

Thaisy Bentes
Daiane Pinheiro
Maurício Loubet
Camila Soncini Nogueira



MIGRANTES SURDOS

LÍNGUAS, INCLUSÃO E DIREITOS HUMANOS

Organizadores

Thaisy Bentes
Daiane Pinheiro
Maurício Loubet
Camila Soncini Nogueira

Migrantes Surdos

Línguas, Inclusão e Direitos Humanos

Volume 3

Santarém, Pará
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Reitora

Aldenize Ruela Xavier

Vice-Reitora

Solange Helena Ximenes Rocha

Pró-Reitora da Cultura, Comunidade e Extensão – Procce

Ediene Pena Ferreira

Pró-Reitora de Ensino de Graduação - Proen

Honorly Kátia Mestre Corrêa

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica – Proppit

Lenise Vargas Flores da Silva

Pró-Reitor de Gestão Estudantil – Proges

Luamim Sales Tapajós

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – Proplan

Cauan Ferreira Araújo

Pró-Reitor de Administração - Proad

Warlivan Salvador Leite

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas - Progep

Fabriciana Vieira Guimaraes

Parceria



GPEEPI

Grupo de Pesquisa em Educação Especial
e Processos Inclusivos



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (EDUFOPA)

COMITÊ CIENTÍFICO

Abner Vilhena de Carvalho	Lilian Rebellato
Alan Augusto Moraes Ribeiro	Luamim Sales Tapajós
Alfredo Pedroso dos Santos Júnior	Luana Lorena Silva Rodrigues
Amanda Estefânia de M. Ferreira	Marcelino Silva da Silva
Ana Carla dos Santos Gomes	Marcos Gervânio de Azevedo Melo
Ana Maria Vieira Silva	Maria do Rosário da Silva
Anderson Alvarenga de Moura Meneses	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Andréa Simone Rente Leão	Marina Smidt Celere Meschede
Bruna Cristine Martins de Sousa	Maxwell Barbosa de Santana
Bruno Braulino Batista	Michelle Midori Sena Fugimura
Carla Marina Costa Paxiúba	Miguel Aparício Suárez
Charles Hanry Faria Júnior	Nelson de Souza Amorim
Cintya de Azambuja Marns	Odenildo Queiroz de Sousa
Claide de Paula Moraes	Patrícia Chaves de Oliveira
Diani Fernanda da Silva Less	Raimundo Nonato Vieira Costa
Doriedson Alves De Almeida	Raoni Fernandes Azerêdo
Edilan De Sant Ana Quaresma	Raphael Pablo Tapajós Silva
Élcio Meira da Fonseca Júnior	Renato Bezerra da Silva Ribeiro
Elder Koei Itikawa Tanaka	Renato da Silva Bandeira
Eleny Brandão Cavalcante	Ricardo Scoles Cano
Fábio Manoel França Lobato	Roberto do Nascimento Paiva
Felipe Holanda dos Santos	Rogério Henrique Almeida
Fernando Wallace Carvalho Andrade	Rose Caldas de Souza Meira
Frank Raynner Vasconcelos Ribeiro	Rubens Elias da Silva
Gabriel Brito Costa	Sandra Maria Sousa da Silva
Gilson Cruz Junior	Sérgio de Melo
Helaine Cristina Moraes Furtado	Sheyla Regina Marques Couceiro
Heloisa do Nascimento de Moura	Suzete Roberta da Silva
Meneses	Tarcísio da Costa Lobato
Hergos Ritor Fróes de Couto	Thaisy Bentes de Souza
Hugo Alex Carneiro Diniz	Thiago Almeida Vieira
Itamar Rodrigues Paulino	Tony Marcos Porto Braga
Izaura Cristina Nunes Pereira Costa	Vinicius José Giglio Fernandes
José Mauro Sousa de Moura	Wania Alexandrino Viana
Kauê Santana da Costa	Wilson Sabino
Lia de Oliveira Melo	

PARECERISTAS AD HOC

Adriana Helena de Oliveira Albano
Daiane Pinheiro
Erika Hurtado-González
João Batista Marcelino dos Santos
Maurício Loubet
Thaisy Bentes



**PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL
DE APOIO A MIGRANTES
E REFUGIADOS SURDOS**

Organização

Thaisy Bentes
Daiane Pinheiro
Maurício Loubet
Camila Soncini Nogueira

Capa e Diagramação

Talline Oliveira Editorial

Conteúdo é de exclusiva responsabilidade dos autores

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

M636 Migrantes surdos: línguas, inclusão e direitos humanos [livro eletrônico]. / Thaisy Bentes, Daiane Pinheiro, Maurício Loubet e Camila Soncini Nogueira. – Santarém: Ufopa, 2026.
194 p. : il. Índice:
v.3
Inclui Bibliografias.
Texto em Português e Espanhol.

Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/>
ISBN: 978-65-83897-36-7 (E-book).

O presente livro é fruto da parceria do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos - GPEEPI da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa e Programa Interinstitucional de Apoio à Migrantes e Refugiados Surdos - MiSordo.

1. Migrantes-surdos. 2. Programa MiSordo. 3. Direitos humanos. I. Bentes, Thaisy. II. Pinheiro, Daiane. III. Loubet, Maurício. IV. Nogueira, Camila Soncini. V. Título.

