considerações finais, a autora retoma os objetivos e as propostas de intervenção, anunciando que os sinais dialetais desenvolvidos pelos surdos para se comunicarem com pessoas próximas, “além de serem sinais que apresentam estruturas de língua e, por isso, também variam, são fundamentais no processo de ensino aprendizagem de uma língua de sinais oficial para uma vida com maior interação e integração social” (p. 102). Ao final, a pesquisadora expõe a sugestão de investigações futuras relacionadas aos sinais.

Além desses trabalhos analisados que trataram especificamente do sujeito surdo que vive no campo, pesquisadores como Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), Festa (2020) e Nozu (2021) dedicaram-se à produção do conhecimento considerando a interface educação especial e educação do campo. A pesquisadora Souza (2020), em artigo sobre as pesquisas educacionais sobre MST e educação do campo, anota que a interface da educação especial com a educação do campo é uma lacuna na produção do conhecimento. Desse modo, com o intuito de identificar a presença de sujeitos surdos na interface educação especial e educação do campo, buscamos todas as produções identificadas pelos autores até o ano de 2022.

Do total de 94 produções encontradas, 28 foram teses e 66 dissertações, registradas entre 1994 e 2022. Deste total, selecionamos 13 pesquisas e as categorizamos em áreas temáticas, a saber: indígenas (cinco dissertações e três teses); EJA (uma dissertação); comunidades remanescentes de quilombos (uma

tese); escola do campo, educação especial e inclusão (uma dissertação e uma tese); e agricultura familiar (uma dissertação), conforme Quadro 8:

Quadro 8: Produção de conhecimento - surdo e Libras em contexto do campo - áreas temáticas

AREA TEMÁTICA	AUTOR(A)/ANO	IES/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	T/D
POVOS INDÍGENAS	VENERE (2005)	Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir)/Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	D
	VILHALVA (2009)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/Linguística	D
	BURATTO (2010)	Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)/Educação Especial	T
	COELHO (2011)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)/Educação	D
	SOUZA (2011)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)/ Educação	D
	CORREIA (2013)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)/ Educação	T
	SOUSA (2013)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)/Educação	D
	COELHO (2019)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)/Educação	T
EJA	BATISTA (2016)	Universidade do Estado do Pará (Uepa)/Educação	D
COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS	MANTOVANI (2015)	Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)/Educação Especial	T
ESCOLA DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	FERNANDES (2015)	Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)/Educação Especial	T
	MARCOCCIA (2011)	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)/ Educação	D
AGRICULTURA FAMILIAR	MAGALHÃES (2021)	Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Castanhal/ Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares	D

Fonte: elaborado a partir de Nozu; Rlibeiro; Bruno (2018); Festa (2020); Souza (2020). BDTD/IBICT e Capes.

Diante do exposto, constatamos que, das 13 produções, 12 advêm de instituições públicas e uma de instituição privada. No que se refere ao Programa de Pós-graduação, seis são da área da Educação, quatro da Educação Especial, uma da Linguística, uma da área de Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares e uma da área do Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente.

Venere (2005) investigou aplicações de políticas públicas para população indígena com deficiência em Roraima e constatou que há uma distância entre a

legislação, as ações implementadas e as realmente implementadas. Em relação à surdez, o autor apresentou oito casos de deficientes auditivos (DA) no Distrito Sanitário Especial Indígena, Porto Velho, segundo dados da Fundação Nacional da Saúde (Funasa). O autor relatou que próteses auditivas são distribuídas aos indígenas surdos, porém sem as devidas adaptações. O que nos chamou atenção nessa investigação, dentre outras, foi o relato de um professor indígena sobre a dificuldade em ministrar aulas para as crianças surdas, causada pela falta de preparação para execução dos trabalhos, ou seja, há necessidade de formação docente e prática pedagógica voltadas ao contexto de uma escola indígena, para sujeitos surdos e ouvintes indígenas e com intencionalidade.

Vilhalva (2009) mapeou e registrou a língua de sinais familiares (sinais emergentes) ³⁵ em duas aldeias indígenas no Mato Grosso do Sul e constatou que esses sinais estão presentes no contexto plurilíngue das comunidades, havendo a necessidade de que sejam planejados pelos órgãos mantenedores da educação, bem como orçamento anuais e plurianuais para essas ações. Em sua investigação, identificou 40 indígenas surdos de diferentes idades, a maioria deles fora da escola. A autora afirma que uma língua visual emergente poderá preservar a cultura de um povo indígena independentemente de sua etnia. No entanto, os sinais emergentes começam a ser influenciados pela Libras por meio dos intérpretes que advêm da cidade próxima, deixando de lado os sinais utilizados no ambiente familiar. A contribuição que essa pesquisa nos dá é em relação à língua utilizada pelos sujeitos indígenas surdos, os sinais criados por eles para a comunicação com a comunidade e família.

Com o intuito de formar professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná, para atuar na prevenção das deficiências, Buratto (2010) evidenciou em sua tese a eficácia da aplicação de um programa de formação para precaução, juntamente com um material didático bilíngue. Constatou a presença total de oito DA em terras indígenas do Ivaí. Em entrevista com os professores ficou clara a não compreensão que estes têm da forma de comunicação com os surdos e a necessidade de haver materiais didáticos para auxiliar em sala de aula, bem como formação docente.

³⁵ Sinais emergentes: esses sinais também são chamados de gestos caseiros ou práticas linguísticas, uma língua de sinais em desenvolvimento (Vilhalva, 2009).

Coelho (2011) investigou a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá e a compreensão dos processos de interação e comunicação na família e na escola. Os resultados evidenciaram que a comunicação dos surdos se restringe à utilização de sinais caseiros e icônicos com as pessoas da família, colegas e professores. Dos oito indígenas surdos identificados, três frequentavam a escola indígena e cinco não estavam alfabetizados. A proposta pedagógica das escolas, segundo a autora, era o ensino do Guarani e do Kaiowá como línguas de instrução e língua portuguesa como segunda língua. No entanto, para os estudantes surdos o ensino se voltava para a alfabetização em língua portuguesa, língua majoritária dos materiais didáticos, e da Libras (quando havia profissionais). Percebemos aqui que a língua indígena da comunidade onde o surdo vive não foi levada em consideração, não contribuindo para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas. Assim, segundo a autora, os problemas da inclusão de alunos surdos na escola indígena estão relacionados à falta de apoio de outros profissionais e à falta de materiais adequados e de formação específica em Libras.

Souza (2011) investigou a infância e as condições de vida das crianças indígenas Kaiowá e Guarani, com deficiência, em aldeias da Região da Grande Dourados, buscando mapear as políticas sociais e o acesso à saúde e à educação nas aldeias de Dourados e de Paranhos. Como resultado, evidenciou que os direitos fundamentais sociais – educação, saúde, moradia, proteção à maternidade e à infância e assistência aos grupos vulneráveis – têm sido negligenciados às crianças indígenas com e sem deficiência e que a maioria vive em condições precárias e está fora da escola. A autora relatou a presença de oito surdos nos municípios investigados e constatou que, para a promoção da inclusão da criança indígena surda, foram difundidas ações paralelas de capacitação docente, como um curso de Libras para professores indígenas, formação de um profissional no curso à distância de atendimento educacional especializado (AEE) e o atendimento de intérpretes e professor itinerante. No entanto, foram apontadas outras questões: apenas uma intérprete indígena; falta de material de apoio, sendo o pouco material que possuem bastante artesanal e elaborado por eles; surdos de famílias que têm como língua materna a língua indígena; e o fato de que, após o quinto ano, precisam se deslocar para estudar na cidade.

Correia (2013), em sua tese, analisou as práticas de inclusão existentes na etnia Pankararé, discutindo os vínculos sociais básicos que ali se estabelecem e constatou que as práticas acontecem nos vínculos sociais que configuram os espaços afetivo, cultural e público, sendo frutos dos processos que são sínteses da própria experiência. Os achados sobre a surdez foram: a presença de uma criança surda de oito anos, que utiliza a oralização para se comunicar; a permissão para que os indígenas surdos participassem de alguns rituais mediante realização ou pedido de promessa; e a não compreensão da forma de comunicação dos surdos.

Analisar a oferta do AEE para surdos nas salas de recursos multifuncionais no contexto das escolas indígenas do município de Dourados-MS foi o intuito de Sousa (2013) em sua pesquisa. Os resultados demonstraram que há muitos obstáculos para que as pessoas com deficiência sejam atendidas, pois o desconhecimento dos familiares e de muitos profissionais da educação para lidar com a questão da deficiência ainda é muito grande. Os professores demonstraram necessidade de formação específica para lidar com os alunos indígenas deficientes, ainda que algumas formações sejam oferecidas por órgãos educacionais da região. Somado a isso, observou-se o espaço inadequado para as salas de recursos multifuncionais (SRMs), com precariedade de iluminação, ventilação e materiais didáticos específicos para desenvolver um trabalho de qualidade. Sobre a surdez, a pesquisa relatou a presença de cinco sujeitos surdos, atendidos por intérpretes de Libras. No entanto, a autora relatou que eles são instruídos em Libras, na escola são introduzidos na língua portuguesa e em suas casas, seus pais e irmãos, muitas vezes, só conversam entre si na língua indígena.

A pesquisa de Coelho (2019) é a continuidade da temática dos indígenas surdos iniciada em sua investigação de mestrado. Nessa tese a autora pesquisou os discursos sobre as diferenças que circulam no contexto escolar, em seis escolas localizadas nas terras indígenas no sul do MS. O estudo problematizou que o modelo educacional proposto para as escolas indígenas, baseados no ensino da língua materna indígena como primeira língua e da língua hegemônica como segunda língua, não se aplica aos estudantes surdos. As estratégias de ensino utilizadas invisibilizam as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas. Em três municípios pesquisados, a autora visitou quatro terras indígenas e

encontrou cinco estudantes surdos matriculados nas escolas, sendo que apenas em um município existiam SRMs organizadas em duas escolas das comunidades. Uma criança surda em fase de alfabetização era atendida por uma profissional de apoio, contratada para acompanhamento cotidiano do estudante, porém sem ensino da língua indígena local. Outra criança, também em fase de alfabetização, contava com atendimento individualizado esporádico na SRM, no horário do turno regular, sem o aprendizado da língua indígena local; os outros três estudantes não estavam sendo atendidos por nenhum profissional específico, além dos professores da sala de aula regular onde estavam matriculados. Outro dado importante observado pela pesquisadora é que na maioria das escolas não havia o AEE e, quando existia, o foco era na audição e no ensino de uma língua que os surdos não utilizavam.

Analisar e descrever os saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas do município de Abaetetuba-PA, buscando compreender como se dá o processo de aprendizagem desses saberes, foi o que Batista (2016) objetivou em seu trabalho dissertativo. O resultado, após análise das categorias, evidenciou que a maioria das pessoas com deficiência aprendeu os saberes com alguém. Em seguida, o autor apresentou aqueles que aprenderam na prática, mediante observação, e, por último, foi elencado como um dom deixado por Deus. Assim, a pesquisa contribuiu para a compreensão de que as pessoas com deficiência, moradoras das ilhas, são capazes de aprender as atividades culturais de várias formas. Sobre a surdez, a autora evidenciou e entrevistou um surdo, de 24 anos, que estudou até o quarto ano do ensino fundamental e não se comunica por Libras nem pela oralização, apenas por gestos. Assim, a entrevista foi realizada por meio da escrita em língua portuguesa e com o auxílio da mãe. A falta de motivação e de acompanhamento pedagógico na escola, além de problemas familiares, fizeram com que com o surdo abandonasse os estudos. Na escola, não conseguia se relacionar com os colegas, professores e demais funcionários. Na localidade onde morava, realizava atividades de pesca, extração do açaí e produzia desenhos com facilidade. Em um dos relatos desse sujeito surdo, ele pretendia se formar na área do desenho industrial, mas achava que, devido às dificuldades da deficiência auditiva, não teria oportunidade de estudo e trabalho. Esse relato vem ao encontro do que Martins (1997, p.17, grifos do autor) afirma sobre a prática equivocada da exclusão, quando ela “deixa de ser concebida como *expressão de contradição* no desenvolvimento da sociedade

capitalista para ser vista como um *estado*, uma coisa fixa, como se fosse uma fixação irremediável e fatal”.

Sobre as comunidades remanescentes de quilombos, Mantovani (2015) se debruçou sobre a educação de pessoas com deficiência que vivem nesses locais, no estado de São Paulo. Os dados revelaram que há uma lacuna e um silenciamento no que se refere às pessoas com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos. A pesquisa evidenciou que: a pessoa com deficiência está nas comunidades tentando se escolarizar; os sistemas de ensino ainda não concretizaram o trabalho da educação especial na escola quilombola; a legislação que determina a ação da educação especial em quilombos é recente; a formação do profissional precisa contemplar a realidade da educação do campo; e seus recursos e método de trabalho precisam contemplar a vida no campo e no quilombo. Em relação à surdez, a autora revelou a presença de quatro sujeitos: duas pessoas surdas frequentavam aulas de Libras, mas faltavam recorrentemente à escola; uma surda nunca frequentou a escola e passa seu tempo ocupada com os afazeres da casa e trabalhando na roça; e o quarto sujeito perdeu a audição aos poucos, surdez senil, não fez acompanhamento médico e continuou o trabalho na roça e no terreiro e cuidando das criações.

A temática Escola do Campo, Educação Especial e Inclusão é abordada nas pesquisas de Marcoccia (2011) e Fernandes (2015). Marcoccia (2011) buscou compreender a educação especial pela ótica da inclusão educacional vivenciada nas escolas estaduais do campo, no estado do Paraná. A partir disso, relacionou-a às normas e recomendações da política nacional da educação do campo e da educação especial. Com base nos resultados, constatou que os alunos da educação especial que frequentavam as escolas públicas do campo não tinham garantia do direito à educação. Relatos de diretores e professores das escolas do campo descreveram os processos de exclusão do sujeito da educação especial quanto a transporte escolar, infraestrutura das escolas do campo, carência de materiais pedagógicos, frágil formação dos professores e ausência de professor especializado. O que nos provocou nessa pesquisa foi a discrepância de informações entre diretores e professores em face à surdez. Em entrevista com os diretores, eles relataram que havia oito surdos e dois DA matriculados nas escolas do campo, ao passo que os professores relataram a presença de 12 surdos e 14 DA.

Fernandes (2015), em sua tese, analisou o processo de escolarização do alunado da educação especial matriculado em escolas das comunidades ribeirinhas vinculadas ao sistema municipal de ensino em Belém-PA. Como resultados, foram obtidos os seguintes: caridade, depreciação e complacência são palavras que surgem quando perguntados sobre inclusão; alguns pais não levavam seus filhos com deficiência para a SRM; dificuldade em ter profissionais dispostos a atuar nas ilhas; os professores de sala de aula comum buscavam atender as propostas e sugestões das professoras de SRM (quando havia); e não há havia adaptações necessárias para atender os alunos com deficiência, quer de barco, quer de ônibus ou van, inclusive o ônibus escolar. Quanto aos surdos, professores relataram a imensa dificuldade de ensiná-los, mesmo utilizando recursos como figuras ou detalhamento de atividades; professores de línguas estrangeiras questionavam sobre como ensinar uma terceira língua se o estudante não sabia Libras, não estava alfabetizado e não compreendia a língua portuguesa.