CDD: 23 ed. 371.9081

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

LISTA DE IMAGENS, FIGURA, QUADROS E TABELA

IMAGENS

Imagem 1	Divisão da sala em dois grupos	30
Imagem 1a	Vídeo explicativo sobre o programa “Aqui tem morar melhor”	75
Imagem 2	Cartaz produzido por venezuelanos	31
Imagem 2a	Intepretação no Seminário MiSordo	78
Imagem 3	Arraial de final de projeto	33

QUADROS

Quadro 1	Informação do Censo	41
Quadro 1a	Referencial normativo para a educação brasileira	93
Quadro 2	Origem da Língua de Sinais de cada País	43
Quadro 3	Dia do surdo	44
Quadro 4	Censo Escolar	45
Quadro 5	Nível de ensino	47
Quadro 6	Escolas	48
Quadro 7	Regulamentação Profissão	49
Quadro 8	Legislação	50
Quadro 9	CNH	51
Quadro 10	Passe livre – lei	52

FIGURA

Figura 1	Mapa das cidades que fazem fronteira Brasil – Bolívia	123
-----------------	---	------------

TABELA

Tabela 1	Relatório do SINE/RR 2023	187
-----------------	---------------------------	------------



SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
-----------------------	-----------

Shirley Vilhalva

APRESENTAÇÃO	11
---------------------------	-----------

Os organizadores

PRESENTACIÓN	16
---------------------------	-----------

Los organizadores

INFORLIBRAS: AS RELAÇÕES DE PODER EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO	21
--	-----------

João Batista Marcelino dos Santos

Cora Elena Gonzalo Zambrano

Geceilma Oliveira Pedrosa

VISTA PANORÂMICA DA JUSTIÇA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS DAS COMUNIDADES SURDAS NOS PAÍSES SUL-AMERICANOS	38
---	-----------

Keli Krause

Denize Bochernitsan

POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM SURDOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E CHILE	57
---	-----------

Taise Dall'Asen

Francisco Gárate

PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO ENTRE/DE/PARA LÍNGUAS DE SINAIS NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO DE PESSOAS SURDAS EM RORAIMA ..	72
---	-----------

Monique de Sousa Lima

Thaisy Bentes

**A FRONTEIRA PRÓPRIA DO TRANSTERRITÓRIO
QUE É SER SURDO TERENA 81**

Michelle Sousa Mussato

**LA SALUD MENTAL DE LA POBLACIÓN SORDA
EN MEDELLÍN: ¿UNA ATENCIÓN PSICOLÓGICA
REAL O IMAGINARIA? 109**

Vanessa Serna Gonzalez

**INCLUSÃO LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL NA
FRONTEIRA BRASIL - BOLÍVIA: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO 121**

Maurício Loubet

Cláudia Araújo de Lima

**INTERPRETACIÓN JUDICIAL EN LA LENGUA DE
SEÑAS MEXICANA: UNA DEUDA PENDIENTE DE
JUSTICIA SOCIAL 137**

Ioana Cornea

**LA RED DE ESCUCHA COMPARTIDA - ENTREVISTA
COM MARIA SUELY PEREIRA CORREA 156**

Thaisy Bentes

Adriana Helena de Oliveira Albano

Daiane Pinheiro

**DA VENEZUELA AO BRASIL: A BUSCA DAS PESSOAS
MIGRANTES SURDAS PELA REGULARIZAÇÃO E
EMPREGABILIDADE EM RORAIMA176**

Nicolas Brandão Dias

Sofia Lara de Azevedo Cattaneo

Vivian Maia Souza

Camila Soncini Nogueira

Thaisy Bentes

PREFÁCIO

É uma honra prefaciara uma obra que, corajosamente, inscreve os corpos surdos, indígenas, os sujeitos migrantes e os saberes fronteiriços no centro da produção de conhecimento. As páginas desta obra se abrem como um mapa de travessias. Travessias de pessoas surdas que migram entre fronteiras geográficas, linguísticas e políticas, mas também entre silêncios impostos e vozes visualmente reconstruídas por meio das línguas de sinais.

Este terceiro volume da série “Migrantes Surdos” é, para mim, mais do que uma coletânea acadêmica. É um eco de vozes transfronteiriças, que desafiam não só os limites geográficos, mas também os muros simbólicos do silêncio, da invisibilização e da colonialidade linguística. Como mulher indígena surda, e pesquisadora, reconheço nesse volume da série Migrantes Surdos uma das manifestações mais sensíveis e urgentes do nosso tempo: o direito de existir com dignidade por meio da comunicação, da língua e do pertencimento.

Cada capítulo aqui reunido acende uma centelha nos caminhos dos que, muitas vezes, são atravessados por duplas ou triplas exclusões — seja por serem surdos, migrantes, indígenas, racializados, ou por falarem línguas que não se encaixam nos moldes coloniais do que se considera “normalidade”. Ao folhear cada capítulo, encontro não apenas dados, análises e relatos: vejo sinais em movimento, mãos que contam histórias de resistência, línguas que sobrevivem e florescem mesmo em meio a políticas de exclusão e deslocamentos forçados. Este livro pulsa, respira e sinaliza — na mais pura essência do verbo “esperançar”, como nos ensinou Paulo Freire.

Atravessam essas páginas as memórias e os enfrentamentos de surdos migrantes que, muitas vezes, chegam a territórios sem intérpretes, sem políticas públicas e sem reconhecimento de sua existência de seu Direito Humano e Linguístico como acima já citado. Mas que, mesmo assim, constroem redes, reinventam pertencimentos e traduzem o mundo com a potência de seus próprios olhares.

Ao longo dos textos, as vozes visuais se fazem presentes: sejam elas em Libras, em Língua de Sinais Venezuelana, em Língua de Sinais Mexicana ou em outras expressões corporais e culturais que desafiam fronteiras. Há, nesses relatos e análises, um grito mudo contra as violências simbólicas, e uma afirmação viva da pluralidade dos sujeitos surdos em movimento.

Em especial, destaco a ousadia teórica e metodológica das autoras e autores que tratam da interseção entre surdez, migração, políticas públicas, saúde mental, e território. É um chamado à escuta ética — não do som, mas da presença. Presença de corpos surdos que traduzem o mundo à sua maneira, resistem à padronização, e constroem seus próprios modos de narrar e viver.

Como o povo surdo é guardião de muitas línguas de sinais em todo o mundo, vejo nesta coletânea um gesto coletivo de documentação afetiva, de adoção política das vozes surdas esquecidas ou silenciadas. Este livro, portanto, não é apenas leitura: é uma travessia. Uma ponte entre os diferentes povos surdos e a humanidade. Entre o refúgio e o direito de habitar o mundo em paz que os organizadores aqui constituídos pela Thaisy Bentes, Daiane Pinheiro, Maurício Loubet e Camila Soncini Nogueira que vem nos entregar em nossas mãos para que possamos navegar através dessa majestosa escrita.

Que esta obra inspire instituições, educadores, intérpretes, legisladores e comunidades a reconhecerem que a inclusão real começa pelo reconhecimento da linguagem como território de pertencimento. E que nenhuma migração deva significar perda de identidade, de cultura ou de língua.

Desejo que esta leitura toque, provoque e inspire. Que cada leitor ou leitora possa se deixar atravessar por essas experiências, como eu fui. E que esta obra seja mais um passo na construção de uma ciência que escuta com os olhos, sente com o corpo e acolhe com o coração.

Por Shirley Vilhalva, Kuñã Rory.

Professora Indígena Surda, pesquisadora de línguas de sinais e dos direitos linguísticos humano e linguístico das populações minoritárias. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

APRESENTAÇÃO

O Programa de Extensão e Pesquisa de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos (MiSordo), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e à Universidade Federal de Roraima (UFRR), apresenta mais um volume da série “Migrantes Surdos”. Este terceiro livro dá continuidade à coletânea, que já conta com dois volumes anteriores: o primeiro, “Migrantes Surdos: Língua de Sinais, Direitos Humanos e Tradução”, publicado em 2023, e o segundo, “Migrantes Surdos: Educação, Tradução e Direitos Humanos”, lançado em 2024, ambos pela Editora da UFOPA.

Os textos reunidos neste volume exploram a experiência da migração de pessoas surdas, evidenciando diferentes dimensões e lócus de análise que atravessam a inclusão educacional, social e o acesso a direitos humanos. As discussões abordam a trajetória educacional e profissional, o processo de internacionalização, bem como aspectos relacionados à saúde, ao bem-estar e às dinâmicas de poder presentes nesses contextos.

A coletânea conta com a participação de docentes e pesquisadores que analisam as interações entre comunidades surdas, políticas linguísticas e diferentes contextos educacionais, de saúde e laborais em diferentes países. O volume enfatiza a importância da comunicação como um direito humano, a preservação das línguas de sinais e o direito à comunicação em diferentes ambientes, incluindo espaços culturais, um tema ainda pouco explorado quando se trata de pessoas surdas em situação de migração.

Além dessas questões, as pesquisas apresentadas neste volume têm o propósito de refletir sobre os direitos conquistados, a cultura e a literatura surda/visual do povo surdo em contextos de fronteira, migração e comunidades minoritizadas, como as comunidades surdas indígenas.

A migração de pessoas surdas impõe desafios linguísticos e identitários às comunidades acolhedoras, especialmente em cenários de contato linguístico e territorial. Trata-se de um fenômeno complexo, marcado por

barreiras políticas, culturais e comunicacionais. No contexto global contemporâneo, caracterizado pelo aumento dos fluxos migratórios, torna-se essencial compreender como as comunidades surdas se organizam, acessam direitos e estabelecem redes de comunicação.

Sobre essas considerações, esta coletânea busca contribuir para o debate sobre a migração de pessoas surdas, oferecendo subsídios teóricos e contextos de experiências que dão condições para um aprofundamento na análise desse fenômeno.

No primeiro capítulo, João Batista Marcelino dos Santos, Cora Elena Gonzalo Zambrano e Geceilma Oliveira Pedrosa discorrem sobre o tema “InforLibras: as relações de poder em contexto de migração”. Os autores, ao analisar a migração de surdos venezuelanos para o Brasil, levantam a percepção da Língua de Sinais Venezuelana (LSV) como um fator de tensão diante da hegemonia da Libras, destacando processos de exclusão e resistência no interior da própria comunidade surda. Fundamentado na Análise do Discurso e no pensamento decolonial, o estudo problematiza a segregação entre surdos brasileiros e venezuelanos, além de investigar a ressignificação de discursos coloniais e da xenofobia linguística nesse contexto.

No segundo capítulo, “Vista panorâmica da justiça social e direitos humanos das comunidades surdas nos países sul-americanos”, Keli Krause e Denize Bochernitsan discutem as conquistas e desafios das lutas sociais surdas sob uma perspectiva fenomenológica social e política. As autoras analisam reivindicações por políticas públicas voltadas à comunidade surda em cinco países sul-americanos (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela). A metodologia comparativa revela avanços e desafios na democratização dos direitos dos surdos, evidenciando discrepâncias entre a legislação e a prática. Além disso, são apresentados quadros comparativos das políticas públicas e sociais, permitindo um panorama detalhado sobre a inclusão da comunidade surda.