Por fim, Magalhães (2021) objetivou pesquisar a existência de termos específicos da agricultura familiar em Libras, propor neologismos para termos inexistentes e organizar um glossário bilíngue com novos sinais, assim como sinais já utilizados no sistema linguístico das línguas visuoespaciais. Pautou-se em selecionar termos e conceitos em língua portuguesa, a partir de dicionários específicos das áreas agrárias e meio ambiente e validados por dez docentes das áreas. A criação dos sinais-termo foi proposta em vídeo por um grupo de docentes e intérpretes de Libras de várias instituições educacionais da Amazônia e apresentados à associação de surdos local. O resultado foi a criação de um glossário bilíngue intitulado “Termos da Agricultura Familiar em Libras”.

Um dos fatos de extrema relevância anunciado nas pesquisas é a forma de comunicação das pessoas surdas para além da Libras (oficializada pela Lei Federal n.º 10.436 de 24 de abril de 2002). O Brasil possui outras línguas de sinais, raramente registradas, algumas identificadas nas pesquisas analisadas. Essa variação linguística é referenciada nos estudos de Silva e Quadros (2019), no artigo “Língua de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil”, que indica haver, ao menos, 12 línguas de sinais utilizadas por comunidades no Brasil. As autoras apresentam a variação das línguas de sinais dividindo em: línguas de sinais nacionais, que possuem um reconhecimento ou política linguística que as colocam como língua oficial da

comunidade surda, como no caso da Libras dos centros urbanos; língua de sinais nativa, falada em pequenas comunidades isoladas, pouco ou nada urbanizadas, distantes do grande centro, apresentando incidência de surdez, como a *Cena*, apresentada por Pereira (2013); e as línguas de sinais originais, encontradas em comunidades pequenas de surdos e que se instituíram antes da Libras, como por exemplo em aldeias indígenas, nas produções de Coelho (2011) e Vilhalva (2012), apresentadas no Quadro 8.

Outro fator apontado na maioria das pesquisas é sobre a necessidade de formação docente, atrelado a falta de materiais didáticos/pedagógicos tanto para auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem aos surdos, quanto para aprendizado da Libras. Por fim, constatou-se a precariedade e a inadequação do espaço das SRMs, a falta da língua de sinais no currículo da escola e uma consequente evasão dos sujeitos surdos.

O modo como os surdos foram narrados, ao analisarmos as teses e dissertações, nos mostrou haver desconhecimento sobre surdez e diversidade surda, sobre a língua de sinais e o modo como é aprendida. Constatamos que os surdos habitantes do campo são vistos como pessoas que necessitam frequentar uma instituição especializada, sujeitos que não participam de rituais e cerimônias indígenas (Buratto, 2010), nem mesmo da caça (Correia, 2013), devido à surdez. Na escola, alguns desses sujeitos estão matriculados e frequentam a sala de aula, mas dependem de colegas, com os quais estabeleceram uma forma de diálogo, para acompanhar a explicação da professora (Correia, 2013), pois não há o intérprete de Libras em sala de aula, um direito linguístico adquirido. Os professores, desconhecendo a surdez, não sabem como agir, de que forma se comunicar e nem como e quando a aprendizagem desses sujeitos acontece (Correia, 2013; Fernandes, 2015; Almeida, 2018; Coelho, 2011). Nesse sentido, a necessidade de formação inicial e continuada é de extrema importância (Sá, 2015; Coelho, 2011; Sousa, 2013; Rodrigues, 2014; Silva, 2014), para que haja o conhecimento sobre a surdez e suas especificidades, e o processo de ensino e aprendizagem se viabilize.

No tocante ao processo de aprendizagem da pessoa surda, há muitas questões importantes a serem consideradas, como a forma de comunicação utilizada, a utilização acessível do material didático utilizado em sala e sua ligação com a

realidade local, a prática pedagógica do professor em sala de aula e a existência de acessibilidade linguística para esses estudantes.

Diante disso, nossa pesquisa, além de colaborar com as produções já realizadas, traz contribuições para a educação brasileira com o importante debate sobre a educação especial do/no campo, principalmente no que diz respeito aos determinantes, internos e externos, produzidos e utilizados os manuais escolares que perpassam a prática pedagógica com sujeitos surdos que vivem no campo.

Na próxima sessão, apresentamos os sujeitos surdos que moram e estudam no campo e sua relação com a família, a escola e a vida no campo.

5 OS SUJEITOS SURDOS QUE MORAM E ESTUDAM NO CAMPO: VIDA, FAMÍLIA, ESCOLA

Esta sessão visa a contextualizar a vida no campo dos sujeitos participantes da pesquisa (surdos; pais e/ou responsáveis; TILS e professora de apoio), mediante dados relacionados aos eixos temáticos das entrevistas e observações (conforme Quadro 8) que abordam atividades no campo e na escola e a relação com os manuais escolares. Dos três sujeitos participantes da pesquisa, um deles reside no campo e estuda em escola do campo, no município de São José dos Pinhais (SJP) e dois sujeitos residem em bairros afastados do centro urbano e estudam em escola rural, no município de Piraquara. Para (re)conhecermos esses sujeitos, são necessárias a familiarização e a compreensão em relação ao contexto, a teia de relações contraditórias em que estão imbricados. Para tal compreensão, evidenciaremos alguns aspectos relevantes sobre os municípios, bem como o cotidiano dos surdos que ali residem e estudam.

5.1 SUJEITO SURDO 1: VIVER E ESTUDAR NA ESCOLA DO CAMPO EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

O município de SJP se situa a, aproximadamente, 15 km de Curitiba (SETR/99). A área urbana fica mais próxima de Curitiba e a área rural se constitui principalmente pelas denominadas Colônias. Algumas dessas Colônias têm produção eminentemente agrícola, outras apresentam a coexistência da produção rural de pequena propriedade agrícola à indústria ou comércio, à chácaras para eventos, pousadas e vinícolas. Há produção de hortaliças, cereais, frutas, frango e leite, assim como de orgânicos e mel, esta última a partir da criação de abelhas sem-ferrão, coordenada pela Apromel (Associação de Produtores Orgânicos e dos Meliponicultores de São José dos Pinhais).

O município é cercado por indústrias diversificadas tanto no ramo de atividade quanto ao porte, destacando-se multinacionais como a Renault e nacionais como a Cequipel, Multilit, O Boticário, entre outras. Sobressai-se em seu território o Aeroporto Internacional de Curitiba, que, na verdade, fica em São José dos Pinhais. O aeroporto é apontado como o quinto em extensão do Brasil, com 29.400 m² de área construída, e foi inaugurado em 1997, com o nome de Aeroporto Internacional Afonso Pena

(Infraero, 2018). SJP também é conhecida por seu aspecto turístico: em sua área se encontram o “Caminho do Vinho”, produções diversificadas e pinheirais; por estar em área de Mata Atlântica, na Serra do Mar, há várias cachoeiras, represas, e existência de fauna e flora variadas.

A família do sujeito surdo 1 é moradora em umas das Colônias de SJP e trabalha com agricultura, plantando verduras diversificada, abobrinha e milho (Figura 18), com o uso de trator e implementos agrícolas. O acompanhamento desse cultivo é realizado pela Emater. Segundo relata a mãe, em entrevista realizada, esses produtos são para consumo próprio e para venda às Centrais de Abastecimento do Paraná S/A. No trabalho com a agricultura, o pai, a mãe e o irmão mais velho do sujeito surdo tomam a frente. Para complementar a renda, o pai também exerce ofício na área de construção e a mãe como trabalhadora doméstica.

Figura 17: Produção agrícola da família



Fonte: a autora (2022)

Ao ser questionado sobre as atividades agrícolas de seus pais, durante entrevista, o sujeito surdo não soube dizer o que plantavam.

Sobre seu cotidiano fora da escola, o surdo relata que, após o almoço, dorme um pouco, joga no celular, conversa com alguns amigos surdos e faz as tarefas da escola. A mãe complementa dizendo que *ele gosta de ficar no celular bastante, né? Jogando. Mas aí a mãe faz ele ajudar, né? Ele ajuda a mãe a organizar a casa*

também. Daí ele tem uma vez por semana, ele vai na fono, na pedagoga, tem dentista e tudo em São José dos Pinhais. A mãe ainda comenta que ele participa dos festejos da igreja auxiliando nas vendas, atividade facilitada pelo implante coclear.

Durante a entrevista com a mãe, com a presença de seu filho surdo, ela relata sobre a descoberta da surdez e os caminhos de luta que percorreu para assisti-lo. Antes mesmo de completar um ano de idade, o diagnóstico veio por meio do exame Bera³⁶ e, logo após o resultado, uma fonoaudióloga já indicou a cirurgia do implante coclear. Após isso, a mãe buscou informações sobre a escola de surdos e lá o matricularam. A fonoaudióloga da instituição também informou sobre o implante coclear e os auxiliou no encaminhamento para São Paulo. Após o diagnóstico, em menos de seis meses, a cirurgia já estava agendada e, após 15 dias, retornaram. Depois da cirurgia, o surdo retornou à escola para aprender Libras e iniciar seu processo de escolarização.

A mãe também relata que foi extremamente difícil a adaptação ao aparelho auditivo, porque o excesso de sons o incomodava, tanto que, após um determinado tempo, ele não o utilizou mais. As seções de fonoaudiologia permanecem até hoje, uma vez por semana, pois, segundo relata a mãe, a prefeitura não auxilia e por isso, paga seções particulares. Além disso, a fonoaudióloga passa exercícios para praticar em casa, porém, não exercitam porque o surdo tem “preguiça” de realizá-los, segundo relata a mãe. Quanto ao aprendizado da Libras pela família, apenas a mãe fez cursos e aprendeu a sinalizar e, como há o implante coclear, o diálogo se realiza mais pela oralidade.

A interação entre os pais e o sujeito surdo é mediada pela linguagem oral. Vigotski (2022, p. 129) afirma que “a linguagem é não só um meio de comunicação, mas também um meio de pensamento, e a consciência desenvolve-se principalmente com a ajuda da linguagem e surge a partir da experiência social”. Assim, para elevar-se a um meio de pensamento e consciência, a linguagem necessita de mediação na escola – quando o sujeito surdo se utiliza da Libras –, que se faz pelo intérprete de

³⁶ Bera é o nome mais conhecido deste exame, embora seja uma abreviação do inglês *brainstem evoked response audiometry*. É um exame que analisa todo o percurso do som, desde que entra no ouvido até o tronco encefálico. Portanto, ele analisa a integridade das vias auditivas nervosas, que é a região responsável pela integração das informações para o cérebro. O Bera faz isso por meio do registro das atividades elétricas que ocorrem no sistema auditivo.

Libras. Na escola em que o sujeito está matriculado, há uma profissional que faz essa mediação entre a língua oral para a Libras e vice-versa.

Durante as observações em sala, em determinados momentos, a intérprete de Libras se concentrava, primeiro, em compreender o conteúdo e, após isso, explicava em Libras ao sujeito surdo. Em outras situações, a mediadora interpretava os textos antes do próprio surdo realizar a leitura. Houve, ainda, situações em que realizava os exercícios solicitados pelo professor e passava ao surdo as respostas.

Segundo a Lei n.14.704 de outubro de 2023, que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras, este deve exercer sua profissão pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir, interpretar ou guia-interpretar.

No entanto, há que se considerar as possibilidades que se abrem no contexto da interpretação em sala de aula, onde as situações dialógicas dependem muito mais do nível de autonomia e crítica dos sujeitos e do perfil do professor que desenvolve a aula, do que da intenção de neutralidade de quem interpreta, o que difere muito do contexto de palestra, por exemplo, onde o sujeito discursa num monólogo até que se abra ao debate... (Schubert, 2019, p. 34).

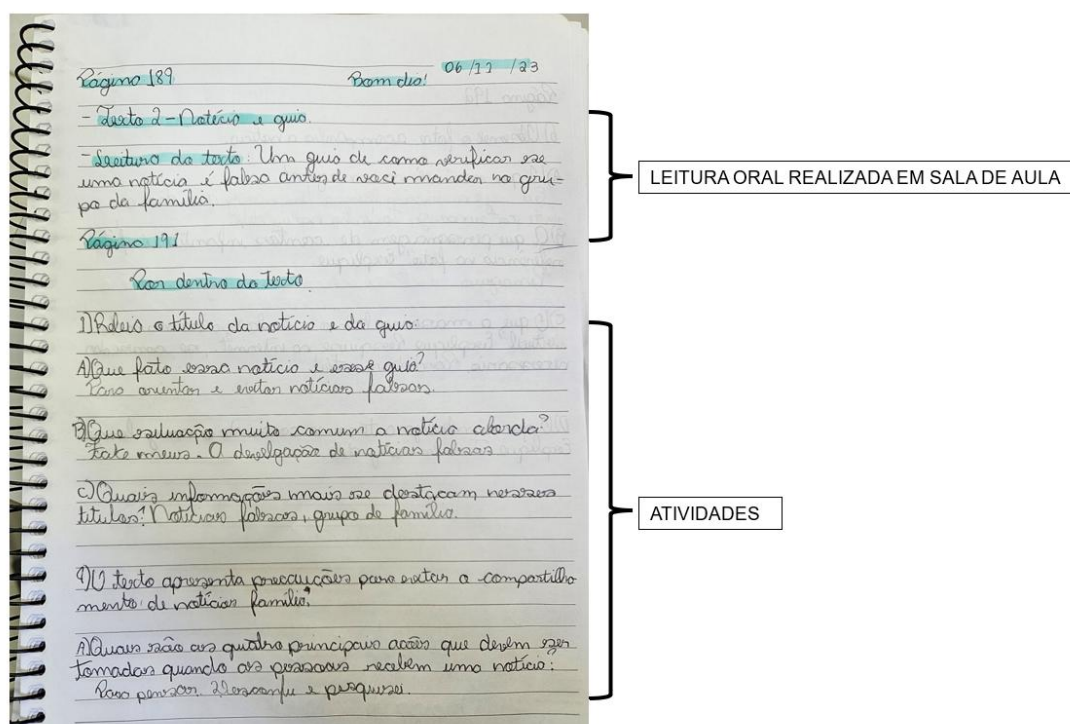
Assim, devemos pensar nas dificuldades que o ambiente e o contexto educacional geram ao intérprete, que acaba sendo confundido com o papel do professor. Os estudantes ouvintes dirigem questões e dúvidas diretamente ao intérprete e não com o professor. Muitas vezes o próprio professor delega ao mediador da Libras a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula. Inúmeras vezes o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. Se este profissional assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional.

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas (Quadros, 2004, p. 60).

O tempo de aula, 50 minutos, torna-se um elemento que influencia o processo de mediação, pois envolve um língua visual. Enquanto colegas ouvintes estão atentos à explicação oral, conseguem ao mesmo tempo registrar o conteúdo no caderno, o surdo, no entanto, necessita do visual para compreendê-lo, por meio da intérprete, bem como registrar no caderno.

Durante as observações realizadas, a utilização do livro didático em sala de aula consistiu em copiar conteúdo, realizar leitura oral (pelos ouvintes) e responder questões e atividades oriundas do livro. Em aulas de matemática, língua portuguesa e ciências, por exemplo, após explicação do professor sobre determinada temática, os estudantes realizavam atividades registrando no caderno, conforme segue exemplo:

Figura 18: Atividades realizadas pelo sujeito surdo, registradas em seu caderno.



Fonte: Acervo pessoal.

Ao observarmos a dinâmica em sala de aula, constatamos que a formação docente é determinante no processo de aprendizagem do sujeito surdo, pois nas práticas dos professores, por falta de conhecimento sobre surdos sinalizantes, havia ditados orais, vídeos sem legendas, entre outras questões.