O terceiro capítulo, “Políticas de inclusão para estudantes surdos: uma análise comparativa entre Brasil e Chile”, discute políticas educacionais

voltadas para estudantes surdos nos dois países, com foco nas legislações e práticas governamentais. A pesquisa, de orientação pós-estruturalista, demonstra que a presença de alunos surdos em escolas regulares não assegura, por si só, uma inclusão efetiva. O estudo revela que a ausência de formação docente e a precariedade estrutural comprometem a aplicação das normativas e dificultam o acesso equitativo à educação. O capítulo reforça que a inclusão demanda mais do que diretrizes legais: exige transformações pedagógicas, práticas educacionais adaptadas, formação docente contínua e o reconhecimento da língua de sinais como um direito linguístico essencial.

O quarto capítulo, “Práticas de interpretação e tradução entre/de/para línguas de sinais no contexto da migração de pessoas surdas em Roraima”, traz o relato de experiência de Monique de Souza Lima e Thaisy Bentes, que descreve sua trajetória como bolsista do Programa MiSordo e os desafios na tradução e interpretação entre Libras e Língua de Sinais Venezuelana (LSV). O relato evidencia barreiras linguísticas enfrentadas por surdos migrantes, as estratégias para superá-las e a importância da acessibilidade em contextos de refúgio. As autoras discutem atendimentos, mediações e ações comunitárias que ampliaram sua compreensão sobre os direitos linguísticos e sociais da população surda venezuelana.

O quinto capítulo, “A fronteira própria do transterritório que é ser surdo Terena”, de Michelle Sousa Mussato, problematiza o transterritório nas fronteiras entre ser surdo e ser indígena em uma sociedade que padroniza o ouvinte e o branco como construtos de normalidade. A autora debate, a partir de uma perspectiva decolonial, práticas fomentadas por formações discursivas diversas que categorizam o indígena surdo pela premissa do saber patológico, do sujeito da falta e da objetificação dos corpos. O texto também discute a disciplinarização, a normalização e a colonialidade linguística que impactam as formas de (sobre)viver dessa população, seja nos currículos escolares, no mercado de trabalho ou nos espaços culturais hegemônicos.

O sexto capítulo, “A saúde mental da população surda em Medellín: um atendimento psicológico real ou imaginário?”, de Vanessa Serna González, convida à reflexão sobre a importância da saúde mental das comunidades

indígenas surdas e a falta de acompanhamento psicológico por parte de profissionais clínicos em serviços públicos e privados. O objetivo é evidenciar a necessidade de direcionar os processos individuais daqueles que podem apresentar dificuldades psicológicas, a fim de promover o bem-estar integral e estratégias de saúde mental mais acessíveis.

O sétimo capítulo intitulado “Inclusão linguística e educacional na fronteira Brasil - Bolívia: um estudo bibliográfico” escrito por Maurício Loubet e Cláudia Araújo de Lima, aborda os desafios e as possibilidades da educação bilíngue e da inclusão de estudantes surdos em Corumbá (MS), cidade brasileira na fronteira com a Bolívia. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, analisa legislações e políticas públicas voltadas à educação de migrantes e ao ensino bilíngue, destacando a importância de práticas escolares inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural em regiões fronteiriças.

O oitavo capítulo, intitulado “Interpretação Judicial na Língua de Sinais Mexicana: Uma dívida pendente de justiça social”, de Ioana Cornea, descreve a estrutura de um curso de formação em Língua de Sinais Mexicana (LSM) no contexto judicial. O texto aponta que a ausência de programas específicos afeta a qualidade da interpretação em processos penais, devido à complexidade da linguagem jurídica. Como metodologia, a partir de uma pesquisa com 65 intérpretes, identificou-se que 36 desconhecem o sistema penal mexicano, embora 21 já tenham atuado em julgamentos — o que evidencia a necessidade urgente de uma formação específica para garantir o acesso à justiça para pessoas surdas.

O nono capítulo, escrito por Thaisy Bentes, Adriana Helena de Oliveira Albano e Daiane Pinheiro, apresenta uma entrevista com Maria Pereira, na qual é abordada parte da história dos primeiros acolhimentos realizados pela Pastoral Universitária junto à comunidade surda migrante em Roraima.

No último capítulo, “Da Venezuela ao Brasil: a busca das pessoas migrantes surdas pela regularização e empregabilidade em Roraima”, os autores Nicolas Brandão Dias, Sofia Lara de Azevedo Cattaneo, Vivian Maia Souza, Camila Soncini Nogueira e Thaisy Bentes discutem os obstáculos

decorrentes da burocracia, da ausência de acessibilidade nos serviços públicos e dos desafios de inserção no mercado de trabalho formal enfrentados pela comunidade surda em Roraima.

Este terceiro volume da série “Migrantes Surdos” reafirma o compromisso do Programa MiSordo em ampliar o debate sobre a migração de pessoas surdas, discutindo desafios e perspectivas a partir de diferentes enfoques. Ao reunir pesquisas, experiências e reflexões, esta coletânea busca contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre os impactos da migração na identidade, na língua, na educação e nos direitos das comunidades surdas em distintos contextos.

Assim, espera-se que esta obra inspire novas investigações, fomente diálogos interdisciplinares e fortaleça as redes de apoio e acolhimento, promovendo práticas mais inclusivas e equitativas para pessoas surdas em situação de migração.

Os organizadores.

PRESENTACIÓN

El Programa de Extensión e Investigación de Apoyo a Migrantes y Refugiados Sordos (MiSordo), vinculado al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA) y a la Universidad Federal de Roraima (UFRR), presenta el tercer volumen de la serie *Migrantes Sordos*. Este libro continúa la colección iniciada en 2023 con *Migrantes Sordos: Lengua de Señas, Derechos Humanos y Traducción*, y seguida en 2024 por *Migrantes Sordos: Educación, Traducción y Derechos Humanos*, ambos publicados por la Editorial de la UFOPA.

Los textos reunidos en este volumen exploran la experiencia migratoria de personas sordas, destacando diversas dimensiones y enfoques de análisis que atraviesan la inclusión educativa, social y el acceso a los derechos humanos. Las discusiones abordan la trayectoria educativa y profesional, el proceso de internacionalización, así como aspectos relacionados con la salud, el bienestar y las dinámicas de poder presentes en estos contextos.

La colección cuenta con la participación de docentes e investigadores que analizan las interacciones entre comunidades sordas, políticas lingüísticas y diferentes contextos educativos, de salud y laborales en diversos países. El volumen enfatiza la importancia de la comunicación como un derecho humano, la preservación de las lenguas de señas y el derecho a la comunicación en diferentes entornos, incluidos los espacios culturales, un tema aún poco explorado en relación con las personas sordas en situación de migración.

Además de estos temas, las investigaciones presentadas en este volumen tienen como objetivo reflexionar sobre los derechos conquistados, la cultura y la literatura sorda/visual del pueblo sordo en contextos de frontera, migración y comunidades minoritarizadas, como las comunidades sordas indígenas.

La migración de personas sordas impone desafíos lingüísticos e identitarios a las comunidades receptoras, especialmente en escenarios de

contacto lingüístico y territorial. Se trata de un fenómeno complejo, marcado por barreras políticas, culturales y comunicacionales. En el contexto global contemporáneo, caracterizado por el aumento de los flujos migratorios, se vuelve esencial comprender cómo las comunidades sordas se organizan, acceden a derechos y establecen redes de comunicación.

Con estas consideraciones, esta colección busca contribuir al debate sobre la migración de personas sordas, ofreciendo insumos teóricos y contextos de experiencias que permiten un análisis más profundos de este fenómeno.

En el primer capítulo, João Batista Marcelino dos Santos, Cora Elena Gonzalo Zambrano y Geceilma Oliveira Pedrosa abordan el tema “InforLibras: las relaciones de poder en contexto de migración”. Los autores, al analizar la migración de sordos venezolanos a Brasil, destacan la percepción de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) como un factor de tensión frente a la hegemonía de la Libras, señalando procesos de exclusión y resistencia dentro de la propia comunidad sorda. Basado en el Análisis del Discurso y el pensamiento decolonial, el estudio problematiza la segregación entre sordos brasileños y venezolanos, además de investigar la resignificación de discursos coloniales y la xenofobia lingüística en este contexto.

En el segundo capítulo, “Panorama de la justicia social y los derechos humanos de las comunidades sordas en países sudamericanos”, Keli Krause y Denize Bochernitsan discuten los logros y desafíos de las luchas sociales sordas desde una perspectiva fenomenológica social y política. Las autoras analizan las reivindicaciones por políticas públicas dirigidas a la comunidad sorda en cinco países sudamericanos (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela). La metodología comparativa revela avances y desafíos en la democratización de los derechos de los sordos, evidenciando discrepancias entre la legislación y la práctica. Además, se presentan cuadros comparativos de políticas públicas y sociales, permitiendo un panorama detallado sobre la inclusión de la comunidad sorda.

El tercer capítulo, “Políticas de inclusión para estudiantes sordos: un análisis comparativo entre Brasil y Chile”, discute políticas educativas

dirigidas a estudiantes sordos en ambos países, con enfoque en las legislaciones y prácticas gubernamentales. La investigación, de orientación posestructuralista, demuestra que la presencia de alumnos sordos en escuelas regulares no asegura, por sí sola, una inclusión efectiva. El estudio revela que la ausencia de formación docente y la precariedad estructural comprometen la aplicación de las normativas y dificultan el acceso equitativo a la educación. El capítulo refuerza que la inclusión demanda más que directrices legales: exige transformaciones pedagógicas, prácticas educativas adaptadas, formación docente continua y el reconocimiento de la lengua de señas como un derecho lingüístico esencial.

El cuarto capítulo, “Prácticas de interpretación y traducción entre/de/para lenguas de señas en el contexto de la migración de personas sordas en Boa Vista-RR”, presenta el relato de experiencia de Monique Lima y Thaisy Bentes, quien describe su trayectoria como becaria del Programa MiSordo y los desafíos en la traducción e interpretación entre Libras y Lengua de Señas Venezolana (LSV). El relato evidencia barreras lingüísticas enfrentadas por sordos migrantes, las estrategias para superarlas y la importancia de la accesibilidad en contextos de refugio. Los autores discuten atenciones, mediaciones y acciones comunitarias que ampliaron su comprensión sobre los derechos lingüísticos y sociales de la población sorda venezolana.

El quinto capítulo, “La frontera propia del transterritorio que es ser sordo Terena”, de Michelle Sousa Mussato, problematiza el transterritorio en las fronteras entre ser sordo y ser indígena en una sociedad que estandariza al oyente y al blanco como constructos de normalidad. La autora debate, desde una perspectiva decolonial, prácticas fomentadas por formaciones discursivas diversas que categorizan al indígena sordo bajo la premisa del saber patológico, del sujeto de la falta y de la objetificación de los cuerpos. El texto también discute la disciplinarización, la normalización y la colonialidad lingüística que impactan las formas de (sobre)vivir de esta población, ya sea en los currículos escolares, en el mercado laboral o en los espacios culturales hegemónicos.