Diante dos fatos, podemos perceber que a vida no campo para esse sujeito surdo é constituída por ida à escola, afazeres domésticos, participação na comunidade religiosa e deslocamentos à cidade para seções de fonoaudiologia. Apesar de serem agricultores, há um desconhecimento de como o filho surdo pode auxiliar nas atividades agrícolas da família. Esse desconhecimento pode estar atrelado à barreira linguística e até mesmo à demasiada proteção dos pais, fato que é muito comum em lares em que há pessoas com deficiência.

5.2 SUJEITOS SURDOS 2 E 3: VIVER E ESTUDAR NA ESCOLA DO CAMPO EM PIRAQUARA

O município está marcado pelas relações com o campo e constitui-se em um grande cinturão verde ao redor de Curitiba, que a alimenta com água potável, hortifrutigranjeiros, minérios, mão de obra, entre outros. Embora invisibilizado em suas precariedades, como a desigualdade social e a moradia precária, o município é muito procurado devido ao seu turismo rural. As atividades econômicas, desempenhadas pela população, estão centradas em comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas, seguido de indústrias de transformação.

Os dois sujeitos surdos participantes desta pesquisa estudam na mesma escola, porém, um no turno da manhã e o outro, à tarde. O estudante matriculado no período da manhã, 4ºano, é identificado como sujeito surdo 2 e o estudante da tarde, 5ºano, como sujeito surdo 3. Ambos têm a mesma professora de apoio, que prepara os materiais tornando-os acessíveis em Libras.

Segundo relata o pai do sujeito 2, a descoberta da surdez de seu filho se deu em torno de um ano de idade e que o teste da orelhinha realizado não apresentou essa informação. Com isso, a orientação médica era a realização do implante coclear, que ocorreu aos 3 anos de idade, em Curitiba.

A mãe do sujeito 3 nos contou que seu filho não nasceu surdo e que, aos seis meses de idade, foi internado, sedado e entubado devido à meningite viral, permanecendo na unidade de terapia intensiva por 21 dias. Relata ainda que o médico lhe avisou de possíveis sequelas, como não andar ou não falar. Foi então que, aos três anos de idade, a surdez foi diagnosticada. “Pra mim foi um choque, lembro que eu chorei muito”, relatou a mãe. A orientação médica, a partir de então, foi a indicação do implante coclear, mas, segundo narrativa da mãe, seu filho só foi chamado quando estava com oito anos para realizar a cirurgia, mas “aí disseram que ele já estava muito velho, que ele tinha passado da idade. Tiraram ele da fila e ele ficou sem o implante”.

Verificamos que as histórias desses sujeitos se entrecruzam quanto ao diagnóstico e ao encaminhamento clínico da surdez, em que o “corpo deficiente” necessita de intervenções que o conduza à normalização e à redução das desvantagens.

Quanto aos caminhos trilhados pelas famílias em relação à comunicação com o filho, o pai do surdo 2 diz que *“ele, (o filho), já sabe que o pai fala com a boca”*. Portanto, a comunicação se dá pela língua oral, mediada pela leitura labial realizada pelo surdo, e pela audição, permitida pelo implante coclear. A aprendizagem da Libras se deu no início da escolarização, quando foi solicitado o apoio especializado, ao qual os pais não se opuseram, apesar da orientação dada pelo profissional de fonoaudiologia de que o aprendizado da Libras poderia acarretar o atraso em seu desenvolvimento oral. Ao conversarmos com o surdo utilizando a Libras, percebemos sua desenvoltura, fluência e compreensão do diálogo. Ao passo que, ao conversar oralmente, percebemos que isso não acontece. Destacamos o momento que o sujeito surdo ensinou o sinal próprio do nome dos pais, em Libras. Percebemos que, para eles, foi uma surpresa, pois não sabiam que existia. Durante as observações e o diálogo com o surdo, percebemos o quanto ele é comunicativo, seja na Libras ou não, com desejo de aprender e interagir.

Em relação ao sujeito 3, as tentativas de comunicação se realizaram por meio da linguagem oral. Quando tinha sete anos, no início de seu processo de escolarização, a Libras foi introduzida pela professora da sala de recursos, no contraturno, com encontros semanais. Porém, o sujeito 3, apesar de sinalizar, demonstrava resistência em aprender a língua (relato da professora de apoio). No entanto, ao entrevistar sua mãe, ela afirmou que ele ficava o dia todo na escola, em um período em sala de aula regular e no contraturno, frequentava a sala de recursos, e gostava. Como a escola era longe, a mãe decidiu por trazê-lo mais perto e o matriculou na escola que hoje ele frequenta.

Durante a entrevista, a mãe afirmou que deseja aprender Libras, porém, segundo relata a professora de apoio, diversas vezes foi oferecido o curso a ela, mas sua participação não ocorria.

Outro fato que nos chamou atenção, durante a entrevista com a mãe do sujeito 3, foram os relatos dela quanto à agressividade do filho, que a cada dia se tornavam mais intensos, principalmente quando algo lhe era negado ou tirado. Como exemplo, ela relatou a situação ocorrida quando negou o uso do video-game:

ele me deu um empurrão porque eu não deixei ele jogar videogame. Ficou gritando a tarde toda, lá fora. Parecia que tinha alguém batendo nele, mas ninguém tinha encostado o dedo. Daí ele grita, sabe, para chamar atenção dos vizinhos, para dizer que estão judiando dele, mas ninguém bateu. (relato da mãe).

Em outro relato, a mãe comentou que *“está ficando cada dia mais difícil. Ele já voltou até a tomar a medicação, mas a medicação não está resolvendo”*. Ao perguntarmos para qual fim o medicamento era usado, ela disse que *“é pra tratar convulsão. É pra deixar ele mais calmo, tipo um calmante. Aí cortaram, daí o médico não quis voltar a dar e veio com esse mais fraco, não está resolvendo do mesmo jeito. E cada dia está ficando pior. Eu não sei mais o que fazer”*. Acrescentou, ainda, que o medicamento também era para hiperatividade.

Em outro momento, a mãe relatou que seu filho está fazendo terapia e que, segundo o psicólogo, ele está em uma fase que poderá ter depressão por falta de comunicação. Ainda nesse contexto, a mãe diz que, por ele não falar e pelo jeito que se expressa, *“ele já não sabe praticamente nada, porque ele rejeita muito a Libras, ele não aceita, e ninguém entende ele. As únicas pessoas que entendem ele é só dentro de casa, porque a gente já conhece como ele é”*.

Por meio dos relatos, percebe-se que a família sofre várias consequências quando há um diagnóstico de deficiência de uma criança, desde o descrédito para com a família quanto à estigmatização. Ela se vê em uma situação que requer expressivas mudanças, podendo engajar-se no processo de luta por direitos, na tentativa de oferecer melhores condições e opções para a vida do filho ou ser oprimida por discursos patológicos. Nessa perspectiva, há necessidade de serviços de atendimento às famílias, principalmente na maneira de conceber a deficiência.

Durante as observações realizadas em sala de aula, percebemos o esforço e a dedicação da professora de apoio na elaboração dos materiais acessíveis em Libras, sua preocupação no processo de aprendizagem e interação social. Em ambas as salas observadas, os materiais acessíveis estão dispostos no mural, como vemos a seguir:

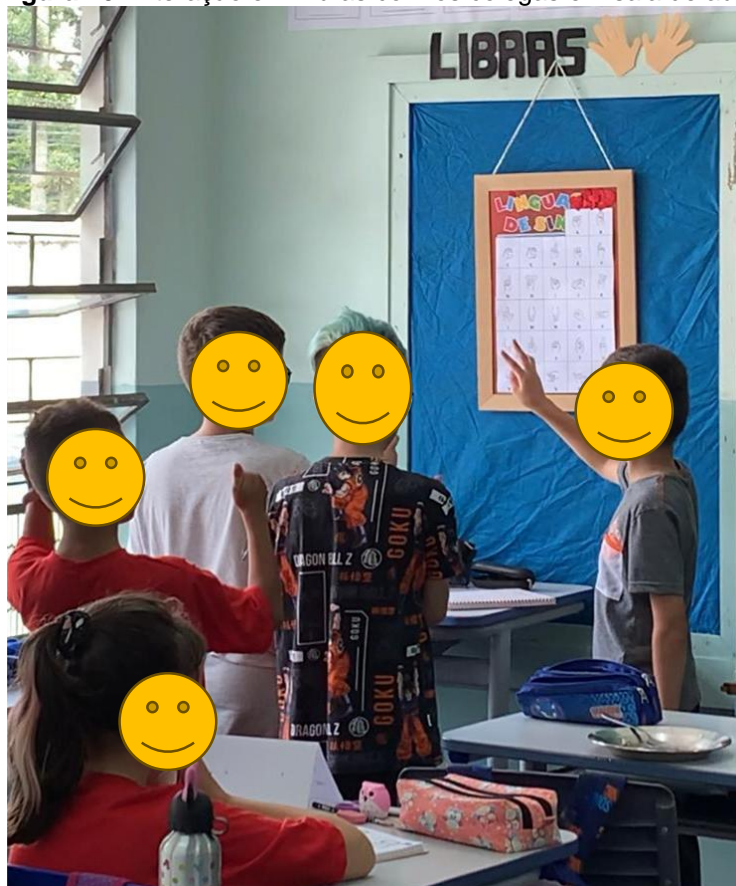
Figura 19: Materiais acessíveis dispostos em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal.

Esse material disposto contém o calendário anual, numerais e alfabeto datilológico, rotina de horários, dias da semana e estações do ano. A rotina diária é importante para o surdo se localizar no tempo e no espaço. Esse material oportuniza a interação com colegas que demonstram interesse em aprender a Libras, conforme percebemos na Figura 21, em que o surdo ensina aos colegas o alfabeto e alguns sinais:

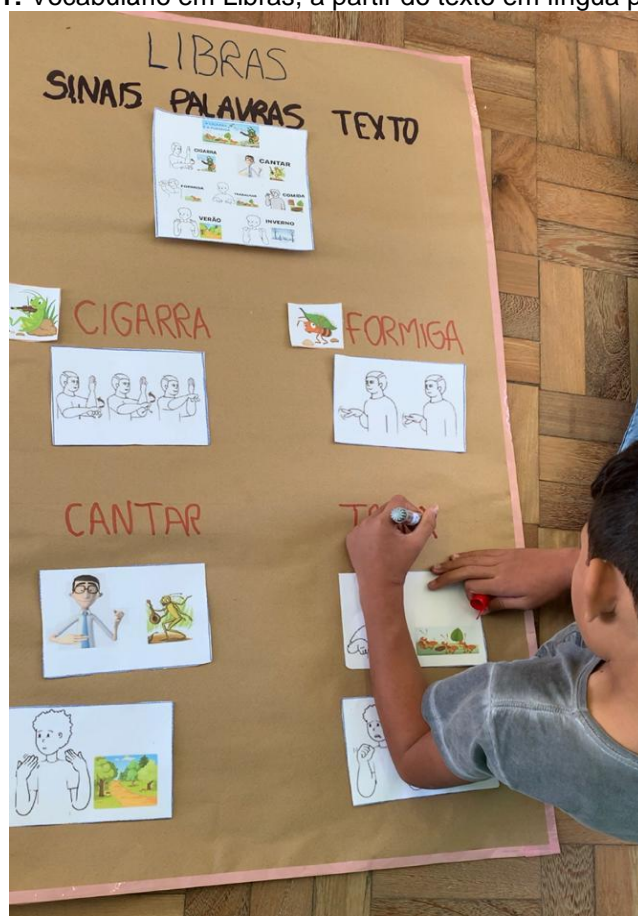
Figura 20: Interação em Libras com os colegas em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal.

As adaptações de textos da língua portuguesa e seus vocabulários para a Libras também são produzidas pela professora de apoio, como o exemplo que segue:

Figura 21: Vocabulário em Libras, a partir do texto em língua portuguesa



Fonte: registro fotográfico feito pela professora de apoio em sala de aula (2024).

Todas essas adaptações e produções de materiais acessíveis se refletem no aprendizado e na evolução da Libras pelo surdo 2. Já o surdo 3, por mais que ele compreenda Libras, demonstra resistência em sinalizar. Essa resistência vem ao encontro do que diz Skliar (1998), que uma língua compreendida como produto da deficiência é igualmente compreendida como língua deficiente.

Dessa maneira, enquanto um sujeito vai potencializando suas experiências e vivências com a Libras, o outro acaba ficando cada vez mais invisibilizado e marginalizado, ao tentar apagar sua diferença.

Nesse sentido concordamos com Arroyo (2017, p. 277), ao afirmar que “marginalizar os corpos é uma das formas de manter à margem de nosso pensar e fazer pedagógico aqueles grupos que a sociedade condena à sobrevivência nos limites e até os segrega e extermina”.

Nesta sessão contextualizamos a vida no campo dos sujeitos surdos e sua relação com a escola e os manuais. Na próxima sessão nos debruçamos na análise de dados obtidos pela pesquisa.

6 MANUAIS ESCOLARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES SURDOS QUE VIVEM E ESTUDAM NO CAMPO: AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DA REALIDADE

O papel do pesquisador é essencialmente ativo, pois, segundo Marx (1968), é preciso que a investigação se aproprie do objeto em sua essência, analisando as diferentes formas de desenvolvimento, buscando a conexão entre elas. Somente após concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real. Assim, enquanto a investigação se apropria e analisa, o método de exposição articula essas apropriações de maneira crítica com base nas contradições. Ao final, busca-se a síntese da investigação, uma elaboração coerente e concisa das múltiplas determinações (Frigotto, 2010).

Nesta sessão, nos debruçamos na análise de dados obtidos pela pesquisa com a finalidade de responder à problematização: sob quais determinações são produzidos e utilizados os manuais escolares na prática pedagógica com estudantes surdos que vivem no campo?

6.1 MANUAIS ESCOLARES UTILIZADOS PELOS SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção apresentamos os manuais escolares utilizados na prática pedagógica com os sujeitos surdos das escolas investigadas. Assim, iniciamos com uma breve apresentação da escola, de acordo com o PPP, e em seguida dos manuais escolares.

Elaboramos um quadro demonstrando a organicidade de acordo com os sujeitos, a escola e o município, os manuais escolares e sua origem e, ainda, o tipo de acessibilidade que os sujeitos recebem, conforme disposto no Quadro 9:

Quadro 9: Manuais escolares utilizados na prática pedagógica com os sujeitos surdos

Sujeito	Escola e Município	Manuais escolares	Origem	Acessibilidade
Surdo 1	A – São José dos Pinhais	Livros didáticos	PNLD 2020	Tradutor e Intérprete de Libras
Surdo 2 e Surdo 3	B - Piraquara	Livros didáticos	PNLD 2023	Professora de apoio
		Materiais acessíveis em Libras	Professora de apoio	
		Cadernos de atividades pedagógicas	Prefeitura de Piraquara	

Fonte: elaborado pela autora.

Retomamos, aqui, o conceito de que o termo manual escolar (Choppin, 2004) reflete as ideias pedagógicas que se materializam em livros, revistas, jogos, e em toda uma produção de recursos utilizados no processo educativo. Neste trabalho, os manuais escolares estão assim identificados: **livros didáticos** distribuídos pelo PNLD; **cadernos de atividades pedagógicas** pela secretaria municipal de educação; e **materiais acessíveis**, elaborados pela professora de apoio.

A partir das análises dos manuais escolares utilizados pelos sujeitos surdos problematizamos a relação do conteúdo com a vida no campo, como lugar de cultura e de trabalho. Estabelecemos um contraponto entre a categoria do campo e a categoria rural, embasado em Souza (2015) e sobre os paradigmas da educação rural e da educação do campo, ancorado em Fernandes e Molina (2004).

Souza (2015) argumenta que a distinção entre educação do campo e educação rural não é apenas de caráter ideológico ou político ou até mesmo de superação de uma pela outra, mas há fundamento epistemológico e pedagógico. “São duas concepções que caminham paralelas e opostas, vinculadas a projetos societários de natureza político-social oposta” (Souza, 2015, p. 3).

Na educação do campo, o protagonismo dos seus povos do campo se faz pela diversidade de sujeitos coletivos, no contexto de embate entre capital e trabalho, na luta de classes. No âmbito do conhecimento escolar, a educação do campo questiona “a produção de materiais didáticos que deixam a margem ou ignoram, estrategicamente, o contexto agrário, suas contradições e potencialidades” (Souza, 2015, p.4).

Segundo Fernandes e Molina (2004), ao apresentar uma reflexão sobre as diferenças do paradigma da educação rural e da educação do campo, analisaram o conceito de território, para compreender o campo da educação do campo. Definem o território como “espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (p. 32). Afirmam ainda que:

o conceito de território não é utilizado neste trabalho apenas como referência ao espaço geográfico controlado por determinada instituição ou relação social. Também é utilizado para representar o poder das teorias nos processos de transformação da realidade (Fernandes e Molina, 2004, p. 32).

Ao final de suas reflexões, os autores apresentam as diferenças dos territórios do agronegócio e da agricultura camponesa, cuja reprodução se faz importante:

Quadro 10: Diferenças dos territórios do agronegócio e da agricultura camponesa

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura - commodities	Policultura - uso múltiplo dos recursos naturais
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas-desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias urbanas inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural
Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, com escola
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada -festas, danças, poesia, música
AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA

Fonte: Fernandes e Molina (2004, p. 50 e 51).

Dessa leitura elencamos as seguintes pré-categorias: agricultura; campo; movimentos sociais; resistência; rural; e trabalho. Essas categorias permitiram o olhar investigativo da materialidade estudada, ao realizarmos a busca nos manuais escolares.

Desdobramos as análises em subseções, nas quais contextualizamos as escolas e os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, bem como os manuais utilizados e produzidos que perpassam a prática pedagógica.

6.1.1 Manuais escolares utilizados na prática pedagógica com o sujeito surdo 1 em escola do campo de São José dos Pinhais

Conhecer a dinâmica escolar e seus movimentos é parte fundamental do processo de investigação, além de fazer parte do cotidiano da escola. A escola participante é caracterizada como uma instituição do campo, de acordo com o projeto político pedagógico, justificando que “atende alunos em sua maioria como filhos de agricultores” (PPP, 2022, p. 14). Embasa essa afirmação citando o trecho a seguir, retirado do Caderno Temático: Educação do Campo (2005), desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná:

Assim, a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina, agricultores (as), familiares, assalariados (as), assentados (as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombolas, enfim todos os povos do campo brasileiro (PPP, 2023, p. 14).

Compreendemos o projeto político-pedagógico como fruto do trabalho coletivo na escola. Para além da sua dimensão burocrático-administrativa, ele tem a função de revelar a identidade da escola. Nesse aspecto, Caldart (2004, p. 36) afirma que:

(...) o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas.

As práticas pedagógicas fundadas na educação do campo buscam a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e do planejamento de ensino. Há preocupação na formação inicial e continuada de professores a partir de um projeto transformador de sociedade, organizado em diferentes tempos e espaços educativos, mediante a concepção de formação em alternância. Os conteúdos presentes nos livros didáticos ainda é um desafio, pois busca-se por materiais

didáticos-pedagógicos que valorizem o trabalho, a cultura, a identidade e a organização dos povos do campo.

A escola indica no PPP (2022, p. 46) que há “2.497 livros didáticos, sendo que a quantidade não é suficiente para atender todos os alunos”.

Apresentamos, a seguir, os livros didáticos distribuídos pelo PNLD, ano 2020, utilizados em sala de aula:

Figura 22: Livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2020 – Escola A em SJP



Fonte: elaborado pela autora a partir do diário de campo.

Os livros adotados pela escola contemplam as editoras FTD, Moderna, Ática e Ibepe, conforme indicadas na Figura 23. De forma geral, todos os livros fazem apresentação sobre a coleção, trazem alinhamentos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (as competências e habilidades), indicam os fundamentos teórico-metodológicos da coleção, sugerem modos de avaliação, para então chegar às unidades temáticas, aos conteúdos propriamente ditos.

Salientamos que os livros de História, Artes, Língua Portuguesa e Matemática, apesar de apresentarem situações registradas, não tiveram situações selecionadas no que tange à relação que nos propomos a investigar.

Selecionadas as categorias, realizamos uma busca em todos os livros adotados para o 9º ano, e registramos a quantidade de vezes que foram citadas. Em seguida fizemos uma análise mais aprofundada e então selecionamos os enunciados de maior relevância em relação à evidência da vida no campo, por livro temático. Assim, separamos as análises por livro didático, conforme segue:

- a) **Araribá mais: Geografia (PNLD, 2020):** elaborado por vários autores; organizado pela Editora Moderna; 1ª edição, 2018; obra em 4 volumes, do 6º ao 9º ano; composto por 308 páginas no total; dividido em 8 unidades, com temáticas voltadas ao continente europeu, asiático e à oceania. Os registros das categorias foram elencados e distribuídas no quadro que segue:

Quadro 11: Livro de Geografia. Categorias registradas e selecionadas

Livro	Categorias	Situações registradas	Situações selecionadas
Geografia	Agricultura	71	1
	Campo	55	2
	Movimentos Sociais	13	0
	Resistência	4	0
	Rural	31	2
	Território	222	0

Fonte: elaborado a partir de Araribá mais: Geografia (2018).

De forma geral, podemos perceber que são várias as situações registradas nas categorias território, agricultura, campo e rural, porém, ao buscarmos nelas referências à educação do campo no Brasil, esse número se reduz. O livro analisado contempla ainda a diversidade de práticas da agricultura em diversos países e em muitos deles, altamente mecanizada.

Em muitos casos, a categoria campo, agricultura e rural se imbricavam em um mesmo texto, conforme podemos observar nas citações a seguir, retiradas do Capítulo 2: Economia global e organizações econômicas mundiais:

Orientações. Para trabalhar a habilidade EF09GE12³⁷, comente, brevemente, a respeito de outras causas de desemprego, como é o caso do desemprego cíclico. Nesse caso, algumas atividades têm maior oferta de trabalho em determinadas épocas do ano, como é o caso da *agricultura* e serviços relacionados ao turismo. É importante destacar que os trabalhadores do setor agrícola sofrem as consequências também da automatização do *campo*,

³⁷ Conforme BNCC – ensino fundamental: Habilidade EF09GE12: relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.

colaborando para o êxodo *rural* e o crescimento urbano, como veremos adiante (Araribá mais: Geografia, 2018, p. 32, grifos nossos).

O termo “orientações”, conforme consta na citação acima, refere-se a orientações gerais sobre práticas pedagógicas específicas, relacionadas à abordagem dos conteúdos do capítulo e a transcrição das habilidades da BNCC trabalhadas. Neste caso, o texto sugerido na mesma página, intitula-se “A Economia Global e o aumento do desemprego”.

A próxima citação retirada do livro abrange a categoria rural e campo, por isso, apresentamos logo a seguir:

O êxodo *rural* foi um dos principais indutores do intenso processo de urbanização. Os diversos fluxos migratórios que partiram do *campo* em direção às cidades foram provocados pelas mudanças produtivas e pelos avanços tecnológicos que também marcaram as atividades rurais. A mecanização da produção agrícola e, no caso do Brasil, a forte concentração de terras contribuíram para o aumento do desemprego estrutural no *campo* [...] (Araribá mais: Geografia, 2018, p.38, grifos nossos).

As citações apresentam o tema sobre desemprego e êxodo rural, provocado pelas mudanças produtivas e avanços tecnológicos. A concentração da população nas cidades vem sendo informada como sinônimo de progresso, mas, “na realidade, concentrar as pessoas na cidade é uma forma de não mexer na estrutura fundiária, de não se fazer a reforma agrária, de não desenvolver a agricultura camponesa” (Fernandes, 2004, p. 47).

Com o avanço do capitalismo agrário, os povos do campo continuam sendo pressionados para deixar o campo ou para ingressar na lógica de arrendamento de terras para as atividades do agronegócio. Mesmo com a população camponesa resistindo, é preciso reconhecer que o capital, com força econômica, possui forte influência nos poderes legislativos e executivos.

O fato apontado no livro sobre o deslocamento dos trabalhadores para as cidades em busca de oportunidades de emprego e melhores condições de vida, pode dar a entender que há superioridade do urbano em detrimento do campo.

Sobre a categoria movimentos sociais, destacamos:

O desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza e a economia verde também foram temas da conferência Rio+20, realizada no Rio de Janeiro após 20 anos da Rio-92. Durante a conferência, diversos *movimentos sociais*, inclusive de povos indígenas, protestaram em defesa do meio ambiente e das causas sociais (Araribá mais: Geografia, 2018, p.68, grifos nossos).

Destacamos nessa passagem que, os movimentos sociais pressionam o governo por políticas públicas e nos sugerem a rica e contraditória complexidade vivida no campo. Evidenciamos que a vida no campo é permeada de lutas e os grupos que formam os movimentos sociais buscam reivindicar pautas em comum.

b) Araribá mais: Ciências (PNLD 2020): elaborado por vários autores; organizado pela Editora Moderna; 1ª edição, 2018; obra em 4 volumes, do 6º ao 9º ano; composto por 260 páginas no total; dividido em 8 unidades, com temáticas voltadas à matéria e suas propriedades; transformações químicas; grupos de substâncias; evolução biológica; genética; ondas: som e luz; terra e universo. Os registros das categorias foram elencados e distribuídas no quadro que segue:

Quadro 12: Livro de Ciências. Categorias registradas e selecionadas

Livro	Categorias	Situações registradas	Situações selecionadas
Ciências	Agricultura	12	3
	Campo	20	1
	Movimentos sociais	0	0
	Resistência	8	0
	Rural	1	0
	Território	3	0

Fonte: elaborado a partir de Araribá mais: Geografia (2018).

As situações selecionadas da categoria campo e agricultura novamente coincidem em um mesmo texto. Neste livro em questão, o foco deu-se na manipulação do solo e da plantação como nos seguintes casos:

Nos campos agrícolas, é importante monitorar e controlar a acidez dos solos e, assim, garantir uma boa produção (p.91);

Uma forma de contextualizar e dimensionar a importância do uso de indicadores ácido-base é apresentar um exemplo no qual o controle da acidez ou da basicidade do meio são relevantes para diversas atividades humanas, como na agricultura (p.95).

As citações das páginas 91 e 95 se inserem no contexto da Unidade 4: Grupos de substâncias. A primeira citação toma destaque na página com a nota: Saiba mais! Já a segunda é apresentada como orientações didáticas, partindo do professor ou da professora trazer para discussão em sala de aula. O que podemos perceber nas citações é o trabalho de monocultura, a manipulação do solo com uso de insumos

externos e a modificação genética. Ou seja, um processo que acontece no paradigma da educação rural.

A partir das análises realizadas, pode-se dizer que há preocupação dos autores em evidenciar a distribuição desigual da terra e suas consequências, em algumas seções específicas. Em outras seções ainda evidenciam o paradigma da educação rural, reforçando o urbano como lugar de desenvolvimento cultural, tecnológico e com melhores condições de vida.

Desta feita, passamos à próxima seção para analisarmos os manuais escolares utilizados pelo sujeito surdo 2 e sujeito surdo 3, no município de Piraquara.

6.1.2 Manuais escolares produzidos e utilizados na prática pedagógica com os sujeitos surdos em escolas do campo de Piraquara

A escola frequentada pelos dois sujeitos surdos participantes da pesquisa se identifica como escola municipal rural, criada em 1949 para atender filhos de imigrantes. Segundo consta no PPP (2021), o bairro onde a escola está localizada já foi uma área com pequenos criadores de vacas leiteiras, sendo que muitos ainda residem no mesmo local, e seus filhos estudam na instituição, onde muitos deles também estudaram.

O PPP da escola apresenta dados de uma pesquisa realizada em 2019 com a comunidade escolar, a fim de caracterizar a demanda atendida pela instituição. Das 635 pesquisas enviadas aos estudantes (sendo uma por família), com 19 questões de múltipla escolha e 3 descritivas, 582 retornaram. Os dados demonstraram que a escola tem uma comunidade bastante diversificada, com algumas famílias oriundas das mais diversas regiões do Brasil.

Grande parte dos estudantes vai para a escola a pé, chegando a caminhar 1,5 a 2 km da casa à escola, já que o transporte escolar municipal atende os estudantes que residem a mais de 2 km da escola. Dos 243 estudantes que utilizam transporte escolar, 135 utilizam o particular. Quanto aos meios de comunicação, apenas 9% têm acesso à internet, 31% utilizam o rádio e 53%, a televisão.

Como já mencionado no início desta sessão, a escola adere ao Programa Nacional do Livro Didático, e recebe, por parte da Prefeitura Municipal, os Cadernos

de Atividades Pedagógicas³⁸ por área temática. Esses cadernos contemplam a sistematização dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem para todos os anos iniciais do ensino fundamental e foram criados com o intuito de atender os estudantes durante a pandemia de covid-19,³⁹ em período remoto.

Em relação aos livros didáticos do PNLD, a escola participou da escolha no edital de 2023 e recebeu as seguintes coleções, tanto para o 4º ano, quanto para o 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais:

Quadro 13: Coleções adquiridas pela escola

	Livro	Editores
4º e 5º ano	A conquista-Geografia	FTD
	A conquista-História	FTD
	Da escola para o mundo-Língua Portuguesa	Scipione
	Da escola para o mundo - Matemática	Scipione
	Da escola para o mundo - Ciências	Scipione
	Mundo de explorações-Arte	Moderna

Fonte: elaborado pela autora.

A análise desses livros transcorreu conforme enunciado anteriormente, ou seja, considerando as categorias Agricultura; Campo; Movimentos Sociais; Resistência; Rural e Trabalho. Após o registro da quantidade de vezes que as categorias foram citadas, realizamos uma análise mais aprofundada e então selecionamos os temas relacionados a evidências da vida no campo. Assim, somente o livro de geografia do 4º ano, apresentou situações relacionadas ao tema de investigação.

O livro de geografia do 4º ano contém 212 páginas e é composto por quatro unidades divididas nos seguintes temas: campo e cidade; município; Brasil e suas regiões; conhecendo a natureza.

Selecionamos duas situações referentes ao tema da primeira unidade, sobre o campo e a cidade, sua interação e a linguagem dos mapas. Segundo o roteiro de aula, o objetivo da seção “é trabalhar a leitura de imagens e textos, além de retomar

³⁸ <https://www.piraquara.pr.gov.br/noticia/estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-recebem-cadernos-pedagogicos-para-o-ano-letivo-2021>.

³⁹ Segundo a Organização Mundial da Saúde, a pandemia de covid-19, doença causada pelo vírus Sars-COV-2, teve início em 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

conteúdos vistos em anos anteriores e sensibilizar o grupo para o estudo mais aprofundado das relações entre o campo e a cidade” (Furquim Junior, 2021, p. 9). Apresenta-se, a seguir, o diálogo entre Luiza e Bia presente no livro:

Figura 23: Relação campo e cidade.