El sexto capítulo, titulado *“La salud mental de la población sorda en Medellín: ¿una atención psicológica real o imaginaria?”*, de Vanessa Serna González, invita a reflexionar sobre la importancia de la salud mental dentro de la comunidad sorda y la falta de acompañamiento psicológico por parte de profesionales clínicos en los servicios públicos y privados. El objetivo es evidenciar la necesidad de orientar los procesos individuales de quienes puedan presentar dificultades psicológicas, con el fin de promover el bienestar integral y estrategias de salud mental más accesibles.

El séptimo capítulo, titulado *“Inclusión lingüística y educativa en la frontera Brasil - Bolivia: un estudio bibliográfico”*, escrito por Maurício Loubet y Cláudia Araújo de Lima, aborda los desafíos y las posibilidades de la educación bilingüe y de la inclusión de estudiantes sordos en Corumbá (MS), ciudad brasileña en la frontera con Bolivia. A partir de una investigación bibliográfica y documental, se analizan legislaciones y políticas públicas dirigidas a la educación de migrantes y a la enseñanza bilingüe, destacando la importancia de prácticas escolares inclusivas y sensibles a la diversidad lingüística y cultural en regiones fronterizas.

El octavo capítulo, titulado *“Interpretación judicial en la Lengua de Señas Mexicana: una deuda pendiente de justicia social”*, de Ioana Cornea, describe la estructura de un curso de formación en Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el ámbito judicial. El texto señala que la falta de programas específicos afecta la calidad de la interpretación en procesos penales debido a la complejidad del lenguaje jurídico. Como metodología, a partir de una encuesta realizada a 65 intérpretes, se identificó que 36 desconocen el sistema penal mexicano, aunque 21 han trabajado en juicios, lo que evidencia la necesidad urgente de una formación especializada para garantizar el acceso a la justicia de las personas sordas.

El noveno capítulo, escrito por Thaisy Bentes, Adriana Helena de Oliveira Albano y Daiane Pinheiro, presenta una entrevista con María Pereira, en la cual se aborda parte de la historia de las primeras acciones de acogida realizadas por la Pastoral Universitaria junto a la comunidad sorda migrante en Roraima.

En el último capítulo, “De Venezuela a Brasil: la búsqueda de las personas migrantes sordas por la regularización y la empleabilidad en Roraima”, los autores Nicolas Brandão Dias, Sofia Lara de Azevedo Cattaneo, Vivian Maia Souza, Camila Soncini Nogueira y Thaisy Bentes analizan los obstáculos derivados de la burocracia, de la falta de accesibilidad en los servicios públicos y de los desafíos de inserción en el mercado laboral formal que enfrenta la comunidad sorda en Roraima.

Este tercer volumen de la serie “Migrantes Sordos” reafirma el compromiso del Programa MiSordo de ampliar el debate sobre la migración de personas sordas, discutiendo desafíos y perspectivas desde diferentes enfoques. Al reunir investigaciones, experiencias y reflexiones, esta recopilación busca contribuir a la construcción de un conocimiento más profundo sobre los impactos de la migración en la identidad, la lengua, la educación y los derechos de las comunidades sordas en distintos contextos.

Así, se espera que esta obra inspire nuevas investigaciones, fomente diálogos interdisciplinarios y fortalezca las redes de apoyo y acogida, promoviendo prácticas más inclusivas y equitativas para las personas sordas en situación de migración.

Los organizadores.



INFORLIBRAS: AS RELAÇÕES DE PODER EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO

João Batista Marcelino dos Santos¹

Cora Elena Gonzalo Zambrano²

Geceilma Oliveira Pedrosa³

Considerações Iniciais

O deslocamento de pessoas no Brasil assumiu uma nova dimensão a partir das adversidades enfrentadas pela Venezuela, especialmente a partir de 2015. Se anteriormente esse fenômeno era mais comum nas regiões Sul e Sudeste, a crise no país vizinho fez com que o Norte do Brasil se tornasse um dos principais destinos de migrantes e refugiados, que buscam aqui uma oportunidade para recomeçar suas vidas (Silva; Villaça; Boson, 2024).

As pessoas surdas também fazem parte dos fluxos migratórios globais. Os surdos venezuelanos que chegam ao Brasil enfrentam, além dos desafios comuns aos migrantes ouvintes, as especificidades da comunicação por meio de uma língua visual-espacial, em contraste com a língua oral-auditiva usada pelos ouvintes. Essa população, predominantemente usuária da Língua de Sinais Venezuelana, possui demandas específicas para garantir sua inclusão e sobrevivência no território brasileiro (Bentes; Araújo, 2021).

Nesse contexto, propomos esta pesquisa que tem origem na experiência vivenciada por meio do projeto de extensão INFORLIBRAS⁴, promovido pelas

¹ Mestre em Letras (UFRR). Atualmente, é professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: jsantoslibras@gmail.com

² Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora Associada na Universidade Estadual de Roraima (UERR). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRR). E-mail: cora.gonzalo@uerr.edu.br.

³ Doutoranda em Linguística (UFSC). Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: geceilma.pedrosa@gmail.com

⁴ O projeto foi planejado e coordenado pelos autores deste texto, e executado com a colaboração de vários colegas professores e intérpretes de Libras de Roraima.