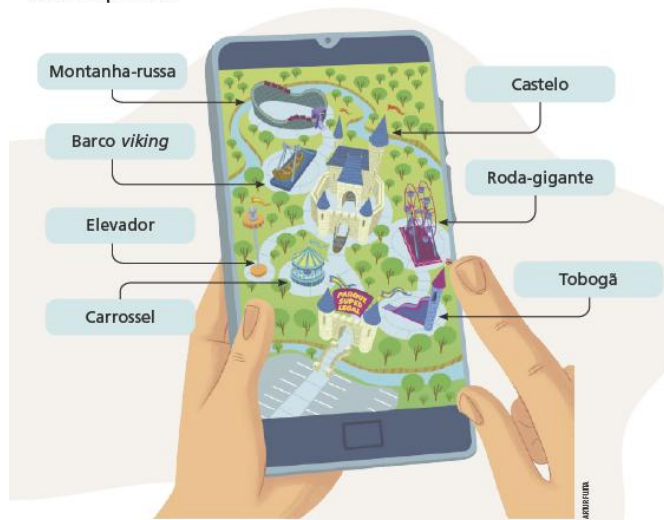
Fonte: Furquim Junior, 2021 (p. 9-10).

Nessa história, Bia, moradora da cidade, convida sua colega Luiza, que mora no campo, para visitá-la. Em seguida, Luiza responde à colega confirmando a visita e convida Bia a visitá-la no campo, pois “tem um lugar muito legal que você precisa conhecer”. Sobre o mapeamento dos lugares, a história continua, conforme a imagem que segue:

Figura 24: Lugar muito legal no campo

Você se lembra da Luiza, que convidou sua amiga Bia para conhecer um lugar incrível no campo? Luiza enviou o *link* de acesso ao mapa do lugar.

O mapa mostra uma parte do Parque Superlegal. Esse tipo de mapa é chamado pictórico.



Fonte: Furquim Junior, 2021 (p. 26).

A relação com a cartografia ou com o mapeamento, conforme sugere a imagem, além de relacionar o parque, poderia ter sido relacionada com inúmeros locais do próprio campo, como a própria casa (fictícia) da colega da história, da produção local, dos rios, da biodiversidade que o campo também contém.

Na sequência, destacamos o processo de produção de um alimento apresentado no livro, que evidencia o modo de produção capitalista. Esta relação de compra e venda contém o ato implícito de que um trabalha (vende a força de trabalho) e o outro compra e paga, por meio do salário, essa força de trabalho.

Figura 25: Etapas da produção do suco de frutas

CAMINHOS DA PRODUÇÃO

Quando vemos um produto, não imaginamos tudo o que foi necessário para produzi-lo e o caminho que ele percorreu para chegar às nossas mãos.

Observe a sequência de imagens e acompanhe os textos. Eles mostram os caminhos de uma produção.



Fonte: Furquim Junior, (2021, p. 12).

Analizamos a unidade sobre o Brasil e suas regiões, com destaque à região Norte, evidenciando sua cultura, as paisagens e povos tradicionais. O livro faz referência aos povos tradicionais da floresta, afirmando que estes são os seringueiros, castanheiros, camponeses, quilombolas, ribeirinhos e indígenas.

Figura 26: Povos tradicionais da região Norte do Brasil

Diversos povos tradicionais da região Norte vivem nas áreas de floresta e próximas aos rios. Os **seringueiros**, **castanheiros**, camponeses, quilombolas, **ribeirinhos** e indígenas habitam o interior da Amazônia e são chamados povos da floresta.

Esses habitantes tradicionais da floresta têm seu modo de vida intimamente relacionado ao ambiente e baseado na extração sustentável de produtos como látex, castanha e óleos, além da pesca, caça e agricultura.

Seringueiro: trabalhador que extrai o látex da seringueira, árvore típica da Amazônia.

Castanheiro: trabalhador que coleta a castanha.

Ribeirinho: pessoa que vive próximo à margem dos rios.



✦ Seringueiro extraindo látex de seringueira em Novo Aripuanã (AM), 2020.

Fonte: Furquim Junior, 2021 (p. 105).

Segundo o Dicionário da Educação do Campo (Caldart *et al.* 2012, p. 597),

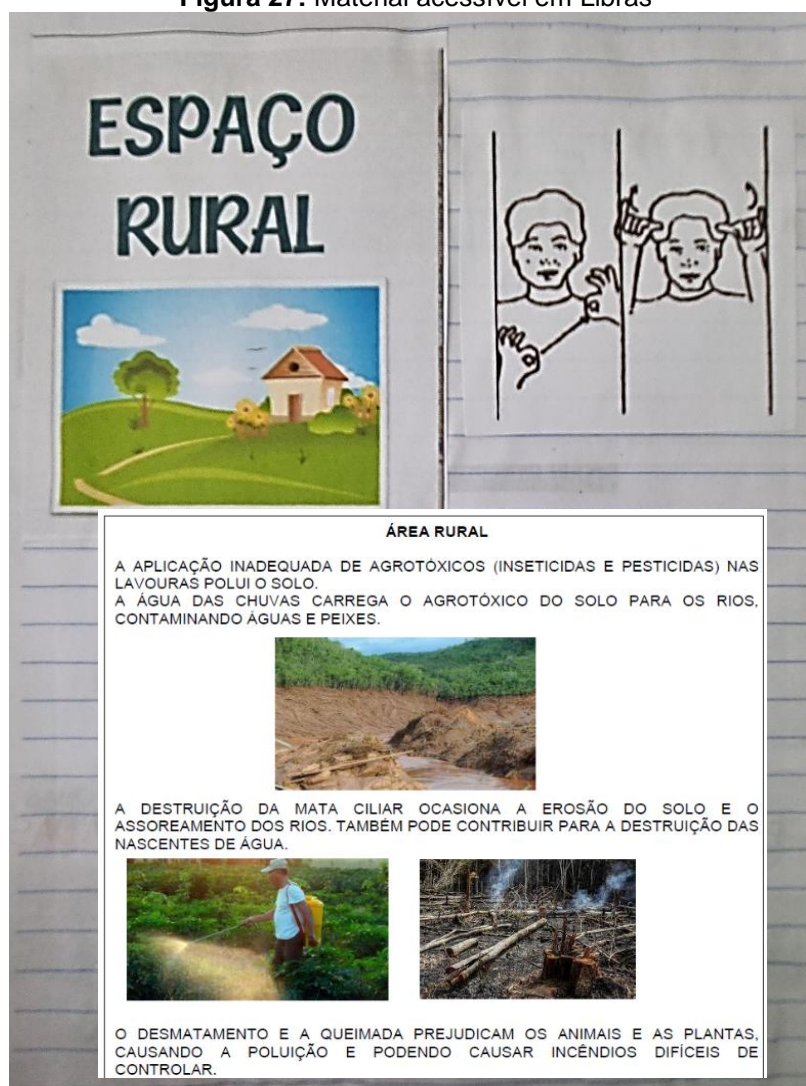
os termos “povos e comunidades tradicionais” buscam uma caracterização socioantropológica de diversos grupos. Estão incluídos nessa categoria povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantescampeiros, fundo de pasto, vaqueiros).

No entanto, o uso dos termos “povos e comunidades tradicionais” não se resume a uma categoria de análise, pois trata-se de um termo com fortes conotações políticas, de identidade sociopolítica mobilizada por esses diversos grupos na luta por direitos.

Neste momento, apresentamos análises dos materiais acessíveis produzidos pela professora de apoio que se coadunam aos cadernos de atividades pedagógicas elaborados pela prefeitura. Dos cadernos analisados do 4º ano, apenas o de geografia apresentou as categorias campo e rural, de forma imbricadas.

A imagem, a seguir, retrata uma atividade realizada pelo surdo 2, oriunda do caderno de atividades pedagógicas, cujo tema apresenta o espaço rural.

Figura 27: Material acessível em Libras



Fonte: caderno do sujeito surdo 2 (2024). Fotografia tirada pela autora (2024).

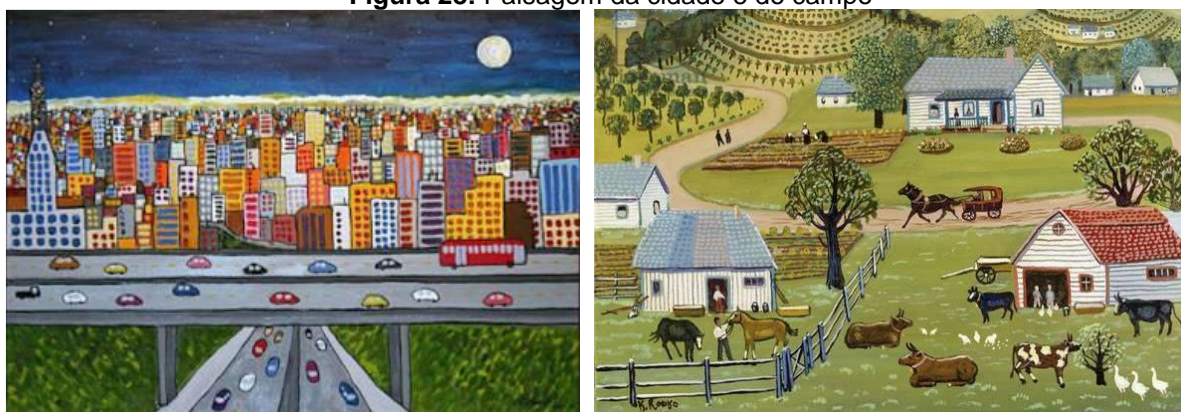
O texto exposto acima denota uma atividade que condiz com as práticas do agronegócio, pois este implica no uso de agrotóxicos e desmatamentos. Ao passo que a agricultura familiar enfatiza a produção agrícola sem o uso de agrotóxicos e visa a conservação e enriquecimento da diversidade biológica. Deve-se refletir sobre a

importância de compreender os paradigmas da educação rural e do campo, do agronegócio e da agricultura familiar.

E, como vimos anteriormente, adequar as imagens e relacionar de forma significativa ao contexto, é necessário para que as crianças surdas compreendam o tema e os conceitos propostos no livro.

A seguir, a atividade 3 do caderno pedagógico apresenta duas imagens de uma paisagem do campo e uma urbana:

Figura 28: Paisagem da cidade e do campo



Fonte: caderno de Atividades Pedagógicas – Geografia - 4ºano (2023, p. 5-6)

A atividade proposta é a comparação entre as imagens e complemento do quadro, conforme disposto a seguir:

Figura 29: Atividade sobre elementos da paisagem urbana e rural

ELEMENTOS DA PAISAGEM	ÁREA RURAL	ÁREA URBANA
TIPOS DE HABITAÇÃO MORADIA	CASA	PRÉDIO
MEIOS DE TRANSPORTE	CAVALO CARROÇA	CARRO ÔNIBUS
VIAS DE CIRCULAÇÃO RUAS	RUA TERRA	ASFALTO
POPULAÇÃO	PESSOAS	

Fonte: caderno do sujeito surdo 2. Fotografia tirada pela autora (2024).

Nota-se que o sujeito surdo responde a atividade conforme as imagens representam o lugar, ou seja, o que ele vê nas imagens. Novamente, este exemplo nos atenta na importância do uso das imagens para os surdos e de como estas devem estar imbricadas ao contexto.

Parece fazer-se presente a força de uma tradição que coloca o rural como o simples, sujeitos com modos de vidas presos ao passado tecnológico, e o urbano, como o moderno, o lugar do desenvolvimento. Por outro lado, pode-se pensar no deslocamento das populações do campo, em um movimento migratório que sistematicamente produziu o esvaziamento do campo e inchou as cidades – o lugar da urbanização e da indústria.

Em alguns trechos analisados, percebemos que os manuais reforçam a ideia do campo como lugar em que a tecnologia não é aceita, em que se poluem águas pelo uso de agrotóxicos, onde desmatam-se florestas para dar lugar à monocultura. Com isso percebemos que a proposição de uma educação do campo está distante, bem como a compreensão de campo ainda é limitada.

6.1.3 Os manuais escolares como determinantes do processo formativo educacional dos surdos

A prática pedagógica com livros didáticos para surdos é influenciada por uma série de determinantes que abrangem aspectos linguísticos, culturais, tecnológicos, e pedagógicos, entre outros.

Para que o desenvolvimento sociocultural do sujeito ocorra é necessário que ele se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pelo sujeito se dá pela interação, pela mediatização com os adultos.

Vigotski define a cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (1997, p. 106), sendo a cultura, no primeiro caso, entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e, no segundo caso, como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for, para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas.

Os manuais escolares – objetos da cultura escolar, hegemônicos e complexos, elementos da vida das escolas, de memória, um produto de mercado – são resultados de processos de escolhas sociais sobre o que é valioso ensinar. E o que é valioso ensinar em uma sociedade capitalista, na qual as desigualdades e a exclusão se tornaram um modo de vida?

Nosso objetivo foi compreender os determinantes que perpassam o trabalho com os manuais escolares na prática pedagógica com os surdos que vivem e estudam no campo. Cabe retomar Souza (2016a), que indica que as práticas pedagógicas, por serem um processo de trabalho e, por isso, uma dimensão da prática social que permeia a escola ou outros espaços, assumem determinações produzidas a partir de fatores internos e externos, mediados pela conjuntura e pela estrutura, além de estarem vinculadas a uma concepção de sociedade e educação.

A partir de nossas análises, evidenciamos a contradição quando, por um lado, os manuais escolares mostram o campo como um lugar de atraso, ingênuo e simples, e, por outro lado, como um lugar de alta produtividade com monocultura, recursos tecnológicos e geração de riquezas. Esse fato mostra a fragilidade no processo de produção e autoria dos manuais, muitas vezes evidenciada pela projeção que o autor faz em relação ao professor da escola, ou seja, para que este se encarregue de relacionar o conteúdo com a realidade local.

No entanto, conforme observamos nos projetos políticos pedagógicos das escolas analisadas, os professores são, em sua maioria, oriundos da cidade, que se dividem entre uma escola e outra, a fim de garantir uma vida mais estável economicamente. A formação docente, portanto, é um determinante externo no processo da prática pedagógica em escolas do campo.

Outro determinante são as políticas de inclusão no Brasil que favoreceram os debates sobre o bilinguismo na educação e na formação de professores, mas ainda não garantiram a Libras como língua materna ou língua de referência para os surdos brasileiros (Schubert, 2019). A concepção de Brasil urbano é uma determinação na produção do material didático, limitando conteúdos e atividades propostas.

Nesse sentido, apesar da BNCC explicitar nas competências gerais que os estudantes devem desenvolver o uso de diferentes linguagens, incluindo a Libras, em

nenhum momento se evidenciou a acessibilidade linguística nos livros que analisamos.

Compartilhamos da ideia de que:

A Educação Especial do/no Campo pode/deve ser um potencial para problematizar a forma pela qual tem sido conduzido o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas do campo e se materializar, segundo os direitos que estas pessoas conquistaram e segundo os princípios da Educação do Campo (Souza *et. Al*, 2023, p. 132–133).

Marx (1986) escreveu sobre as circunstâncias que determinam a história do sujeito, mas que as circunstâncias também são feitas pelo homem:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as que defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime com um pesadelo o cérebro dos vivos.” (Marx, 1986, p. 17).

Nesse sentido, enfatizamos que não basta traduzir os manuais para a Libras os manuais, como evidenciamos nas análises sobre os materiais para surdos. Precisamos criar condições de trabalho humanizado, de formação inicial e continuada em Libras, formação docente e de tradutores e intérpretes de Libras para a educação no e do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida de todas as pessoas com deficiência importa. A Educação das Pessoas com Deficiência do campo e da cidade importa. A Emancipação de todas as Pessoas com Deficiência importa. Os Direitos Humanos e Sociais de todas as Pessoas com Deficiência importam. O Bem Viver das Pessoas com Deficiência do campo e da cidade importa. As Territorialidades diversas de todas as Pessoas com Deficiência importam.

(Salomão Hage)

Em uma trajetória de estudos, realizada principalmente nos quatro anos de doutoramento, encerrar uma etapa de busca por conhecimentos se constitui um momento desafiador. No entanto, acreditamos que essa busca é permanente e necessária.

Retomando a problematização da pesquisa: sob quais determinações são produzidos e utilizados os manuais escolares na prática pedagógica com estudantes surdos que vivem no campo? Concluímos que são múltiplos os determinantes que perpassam o trabalho com manuais escolares nessas práticas pedagógicas com surdos do campo: a necessidade de elucidação quanto ao conhecimento da educação no e do campo; a formação docente; as políticas de inclusão, acessibilidade linguística; e o projeto de sociedade vigente. Ressaltamos que esses elementos se encontram em movimento constante, se conectam a outros, devido aos movimentos social e histórico da sociedade.

Reiteramos que a escolarização de surdos que vivem no campo é produzida em práticas pedagógicas nas quais se entrecruzam, de um lado, as diferenças e as desigualdades relacionadas à surdez e, de outro lado, da própria identidade ou da vida desse sujeito do campo. Dessa forma, essas práticas estão materializadas em diferentes elementos que as constituem, em especial, os materiais e manuais escolares que necessitam ser investigados.

Objetivamos compreender os determinantes que perpassam o trabalho com os manuais escolares na prática pedagógica com os surdos que vivem e estudam no campo. E nessa direção caminhamos, ao reconhecermos os estudantes surdos que estudam e moram no campo em municípios da RMC. Ademais, explicitamos os

determinantes internos e externos dos manuais escolares na prática pedagógica, conforme a seguir abordamos nestas considerações.

A orientação metodológica do MHD propiciou que operássemos com as categorias de contradição, mediação e totalidade, na construção teórica que permitiu enxergar o movimento dinâmico de múltiplas relações de fatos e fenômenos do presente com os movimentos sociais e históricos.

Nesse esforço, ressaltamos as interfaces da educação do campo e educação de surdos. Os direcionamentos teóricos evidenciaram sujeitos invisibilizados diante da intersecção da surdez com outras interfaces. Evidenciaram as seguintes necessidades: (i) produção de materiais didáticos para auxiliar o professor a respeito da surdez e do processo de ensino e aprendizagem; (ii) registro de sinais criados pelos surdos; e (iii) investimento na formação docente, tanto em Libras quanto em atendimento educacional especializado. Portanto, é necessário fomentar mais pesquisas, bem como criar e fortalecer grupos de pesquisas sobre essas interfaces.

Importante também reafirmarmos que a deficiência é parte da diversidade humana. O ser humano é um ser sócio-histórico, que se desenvolve nas interações sociais por meio da linguagem. E esse sujeito faz parte de algo maior, de uma sociedade que é contraditória, cercada por relações de conflito econômico e social.

A educação do campo é protagonizada pelos trabalhadores do campo, que visam a incidir sobre a política de educação em defesa de uma escola pública de qualidade, cuja identidade é própria e necessita ser (re)conhecida. A concepção de educação do campo remete às questões do trabalho, de território, da cultura, do conhecimento e da luta de classes.

Ao analisarmos esses determinantes socioeconômicos a partir da categoria da totalidade, ressaltamos o caráter público da escola ao buscar disputar o conteúdo escolar, com a lógica de exclusão e inserção, o que está evidenciado na análise dos materiais que estudamos. Neles identificamos a exclusão de acontecimentos, dados e conhecimentos históricos que conflitam com os interesses do agronegócio e a inserção de informações que buscam edificar sua narrativa socialmente aceitável em detrimento da ciência.

Nos materiais que analisamos é acentuada a positividade do campo e uma falsa harmonia com preceitos sociais e ambientais. Há um esforço dos representantes

do agronegócio em reproduzir a hegemonia, o Estado ampliado e seletivo, bem como o capitalismo dependente e a própria hegemonia do agronegócio.

Neste estudo, compreendemos a existência de um complexo e abrangente processo que é organizado política, econômica e pedagogicamente, atuando na forma de aparelhos privados de hegemonia do agronegócio (associações e entidades de classe, empresas, sindicatos patronais, institutos de pesquisa, editoras, bancada ruralista, mídia empresarial e rural) para fins de constituírem o consentimento do conjunto da população aos moldes dos interesses econômicos e político-ideológicos. São determinantes conjunturais que influenciam o cotidiano das escolas, suas relações e a prática pedagógica, conforme investigamos.

Para tanto, são utilizados instrumentos persuasivos e de dominação com intuito de difusão ideológica, valorização da imagem do agronegócio e internalização das contradições de classe, com intuito de ampliar aliados que assumam suas posições na direção político-intelectual e do consenso da sociedade para consolidação da hegemonia do setor. Ressaltamos que o agronegócio (e suas práticas excludentes e adversas à educação em perspectiva transformadora) disputa os espaços da educação pública, notadamente na inserção de projetos e materiais pedagógicos. E como sabemos, o agronegócio é o avesso do que propõe a educação do campo, conforme já apontamos.

Também destacamos que os manuais escolares são elementos determinantes da prática pedagógica, o que pode afetar o processo formativo. Esses materiais são parte da cultura escolar e refletem as normas, as práticas e as finalidades educacionais da sociedade. Os manuais são considerados objetos complexos e hegemônicos da cultura escolar, influenciando as decisões pedagógicas e didáticas. Eles não apenas transmitem conhecimentos, mas também condutas e normas de comportamento que variam de acordo com os modelos educacionais e a sociedade vigente.

Aos surdos, materiais foram adaptados e distribuídos pelo governo, após quatro anos da promulgação da Lei de Libras (2002). Porém, muitos deles não atenderam às especificidades dos sujeitos surdos, visto que evidenciaram mais a língua portuguesa e a utilização de recursos visuais descontextualizados. No entanto, merece destaque a editora Arara Azul, que propôs ao MEC a produção de livros didáticos em Libras,

algo nunca produzido em nenhum país. Além disso, pesquisas de teses e dissertações contribuíram significativamente no processo de elaboração dos manuais.

A ausência de materiais acessíveis no PNLD está ligada a uma mudança na própria estrutura do Mec que deixa de ter Secretarias que atendem a diversidade, como em determinados governos.

Não resta dúvidas sobre a importância e a necessidade do acesso à cultura para a educação de surdos. Ao longo dos anos tem havido esforços genuínos no sentido de outorgar legalmente esse direito, porém a marca que prevalece é de ruptura e interrupção na execução das políticas públicas. Sendo assim, é fundamental o monitoramento e acompanhamento por parte da sociedade para que as condições de acesso a aprendizagem sejam fortalecidas no âmbito da Educação Especial para que o direito à igualdade de condições e oportunidades, como prescreve os documentos oficiais, decretos e leis sobre a inclusão, se tornem uma realidade na rede pública de ensino.

Dos livros didáticos, por mais qualificados que sejam seus autores e seus avaliadores, não se pode esperar que fossem mais do que são: recursos didáticos compostos por um conjunto de elementos epistemológicos e metodológicos que podem ser incorporados aos instrumentos que professores e alunos utilizam para ensinar e aprender.

Com essas considerações, reafirmamos que não existe neutralidade na educação, pois ela ou está a serviço da classe dominante, ou em outra perspectiva, pode representar os interesses da classe trabalhadora, desde que a opção seja por um ensino voltado à transformação social, conforme a educação do campo defende.

Dos manuais analisados, o campo não é problematizado na materialidade das relações que de fato existem em seus territórios. Ora ele é apresentado de forma idealizada, um local apropriado para o turismo rural, ora é o campo do agronegócio, da monocultura, dos transgênicos, relacionados à eficiência e produtividade.

O que ocorre no contexto pesquisado é entendido como um dos reflexos do modo de produção capitalista, em que a concentração de riquezas e a defesa dos interesses privados pelo Estado que alegada livre concorrência dos mercados, fazem com que a educação, a saúde e outros direitos básicos da população sejam cada vez mais precarizados. Entendemos que os manuais escolares, no contexto da cultura

escolar, devem ser compreendidos à luz das relações complexas que as constituem, assim como dos procedimentos didático-pedagógicos.

Da relação entre o desenvolvimento sociocultural do sujeito, a cultura escolar, os manuais escolares e a prática pedagógica voltada para os surdos que vivem e estudam no campo, destacamos os seguintes pontos:

1. **Apropriação da cultura pelo sujeito:** para que o desenvolvimento sociocultural ocorra, é essencial que o sujeito se aproprie dos produtos culturais, tanto materiais quanto intelectuais, por meio da interação e da mediação com os adultos.
2. **Manuais escolares como objeto da cultura escolar:** os manuais escolares são destacados como elementos complexos e hegemônicos da cultura escolar, resultantes de escolhas sociais sobre o que é valioso ensinar.
3. **Determinantes na prática pedagógica com surdos no campo:** a prática pedagógica com surdos no campo é influenciada por múltiplos determinantes, internos e externos. Como internos, evidenciamos a carência na oferta de formação docente continuada e específica, tanto para a educação do campo, quanto para a educação de surdos; e a fragilidade nas relações entre professores e estudantes surdos. Como determinantes externos, identificamos as contradições das políticas públicas que preconizam a acessibilidade para os surdos, porém, não viabilizam condições e estrutura.
4. **Necessidade de condições de trabalho humanizado:** demanda por: criação de condições de trabalho humanizado; formação em Libras por parte dos educadores; e formação docente e de tradutores e intérpretes de Libras para a educação no e do campo, indo além da simples tradução dos manuais.
5. **Educação Especial do/no Campo como potencial de transformação:** e educação especial do/no campo é apresentada como um potencial para problematizar e transformar a forma como tem sido conduzido o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas do campo, seguindo os princípios da educação do campo.

6. **Determinação dos manuais no processo formativo do sujeito surdo no campo:** os manuais escolares são identificados como determinantes no processo formativo do sujeito surdo que vive no campo, sendo influenciados pela ideologia dominante e pelo projeto de sociedade vigente.

Foi a partir desses sete pontos elencados que reafirmamos que a educação do campo defende como formação humana multilateral com finalidades sociais e formativas gerais. Também são necessários conteúdos formativos que respeitem a especificidade das necessidades educativas dos sujeitos concretos de cada ação e no contexto do confronto entre projetos de campo e de sociedade em que se inserem. Essa visão de totalidade, com suas relações dinâmicas, é o que reiteramos.

Assim como defendemos a matriz de formação humana, que está no cerne da concepção realizada nessa totalidade. Matriz que se refere a uma forma de compreender como o ser humano se produz historicamente, como ser natural e social, e o fazer educação, em suas diferentes práticas e lugares, na direção de finalidades humanizadoras e emancipatórias. Finalidades que vão sendo moduladas pela análise coletiva sistemática da atualidade, em seus diferentes níveis; do entorno de cada prática educativa, com seus sujeitos concretos e suas necessidades formativas; até o nível macro das contradições que movem o sistema social e a vida no planeta e que determinam e se expressam nesse entorno imediato. Essa concepção vê o trabalho social vivo de educadoras e educadores como insubstituível.

Defendemos que é necessário trabalhar por uma pedagogia capaz de formar velhas e novas gerações como lutadoras e construtoras da resistência camponesa na defesa da terra mãe e da transformação do mundo regido por desigualdades, injustiças e exploração da natureza e entre seres humanos. Sabemos também que isso somente se faz a partir de diferentes dimensões, processos e lugares de educação na direção do desenvolvimento *omnilateral* das “forças essenciais humanas”, conforme Marx afirmou.

Nessa mesma direção dialética, o ser humano se forma na luta, no trabalho socialmente produtivo, na organização coletiva, produzindo cultura, tomando parte do movimento da história. E é a análise coletiva das contradições que movem nossa atualidade que aponta questões fundamentais a incluir no trabalho educativo em cada tempo e lugar.

A relação entre formação humana e modo de produção material da vida, natural e social, é que configura a força do campo vivo na tríade da educação do campo, com suas contradições latejantes que interligam as lutas por políticas públicas para além da educação e a educação para bem além da escolarização formal. Essa construção se dá exatamente pela interligação entre o vínculo orgânico entre educação pública e matriz camponesa de produção da vida.

Essa matriz de formação humana materializa a concepção de educação do campo. Ela fundamenta o que não pode ser esquecido na realização prática de cada uma de suas ações e na dinâmica de cada componente. Essa concepção orienta a forma e o conteúdo de tudo que os movimentos sociais que a defendem preconizam. São lutas sociais que também se vinculam a estudos e programas e aos materiais didáticos, conforme apontamos em nossa pesquisa. Assim, da totalidade, vincula-se a particularidade deste estudo, a partir das relações do contexto amplo com a especificidade das práticas pedagógicas do atendimento aos alunos surdos.

No âmbito da educação, a expansão e o reposicionamento das entidades de classe do agronegócio para manutenção e ampliação de sua hegemonia disputam ideologicamente o sentido da escola pública. Também o fazem em relação aos corações e às mentes de trabalhadores e trabalhadoras da educação, principalmente das novas gerações, para ampliar alianças que visam a assumir suas posições na direção político-intelectual da educação e quiçá da totalidade político-administrativa.

Imbuídos dessa convicção, na presente pesquisa buscamos compreender, problematizar, analisar e refletir sobre a realidade dos alunos surdos na RMC. Consideramos a correlação de forças no campo das disputas pelos materiais didáticos, bem como seus nexos com governo e Estado para materialização das suas estratégias de dominação de classe.

No campo, verifica-se a existência de alto índice de conflitos; intoxicações e mortes por agrotóxicos; assassinatos de lideranças comunitárias; submissão ao trabalho análogo à escravidão; destruição da natureza; e concentração das terras por uma minoria, produto da usurpação e da expropriação dos meios de produção e de reprodução da vida das comunidades do campo.

Se, por um lado, o agronegócio disputa sua ampliação de influências na política educacional, por outro, a educação do campo é como um oásis, a força da resistência,

firme e embasada em sua concepção construída no bojo da luta dos movimentos sociais. Dessa feita, as relações de trabalho no campo e na cidade, em suas interfaces entre a materialidade que as configuram, caracterizada por concentração da terra, propriedade privada, violência, bem como precarização do trabalho; também acena com a resistência, que se movimentam no interior do confronto direto entre os projetos de agricultura e de sociedade.

Em outra direção, o que defendemos é a construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo da escola. Para isso, são necessárias a participação da comunidade e a auto-organização de educandos e educandas, e de educadores e educadoras, conforme o que o II ENERA (2015) preconizou.

Persistir na resistência e na luta pela construção de uma educação emancipatória fundada na justiça, na solidariedade, no trabalho coletivo e na humanização é uma de nossos vislumbres para um futuro com dignidade para todos. O que somente se conquistará na luta política fundamentada na participação coletiva do conjunto dos trabalhadores da educação em conexão com os diversos segmentos da sociedade

Para tanto, amplas mobilização e participação coletiva, articuladas desde os territórios do campo, são essenciais para que uma plataforma política unificada na luta contra a mercantilização da educação possa ser construída. Pois, no que concerne à mediação do Estado para garantir o acesso à educação pública como um direito humano fundamental interligado a outros direitos fundamentais (como o direito ao alimento, ao trabalho, a condições de saúde, à habitação), há muito o que conquistar.