Universidade Estadual e Federal de Roraima entre junho e agosto de 2024 e coordenado pelos autores deste trabalho. O objetivo do projeto foi oferecer formações específicas para pessoas surdas residentes em Boa Vista, abordando temas essenciais nas áreas de saúde, justiça e educação, com a Língua de Sinais como língua de instrução. O INFORLIBRAS buscou promover a inclusão dos surdos nesses contextos, garantindo uma comunicação acessível e eficaz nos setores que impactam diretamente a sua vida cotidiana.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivos: analisar as relações de poder presentes nas interações durante um curso direcionado a surdos brasileiros e venezuelanos, realizado em Boa Vista; descrever as dinâmicas de interação e as divisões de grupos entre os participantes surdos brasileiros e venezuelanos; identificar os discursos preconceituosos proferidos por surdos brasileiros em relação aos surdos venezuelanos durante as atividades; e, finalmente, discutir como esses discursos recriam e reproduzem os discursos xenofóbicos comuns entre os brasileiros ouvintes.

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados foram gerados por meio da observação participante durante a execução do projeto, com registros de algumas atividades e discursos que serão analisados na última seção deste capítulo. O texto está dividido em três seções, além das considerações iniciais. A primeira seção aborda a temática da migração e a xenofobia, com foco nas relações de poder. A segunda examina o conceito de Surdismo Social e suas relações com as dinâmicas de poder. Em seguida, descrevemos o projeto INFORLIBRAS, explorando os discursos dos surdos brasileiros em relação aos venezuelanos e sua língua de sinais. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais resultados da pesquisa.

Migração e Xenofobia

O deslocamento de pessoas pelo mundo não é um fenômeno recente, desde os primórdios da humanidade há registros de movimentos migratórios de diversos grupos sociais. Tais movimentos carregam vários significados

tanto para a população que se desloca quanto para a comunidade receptora, que nem sempre é acolhedora.

Os contatos entre línguas, culturas e grupos sociais diferentes, em geral, geram conflitos nos mais diversos âmbitos, emergindo algumas situações de preconceito e xenofobia. Usamos o termo migrantes para marcar que são pessoas em processo de migração, isto é, da emigração (saída do local de origem) à imigração (chegada e instalação no novo lugar). Quando entendido como um processo, verificamos que não é nada fixo, acabado nem padronizado, pelo contrário, são situações de sujeitos híbridos, em constante construção e reconstrução.

Ainda nessa diferenciação entre os termos imigração e migração, Umberto Eco (2020) salienta que o fenômeno da imigração pode ser limitado, controlado e até encorajado e aceito, porém, as migrações são situações que não podem ser controladas. Para o autor:

Temos ‘migração’ quando um povo inteiro, pouco a pouco, desloca-se de um território para outro (e não é relevante quantos permanecem no território original, mas em que medida os migrantes mudam radicalmente a cultura do território para o qual migraram) (Eco, 2020, p. 20).

No cenário migratório de Roraima, os migrantes venezuelanos, que conformam a maior quantidade de migrantes internacionais no estado, vêm transformando a identidade cultural roraimense (Pantoja; Silva; Zambrano, 2024). No entanto, com frequência, são representados como invasores, e a língua espanhola, língua oficial do país vizinho e materna para a maioria dos venezuelanos, acaba sendo estigmatizada (Zambrano, 2021, 2022).

Desde o início do processo migratório de venezuelanos para Roraima, alguns estudos se debruçaram sobre a xenofobia sofrida por essa população. Silva (2017), por exemplo, destacou como os termos “invasão” e “crise” eram reproduzidos de forma simplista e preconceituosa em Roraima para se referir ao fenômeno migratório transnacional, gerando conflitos com violência verbal e física. O termo “invasor” também emergiu na pesquisa de Moura e Souza (2019) realizada com falas de moradores de Roraima publicadas em uma rede

social. A invasão referia-se tanto ao mercado de trabalho quanto ao acesso à saúde e à educação.

Na pesquisa de Oliveira e Lacerda (2018) é ressaltado o ódio propagado em redes sociais e em comentários de sites de notícias por meio de palavras de cunho pejorativo como ‘pragas’ e ‘pestes’, para designar os cidadãos venezuelanos. Os autores destacam a violência simbólica e a xenofobia explícita nesses discursos. Mota (2019), por sua vez, analisou notícias e comentários de leitores dos jornais *Folha de Boa Vista* e *Folha de São Paulo*. Nas publicações, uma das palavras que mais aparece é “invasão”, acompanhada de “fuga” e “irregularidade”. Os comentários estavam carregados de conotações negativas, isto, claramente xenofóbicas contra os migrantes de origem venezuelana.

Zambrano (2022) apresenta a palavra “invasão” atrelada à língua majoritária dos migrantes venezuelanos, o espanhol. Segundo a autora, nesse contexto de preconceito e xenofobia vivenciado em Roraima, a língua espanhola pode ser representada como “a língua do invasor” por pessoas que tendem a estigmatizar qualquer falante de espanhol no estado, visto como migrante indesejado e às vezes até como criminoso.

Pelo viés da Análise do Discurso (AD), Silva, Zambrano e Costa (2023) analisam comentários de reportagens sobre o processo migratório de venezuelanos para Roraima, publicadas no portal da UOL. Os autores destacam as relações de saber e poder, segundo Foucault (1979), materializados no sentimento de aversão ao migrante de origem venezuelana, visto como diferente e invasor, principalmente em relação a suas línguas-culturas.

Na mesma perspectiva de Silva, Zambrano e Costa (2023), neste texto fazemos a interface entre a AD e a Linguística Aplicada crítica e contemporânea, destacando suas características em comum, a saber: a transdisciplinaridade e a decolonialidade. Nesse sentido, utilizamos autores de diversas áreas do conhecimento que problematizam questões sociais

vivenciadas por grupos historicamente minorizados⁵ e estigmatizados, nas quais as interações entre línguas e linguagens perpassam por relações de poder.