Na educação, as disputas, conforme afirmamos, parte das lutas contra políticas educacionais vinculadas ou reféns da lógica do negócio. Mas elas também se fazem pela resistência concreta a realizar essa lógica. Resistência que é, sobretudo, multiplicação de práticas que mostram ao conjunto da sociedade que há outra forma de fazer educação, com outras finalidades, com criação pedagógica coletiva, com elaboração teórica rigorosa. E nessa pesquisa, o rigor científico requerido nos traz a convicção de que também contribuimos para esse trabalho. Entretanto, a urgência das disputas requer mais tempo e disposição por parte dos profissionais da educação, para estudo e sistematização de práticas.

Essas práticas, materializadas em diferentes elementos que as constituem, em especial os materiais e manuais escolares investigados, propiciou a compreensão de suas diversas formas e intenções, que percorrem a escola e seu entorno. Assim, identificamos o movimento dinâmico de múltiplas relações de fatos e fenômenos do presente com os movimentos sociais e históricos e as interfaces da educação do campo e educação de surdos. Portanto, a cultura escolar, os determinantes que permeiam a prática pedagógica com surdos no campo, as determinações dos manuais no processo formativo do sujeito surdo do campo, assim como a necessidade de condições de trabalho humanizado foram exaustivamente estudados e propiciaram o aprofundamento para que nossa tese se sustente.

Nesse âmbito, apontamos, para além, o desafio de pensar a educação como possibilidades de trabalho de base, criando formas diversas de discussão das ideias junto às comunidades do campo e da cidade, ajudando a organizar as lutas e o trabalho coletivo nos diferentes ambientes em que trabalhamos.

Ao mesmo tempo, precisamos multiplicar processos educativos teórica e metodologicamente coerentes em relação às necessidades da nossa juventude e de formação de educadores. Isso se viabilizará a partir de vivências sociais intensas e acesso a livros que instiguem a imaginação, a indignação contra as injustiças e a busca apaixonada pelo conhecimento, o que nos ajuda na transformação do mundo. Com arte e ciência. Se queremos ajudar a construir uma sociedade mais justa, equânime e solidária, precisamos difundir e cultivar ciência, cultura e diversidade, pelo bem viver de todos os sujeitos do campo e da cidade.

Para além, é urgente pensar nos materiais, nos livros didáticos e em todos os artefatos culturais destinados aos alunos, em especial aos surdos. Pensar em produzir e oferecer não quaisquer materiais, mas materiais significativos, conectados com as crianças, sua realidade e suas necessidades. Que contemple a diversidade cultural do campo. Que conheça, reconheça e esclareça a cultura local. Que problematize suas relações.

Os materiais que apontamos como necessários, em essência, exigem a adequação aos conceitos científicos, o estímulo à atitude investigativa, o olhar questionador da realidade. Necessitam ir ao encontro de alunos, crianças e jovens, e suas famílias. Precisam escutar e entender os professores, pedagogos e as

comunidades em suas demandas, anseios e especificidades. Para tanto, é necessário aprofundar os conhecimentos que temos sobre as comunidades do campo.

Por fim, consideramos que os movimentos sociais do campo, das águas e das florestas, os coletivos de profissionais da educação, e os pesquisadores e autores de artefatos culturais didáticos têm acumulado suficiente acervo científico, tecnológico e artístico, para a produção de materiais que supram essa lacuna na elaboração de manuais, livros didáticos e outras demandas de aprendizagem dos alunos surdos. E é precisamente nessa direção, da construção coletiva, que tecemos, a partir do fio condutor desta pesquisa, essas esperançosas proposições com as quais concluímos, provisoriamente, este trabalho – posto que a realidade já nos compele a planejar continuidade de estudos, de produções e de aceite de novos desafios por virem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. **Educação Inclusiva no campo**: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017
- ARRUDA, Guilherme Barros. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. 2015. 114 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BATISTA, Maria Valdeli Matias. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA**. 2016. 197 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- BONFIM, Leila Bezerra **Análise das contribuições do livro didático digital em Língua de Sinais Brasileira (CD-ROM)**, Projeto Pitangua – Ciências com alunos surdos do centro de atendimento às pessoas com surdez do estado de Roraima – CAS/RR. 2016. 187 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2016.
- BRAGA, Eduardo Brasil. **Hello, kit**: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue – Libras e português escrito (EBLPE) no Distrito Federal. 2016. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BRAGA, Fabiana Ferreira. **O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**: criação de um material didático. 2018. 162 f. Dissertação. (Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão) Instituto de Biologia – Universidade Federal Fluminense. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: mec.gov.br. Brasília. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Disponível em: mec.gov.br. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 de junho 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 9099 de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 19 de 07 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a reprogramação dos saldos existentes nas contas-correntes abertas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, especificamente para recursos a que se refere a Resolução CD/FNDE nº 11, de 18 de maio de 2018. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeq-19-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BUCZENKO, Gerson Luiz; SOUZA, Maria Antônia de. Os povos do campo nos Planos Diretores dos Municípios da Região Metropolitana de Curitiba: educação e escola pública. **Educar em Revista**, v. 39, 2023.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. **Prevenção de deficiência**: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná. 2010. 202 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação especial na educação do campo**: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2024. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400008>. Acesso em 17 jan. 2024

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 24 mai. de 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Rev. Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, R. Salete et al. (Org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 17 jan. de 2024.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria. Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. Educação & Pesquisa. Set/dez 2004.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: RUIZ BERRIO, Julio (Ed). **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes**. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000. P. 107- 165.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan-abril, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627134002>. Acesso em 17 fev. 2024.

CLAUDIO, Débora Pereira. **A surdez nos jornais do Sul do Brasil: uma perspectiva sócio-histórica**. 2015. 204 f. Tese. (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Departamento de Distúrbios da Comunicação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2015.

COELHO, Luciana Lopes. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. 127 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2011.

COELHO, Luciana Lopes. **A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. 2019. 159 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

CORREIA, Patrícia Coelho da Hora. **Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**. 2013. 223 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CRUZ, Rosana Aparecida. **Educação e contradição**: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo. 2018. 217 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação e Sociedade**, 21 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?lang=pt>> Acesso em: 30 jul. 2022.

DUBET, Francois. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29–45, 2003.

ESCOLANO BENITO, Augustín. El manual como texto. **Pro-posições**, v.23, n.3 (69), p. 33-50, set./dez.2012.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlo, São Carlos. 2015.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2/2014, p. 51-69.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FERNÁNDEZ, Adriana Reiris. **La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículo en el aula**. Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia Austral: Miño y Dávila Editores, 2005.

FESTA, Priscila Soares Vidal. **A produção científica sobre a interface educação especial e educação do campo**: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político-pedagógico. 2020. Tese. 203 f. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREEMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas**. Tradução Vera Sarmiento. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. O livro didático na educação dos surdos: uma releitura sobre atividades propostas. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2016. Disponível em: puc-rio.br. Acesso em: 5 mai. 2020.

FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. **A multimodalidade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais**: uma proposta de material didático. 2018. Dissertação. 147 f. (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

- FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo Histórico-Dialético: pontos e contrapontos. II Seminário Nacional “O MST e a Pesquisa”. **Cadernos do ITERRA**, ano VII, n. 14, dezembro 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 75-100.
- FULAS, Tatiana de Andrade. **O livro acessível a cegos e surdos**: as políticas públicas e o mercado editorial. 2017. Dissertação. 167 f. (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- GARCIA, Tânia Maria Braga; BARBOSA, Wagner Luís. Livros didáticos em espaços sociocomunitários. Para além dos muros escolares, novas funções. SIPS – Pedagogia Social. **Revista Interuniversitaria**, v. 39, p. 75-86, 2021.
- GARCIA, Nilson Marcos Dia. O uso do livro didático de Física: estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas. In: ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6, 2007, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, ABRAPEC, 2007.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Editora Plexus, 1997.
- GOMES, Ellen Midia Lima da Silva. **Pedagogia visual na educação de surdos**: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do PRONERA. 2014. Tese. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- JULIÁ, Dominique A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Rev. Bras. Educ. espec.**, v. 24, n. spe, p. 51-68, out. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 11 jun. 2020.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p.163-84, 2006.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; GRÁCIA, Marta; JARQUE, Maria Josep. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 299–312, abr. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Meu aluno surdo vai aprender português?:** oficina de língua portuguesa como segunda língua para surdos [recurso eletrônico]. São Carlos: De Castro: EDESP-UFSCAR, 2º22.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos & MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. (Orgs.). **Escola e diferença:** caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência:** a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIMA, Márcia Dias. **As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras.** 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

LIMA, Rosângela Cristina Rosinski. **Na contramão da educação do campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas.** 2020. 308 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

LOPES, Silvia Iris Afonso. **Entre o que se fala e o que se cala na educação especial nas escolas do campo:** inclusão e contradição. 2022. 202 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 372--86, ago. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/5q9mgFrzMcmVxwrLRdBCZGf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 de out de 2022.

MADEIRA, Fabiana Ferreira Braga. **O ensino bilíngue de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos:** criação de um material didático. 2018. 162 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) Instituto de Biologia – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

MAGALHÃES, Claudia do Socorro Azevedo. **Estudo da (in)existência de sinais em Libras a partir da semântica focada na agricultura familiar e proposta de glossário.** 2021. Dissertação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Castanhal. 2021.

MIRANDA, Garcia. **A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos:** análise do uso do livro didático adaptado em Libras. 2019. Tese. 277 f. (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo.** 240 f. 2015. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escolas Públicas do Campo:** indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 191 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968; I, 2, 1968a; III, 4, 1974; III, 5, 1974a e III, 6, 1974.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 1986.

MEIRA, Maria Elza. **O surdo do contexto rural: desafios e implicações no processo de apropriação da Libras**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2017.

MOREIRA, Silvia Pfeifer. **Bilinguismo na educação de surdos**. Disponível em: <https://cronicasdasurdez.com/bilinguismo-educacao-surdos/>. Acesso em: 14 set. 2019.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista Educação**, v. 33, p. 57–72, abr./2008. <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19>. Acesso em: 20 set. 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Para além das políticas da diversidade: interfaces da educação especial e da educação do campo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 88-113, jan./abr. 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Revista Interfaces da Educação**, v.9, n.27, p. 317-49, 2018.

PARANÁ, **Lei Nº 20.121 de 31 de dezembro de 2019**. Autoriza a incorporação do Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural, do Centro Paranaense de Referência em Agroecologia e da Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná, nas condições que especifica, pelo Instituto Agrônomo do Paraná, e adota outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=230514&indicador=1&totalRegistros=1&dt=18.1.2024.1.58.57.915. Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP [online]**, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PEREIRA, Éverton Luís. **Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí**. 2013. Tese. – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PINHEIRO, Daiane. **Atravessamentos culturais na ruralidade: produzindo verdades sobre os sujeitos surdos**. 2011. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação e surdos**: aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2023.

RAMOS, C. Livro didático digital em Libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos. **Revista Virtual Cultura Surda**, n. 11, jul. 2013.

RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima. **Materiais didáticos de português para surdos brasileiros**: uma análise aplicada ao contexto de educação bilíngue no DF. 2014. 145 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoit. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X7>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RODRIGUES, Darcimar Souza. **A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM**. 2014. 66 f. Dissertação. (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014.

RODRIGUES, Soiara Vaz de Oliveira. **Prática pedagógica em escola do campo e os “alunos inclusos”: interrogações necessárias**. 120 f. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. Tese. 184 f. (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores**. 2017. 390 f. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Entre a surdez e a língua**: outros sujeitos, novas relações (intérpretes e surdos desvelando sentidos e significados. Curitiba: Appris 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLI, Maria de Lurdes. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 279-86, jul.-set, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a06v23n3.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SILVA, Diná Souza da.; QUADROS, Ronice Muller de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil/Sign languages of isolated communities found in Brazil. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 10, 2019.

SILVA, João Henrique. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 205 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVEIRA, Briele Bruna Farias da. **O processo de ensino aprendizagem da LIBRAS por jovens surdos através dos sinais dialetais**. 2017. Dissertação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. IN: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 1998. p. 7-32.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados-MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez**. 2013. 123 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016a. p. 38-65.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. (2016b). In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). (2016). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Vol. 1. Tubarão: Copiart. p. 133- 158.

SOUZA, Maria Antônia de; CRUZ, Rosana Aparecida da. Educação do campo e escola pública: experiência e resistência. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, n. 3, set/dez. 2018.

SOUZA, Maria Antônia de; FESTA, Priscila Soares Vidal; RODRIGUES, Monike Karine. Educação especial e educação do campo na RMC. In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: Editora UTP, 2018. p. 277-304.

SOUZA, Maria Antônia de; SILVA, João Henrique da; TANIGUCHI, Patrícia Paula Schelp. Educação especial no/do campo: práticas pedagógicas e as múltiplas determinações da realidade. IN: NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do/no campo: sujeitos, movimentos e interfaces**. 1ª ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023.

SOUZA, Reana da Silva de; AMOEDO, Francisca Keila de Freitas; AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. Aprendendo Libras no contexto das escolas do campo no município de Parintins-AM. **Extensão em Revista**, [S.l.], n.1, p. 66-74, maio 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/597>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SOUZA, Renata Antunes de. **Ensino de português L2 a surdos**: proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. 2018. 337 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENERE, Mario Roberto. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia**: o duplo desafio da diferença. 2005. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2005.

VIEIRA, Claudia Regina. **Bilinguismo e inclusão**: problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas – Tomo Cinco**: fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: Edunioeste, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

Vygotski, Lev S. (1997). **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo I. Madri: Visor.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 137 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VILHALVA, Shirley. **Índios surdos**: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA NOTAS DE CAMPO

Data: dia, mês e ano

Nome do pesquisador

Hora

Local

Nota: (número em sequência, ex: 1 para a 1ª nota)

Título da nota

LEMBRETE

Os aspectos descritivos das notas de campo deverão englobar as seguintes áreas:

1. Retratos dos sujeitos
2. Reconstruções das conversas
3. Descrição do espaço físico
4. Descrição das atividades
5. Comportamento do observador

Lista de sequência dos acontecimentos que ocorreram

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS SUJEITOS SURDOS

Dados de identificação

Nome:	Escola:
Data de nascimento:	Professora:
Idade atual:	Nome do pai:
Ano/série:	Nome da mãe:
Nível:	Nome dos irmãos (se houver):
Período:	Observações:

1. Contexto em que o estudante reside:

- Conte-me sobre sua rotina antes de ir para a escola.
- Você trabalha no campo? Caso positivo, pedir para explicar o que faz. Caso negativo, pedir para justificar.
- Como você vê o campo e como se sente sendo morador do campo?
- Como é a vida no campo?
- O que você faz quando não está na escola?
- Como você se comunica com seus familiares?

2. Contexto escolar:

- Conte-me sobre como é seu dia na escola.
- Como chega na escola?
- Do que você mais gosta na escola?
- Você participa de todas as atividades escolares? Caso não, pedir para justificar.
- De que forma você se comunica com os colegas e professores?
- Quando você não entende alguma coisa, o professor explica? Como?
- O que você gostaria que mudasse na escola?
- Qual é sua disciplina preferida? Por quê?
- Qual a disciplina de que você não gosta? Por quê?

3. Manuais escolares:

- O que você aprende no livro didático é importante para seu dia a dia? Caso não, pedir para justificar.
- O livro didático traz conteúdo que te ajuda a entender o campo? O trabalho no campo? A vida no campo?

4. Relação com amigos:

- Quem são seus amigos na escola?
- Tem amigos que moram no campo? Quem são?

5. Relação com outras pessoas surdas:

- Você tem contato com outros surdos e surdas? Caso afirmativo, pedir para dizer quem são.
- Você sabe como ficou surdo ou surda? Se sim, como foi?

- Você sabe Libras? Caso afirmativo, como aprendeu e onde?
- A escola oferece atendimento em Libras?
- O que você pretende fazer quando terminar a escola?

APÊNDICE C – APOIO PARA OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

EIXOS	SURDO 1 Colégio - SJP	SURDO 2 (Escola Piraquara)	SURDO 3 (Escola Piraquara)
1. CAMPO			
Rotina antes de ir para a escola			
Trabalho no campo	- “PAI PLANTAR DIVERSAS” “NÃO-IR TER COBRA”	Pai: mecânico de automóveis Mãe: nasceu e cresceu no campo	Pai: Autônomo Mãe: do lar
Como vê o campo e como se sente sendo morador do campo – vida no campo	Não	Não	
Quando não está na escola	TV; videogame	Joga Futebol e assiste TV	
Comunicação com seus familiares	Oralização; Sinais pouco	Sinais e oralização	
2. ESCOLA			
Como chega à escola	Transporte escolar	Transporte escolar	
Do que mais gosta na escola			
Como professor explica quando não entende	Colegas: gestos Professores: intermédio da TILS e oral	Colegas: Libras + gestos + oralização	Gestos e balbucios
Quando não entende como professor explica	Explica para a TILS	Professora de apoio	Professora de apoio
Disciplinas de que gosta e não gosta	Gosta: Inglês Não gosta: História	Não gosta: ciências	
3. MANUAL ESCOLAR			
Sua importância			
Vida e trabalho no campo	“NÃO-TER”		
4. COMUNIDADE SURDA/LIBRAS			

Contato	Contato com alguns poucos surdos	Tem contato com surdos	
No campo ou na cidade	No campo		
Conhece Libras	Usuário de Libras	Usuário de Libras	Conhece Libras (sinaliza pouco)

APENDICE D - EIXOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES – SUJEITO SURDO 1

Eixos	Pais e/ou responsáveis	Entrevista com a Mãe	Observações
Vida no campo	<p>1. Em que trabalham;</p> <p>2. como é a viver nessa localidade (acesso saúde, educação, comércio);</p> <p>3. conhecimento sobre a região (principal atividade, subsistência);</p> <p>4. participação em algum movimento, comunidade.</p>	<p>1. Resposta da mãe: meu esposo é construtor, pedreiro, assim e a gente também trabalha na agricultura. Eu com meu filho, plantamos aqui. Há, tem tudo assim, verduras, abobrinha. Vendemos no Ceasa. Plantamos milho. A gente planta só prauso aqui, para os animais, para as galinhas, porco essas coisas.</p> <p>2 e 3. Temos nossas coisas, nossa propriedade, trabalho. Para ir a SJP, no centro, temos carro. Levo ele de carro para a fonoaudióloga (1x por semana), para a pedagoga e para o dentista, em SJP. Sogra também é produtora rural e mora ao lado.</p> <p>4. Da igreja (missas e eventos festivos)</p>	<p>- No diálogo com a mãe percebi que há uma super proteção da mãe para com o filho surdo – comum em famílias que têm filhos com deficiência.</p> <p>Agricultura familiar; Pai também trabalha com construção civil nas proximidades da colônia. Mãe trabalha como doméstica para ter seu próprio dinheiro.</p> <p>Mãe comenta que na pandemia havia muitos ônibus que faziam o trajeto SJP até a colônia. Depois da pandemia diminuiu muito, quase não tem. Depois que ela tirou carteira de habilitação ela vai de carro até SJP</p>
Escola do campo	<p>- Participação na escola;</p> <p>- conhece a proposta da escola e o trabalho da TILS</p>	<p>1. Sempre quando a escola chama participo de reuniões ou outros eventos.</p> <p>2. Não conheço a proposta, mas vejo o que meu filho estuda.</p> <p>Sobre a TILS a mãe fala: <i>a Jamile desde janeiro e daí ele, nossa aí com essa aqui ele já gostou dela desde o primeiro dia. Daí ele disse assim para mim, o primeiro dia que</i></p>	<p>Sobre o apoio na escola a mãe diz que: <i>a gente sabe que é praticamente impossível, mas, por exemplo, assim, se essa mesma intérprete que trabalha com ele ou um outro profissional, pudesse ter tipo nessa na escola, mesmo que a que a pessoa vai no contra turno, uma pessoa para ajudar. É assim, tipo, por exemplo. No se no</i></p>

		<p><i>ele veio disse que a Jamile é muito parecida com a tia Clarice, assim, do jeito, sabe por que a minha irmã ela é bem extrovertida, brincalhona, assim. Daí ele falou que a Jamile parece tia Clarice.</i></p>	<p><i>contra turno tivesse. É essa sala de apoio na escola mesmo, que usavam o que o aluno estuda, né?</i></p> <p>Destaco aqui a concepção da função do TILS por parte da família: entendem como um profissional que apoia, que auxilia nas tarefas, no conteúdo.</p>
Manuais escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos livros e materiais - contribuição dos materiais para a aprendizagem e desenvolvimento do filho. 	<p><i>se tem Geografia lá na escola, daí o professor ele, se ele mandar atividade para casa, ele vai mandar no celular. Daí ele vai entrar ali, vai ver se tem atividade e vai responder.</i></p> <p>Sobre a educação do campo: <i>eu percebi assim, algumas coisas, é principalmente no tempo da pandemia, né? Que daí eu ajudava bastante de fazer as atividades. Ouvia até algumas aulas deles, então tinha algumas coisas sim voltadas. tipo assim, Geografia, né? Trabalhava bastante a questão da Terra, da forma de trabalhar com solo. Era mais nessa, nessa. O manejo do solo do mais. Em português, eu não percebia tanto. Em ciências falavam bastante sobre o agrotóxico. Eu vi a mais em explicação do professor, eu ouvia porque ele fazia aula aqui, né?</i></p>	<p>A mãe comenta sobre as atividades no celular que também ele precisa realizar. Na pandemia foi muito difícil porque a internet era via rádio e desconectava muito. Agora é via fibra ótica.</p> <p>A mãe comenta que o professor de geografia e de ciências moram na colônia e percebeu que falavam sobre a realidade local.</p>

APENDICE E - EIXOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES – SUJEITO SURDO 2

Eixos	Pais e/ou responsáveis	Entrevista com a Mãe	Observações
Vida no campo	1. Em que trabalham; 2. como é a viver nessa localidade (acesso saúde, educação, comércio); 3. conhecimento sobre a região (principal atividade, subsistência); 4. participação em algum movimento, comunidade.	1. mãe: não trabalha. Padrasto: soldador. 2. quase não saio de casa, mas tem muita coisa aqui perto. 3. não conheço 4. não participo	
Escola do campo	1. Participação na escola; 2. conhece a proposta da escola e o trabalho da professora de apoio.	1. Somente quando me chamam 2. não conheço muito. Só o trabalho da professora de apoio um pouco.	<p>A escola relata que chamou a mãe para fazer aulas de Libras, mas ela não foi em nenhuma aula.</p> <p>Quando entrevistei a mãe, ela havia dito que sabia bem pouco de Libras, apenas alguns sinais, mas ao jogarmos jogo da memória em Libras, pedi que ela sinalizasse pro filho que ele iria na aula hoje. Sem me perguntar nenhum sinal, ela sinalizou perfeitamente a frase: aula hoje você ir. Fiquei surpresa com os sinais que ela fez, como se fossem sinais de quem já estudava a língua um bom tempo. Fiquei me questionando sobre onde aprendeu? Durante a entrevista, quando ela queria falar com o filho, ela sinalizava e oralizava. Mas ele, em nenhum momento sinalizou. Isso mostra o quanto ele rejeita a Libras e o quanto ele deseja oralizar.</p>

Manuais escolares	1. Conhecimento dos livros e materiais produzidos pela professora de apoio; 2. contribuição dos materiais para a aprendizagem e o desenvolvimento do filho.	1. Um pouco 2. ele não sabe ler nem escrever.	
------------------------------	--	--	--

**APENDICE F - EIXOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES –
SUJEITO SURDO 3**

Eixos	Pais e/ou responsáveis	Entrevista com os pais	Observações
Vida no campo	1. Em que trabalham; 2. como é a viver nessa localidade (acesso à saúde, à educação, ao comércio); 3. conhecimento sobre a região (principal atividade, subsistência); 4. participação em algum movimento, comunidade.	1. Mãe: doméstica Pai: dono de oficina mecânica 2. Ambos não são de Piraquara. A mãe <i>nasceu e cresceu no interior</i> , conforme se relato. O pai não nasceu na região. Mudaram-se para Piraquara após casar-se a fim de trabalhar. 4 não participam	
Escola do campo	- Participação na escola; - Conhece a proposta da escola e o trabalho da professora de apoio.	Quando chamam para reunião. Não conhecem a proposta da escola. O trabalho da professora de apoio conhece, mas não sabem Libras.	
Manuais escolares	- Conhecimento dos livros e materiais produzidos pela professora de apoio; - Contribuição dos materiais para a aprendizagem e desenvolvimento do filho.	Conhecem. Segundo relatam, perceberam o desenvolvimento dele quando aprendeu Libras.	

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 14295.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Patrícia Paula Schelp Taniguchi**, estudante de pós-graduação no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e orientadora **Drª Maria Antônia de Souza**, docente do PPGEd-UTP, convidamos você a participar do estudo intitulado **Escola pública do campo e manuais didáticos: vivência e experiência do sujeito surdo**. Este estudo contribui com o campo da Educação Brasileira por abranger a formação do sujeito surdo do campo e como ele experencia o material didático utilizado na sua formação, bem como a realidade socioeducacional da comunidade onde o surdo pertence e sua relação com o material didático.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a formação do sujeito surdo do campo e como ele experencia o material didático utilizado em sua formação escolar.

b) Caso você aceite participar da pesquisa, será convidado(a) para entrevista com a pesquisadora, previamente agendada de acordo com as disponibilidades mútuas, podendo ocorrer tanto presencialmente quanto através de plataforma virtual, conforme as prescrições de distanciamento social em vigência.

c) Se a opção presencial for possível, a entrevista ocorrerá em local de sua determinação. Se a opção for pelo uso de plataforma digital, você receberá o link organizado pela pesquisadora em plataforma acordada previamente. A entrevista deve ocorrer dentro do tempo entre 30 e 90 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento de manifestar sua opinião e prestar informações acerca de sua atividade profissional. Terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br / 41 3331-7700

Campus Prof. Sydnei Lima Santos | Rectoria: Rua Sydnei A. Rangel Santos, 245 • Santo Inácio • 82010-330 • Curitiba - Paraná
Campus Bacacheri: Rua Cícero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná
Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Branny, 249 • Jardim Schaffer • 82100-280 • Curitiba - Paraná
Campus Mossungüê: Rua José Nicco, 179 • Mossungüê • 81200-300 • Curitiba - Paraná

Página | 1



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Patrícia Paula Schelp Taniguchi**, estudante de pós-graduação no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEEd) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e orientadora **Drª Maria Antônia de Souza**, docente do PPGEEd-UTP, convidamos você a participar do estudo intitulado **Escola pública do campo e manuais didáticos: vivência e experiência do sujeito surdo**. Este estudo contribui com o campo da Educação Brasileira por abranger a formação do sujeito surdo do campo e como ele experencia o material didático utilizado na sua formação, bem como a realidade socioeducacional da comunidade onde o surdo pertence e sua relação com o material didático.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a formação do sujeito surdo do campo e como ele experencia o material didático utilizado em sua formação escolar.

b) Caso você aceite participar da pesquisa, será convidado(a) para entrevista com a pesquisadora, previamente agendada de acordo com as disponibilidades mútuas, podendo ocorrer tanto presencialmente quanto através de plataforma virtual, conforme as prescrições de distanciamento social em vigência.

c) Se a opção presencial for possível, a entrevista ocorrerá em local de sua determinação. Se a opção for pelo uso de plataforma digital, você receberá o link organizado pela pesquisadora em plataforma acordada previamente. A entrevista deve ocorrer dentro do tempo entre 30 e 90 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento de manifestar sua opinião e prestar informações acerca de sua atividade profissional. Terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br | 41 3331-7700



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Patrícia Paula Schelp Taniguchi**, estudante de pós-graduação no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE^d) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e orientadora **Dr^a Maria Antônia de Souza**, docente do PPGE^d-UTP, convidamos você a participar do estudo intitulado **Escola pública do campo e manuais didáticos: vivência e experiência do sujeito surdo**. Este estudo contribui com o campo da Educação Brasileira por abranger a formação do sujeito surdo do campo e como ele experencia o material didático utilizado na sua formação, bem como a realidade socioeducacional da comunidade onde o surdo pertence e sua relação com o material didático.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a formação do sujeito surdo do campo e como ele experencia o material didático utilizado em sua formação escolar.

b) Caso você aceite participar da pesquisa, será convidado(a) para entrevista com a pesquisadora, previamente agendada de acordo com as disponibilidades mútuas, podendo ocorrer tanto presencialmente quanto através de plataforma virtual, conforme as prescrições de distanciamento social em vigência.

c) Se a opção presencial for possível, a entrevista ocorrerá em local de sua determinação. Se a opção for pelo uso de plataforma digital, você receberá o link organizado pela pesquisadora em plataforma acordada previamente. A entrevista deve ocorrer dentro do tempo entre 30 e 90 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento de manifestar sua opinião e prestar informações acerca de sua atividade profissional. Terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydnei Lima Santos | Reitoria: Rua Sydnei A. Rangel Santos, 245 • Santa Inácia • 82010-330 • Curitiba - Paraná
Campus Bacacheri: Rua Cícero Jaime Bley, s/n Hangar 38 • Bacacheri • 82515-180 • Curitiba - Paraná
Campus Schaffer: Rua Padre Ludovico Branny, 249 • Jardim Schaffer • 82100-280 • Curitiba - Paraná
Campus Mossungüê: Rua José Nicco, 179 • Mossungüê • 81200-300 • Curitiba - Paraná



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, **Patrícia Paula Schelp Taniguchi**, estudante de pós-graduação no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE^d) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e orientadora **Dr^a Maria Antônia de Souza**, docente do PPGE^d-UTP, convidamos você a participar do estudo intitulado **Escola pública do campo e manuais didáticos: vivência e experiência do sujeito surdo**. Este estudo contribui com o campo da Educação Brasileira por abranger a formação do sujeito surdo do campo e como ele experencia o material didático utilizado na sua formação, bem como a realidade socioeducacional da comunidade onde o surdo pertence e sua relação com o material didático.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a formação do sujeito surdo do campo e como ele experencia o material didático utilizado em sua formação escolar.

b) Caso você aceite participar da pesquisa, será convidado(a) para entrevista com a pesquisadora, previamente agendada de acordo com as disponibilidades mútuas, podendo ocorrer tanto presencialmente quanto através de plataforma virtual, conforme as prescrições de distanciamento social em vigência.

c) Se a opção presencial for possível, a entrevista ocorrerá em local de sua determinação. Se a opção for pelo uso de plataforma digital, você receberá o link organizado pela pesquisadora em plataforma acordada previamente. A entrevista deve ocorrer dentro do tempo entre 30 e 90 minutos.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento de manifestar sua opinião e prestar informações acerca de sua atividade profissional. Terá a garantia do tratamento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná perante quaisquer danos ocasionados pelo estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

utp.edu.br | 41 3331-7700