Nessa seara, portanto, problematizamos os discursos xenofóbicos proferidos contra migrantes venezuelanos, especificamente, surdos migrantes residentes em Roraima. Esse grupo tende a ser marginalizado duas vezes: por ser venezuelano, isto é, o “migrante indesejado e invasor”, e por ser surdo. Assim, destacamos não apenas a língua espanhola como a “língua do invasor”, mas passamos a refletir sobre a língua de sinais venezuelana (LSV) como invasora dentro da comunidade surda roraimense.

Línguas em jogo: o poder nas fronteiras do discurso

A migração de surdos venezuelanos para o Brasil, especialmente para o estado de Roraima, tem gerado tensões dentro da comunidade surda local, evidenciando discursos de exclusão e resistência linguística. A xenofobia, geralmente associada a contextos de discriminação entre grupos ouvintes, também se manifesta entre surdos, tomando formas específicas que envolvem identidade linguística e cultural.

Nesse contexto, a LSV é vista como a “língua do invasor” e passa a ser percebida como uma ameaça dentro da comunidade surda roraimense. Essa percepção reflete dinâmicas de poder e pertencimento que influenciam a aceitação ou rejeição de migrantes surdos, envolvendo questões sobre identidade e territorialidade linguística.

A esse respeito, em *O Local da Cultura* (1998), Bhabha discute a interação entre as culturas e a disputa pela hegemonia nesses espaços na sociedade. O autor explora também o conceito de mediação cultural, conforme descreve em sua obra:

[...] Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na

⁵ Usamos o termo *grupos minorizados* no lugar de minorias para destacar que nem sempre é uma questão numérica, mas é política, social e ideológica. Referimo-nos a grupos que foram e continuam sendo estigmatizados pela sociedade dominante.

emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento - de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (Bhabha, 1998, p. 20).

Em outras palavras, Bhabha (1998) argumenta que as interações culturais são marcadas por processos de apropriação e disputa pela hegemonia dentro de determinados espaços que denomina de entrelugares, capazes de separar e limitar ao mesmo tempo que permitem o contato e a aproximação. O “entrelugar”, portanto, é o espaço de incerteza e ambiguidade onde as culturas se misturam, mas sem perder suas próprias particularidades, criam novas formas de identidade cultural.

No contexto da comunidade surda roraimense, observa-se que a Libras é compreendida como a língua legitimada desse grupo (Brasil, 2022), enquanto a LSV é percebida como um elemento estrangeiro que ameaça essa hegemonia. Esse fenômeno reflete um processo de apropriação simbólica da identidade surda nacional, onde a comunidade local busca se reafirmar como detentora do espaço linguístico e cultural da região.

Dessa forma, a hostilidade contra surdos venezuelanos pode ser compreendida como uma tentativa de proteger a estrutura identitária da comunidade surda brasileira. A chegada de uma nova língua de sinais e de novos sujeitos surdos desafia a estabilidade dessa identidade, levando à rejeição da LSV e, conseqüentemente, dos imigrantes que a utilizam. Esse processo se assemelha a disputas culturais mais amplas, onde grupos marginalizados estabelecem hierarquias internas para preservar seus espaços e evitar uma suposta dissolução de sua identidade pré-existente.

Nesse contexto, é possível analisar essas dinâmicas à luz das relações de saber e poder propostas por Foucault:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1979, p. 31).

Os saberes em torno da língua de sinais e o protagonismo surdo perpassa a questão linguística, tornando-se um mecanismo de controle que

cimenta cada vez mais a hierarquia entre esses sujeitos. O *status* linguístico da Libras reconhecida como principal meio de comunicação da comunidade surda brasileira não apenas reflete práticas de exclusão, mas também evidencia uma hierarquia de saber, na qual a Libras é percebida como superior.

A sobreposição da Libras como hegemônica dentro da comunidade surda não apenas inferioriza outras línguas de sinais, mas também reforça um sistema de poder que define quais saberes e quais sujeitos são legitimados, refletindo um processo de exclusão que restringe a diversidade cultural e linguística.

Nesse sentido, a língua, segundo Barthes (2007, p. 7), é um lugar de poder no qual “servidão e poder se confundem inelutavelmente”. Assim, essa relação de poder e servidão evidencia como a hierarquia atribuída à Libras perpetua uma dinâmica de controle e submissão, limitando a expressão e a identidade de outros grupos linguísticos, como os usuários da LSV.

Inforlibras: Oficinas Formativas em Libras

O projeto de extensão INFORLIBRAS: Oficinas Formativas em Libras surgiu a partir de um diálogo entre a comunidade surda brasileira e venezuelana e foi conduzido por servidores da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Realizado entre junho e agosto de 2024, o INFORLIBRAS contou com encontros semanais, nos quais participaram surdos brasileiros, venezuelanos e alguns ouvintes interessados nas temáticas abordadas.

O objetivo principal do projeto foi promover o acesso a informações essenciais para surdos migrantes que chegaram ao Estado de Roraima, bem como para os surdos brasileiros residentes na região. Nesse contexto, buscou-se oferecer formações específicas nas áreas de saúde, justiça e educação. Considerando que a maioria das informações nessas áreas circula na língua majoritária do país, os surdos – um grupo minorizado que utiliza línguas de sinais (Libras, LSV, Sinais Caseiros) – frequentemente ficam à margem de informações cruciais para o cotidiano. Assim, o INFORLIBRAS, em parceria

com professores externos e surdos com formação superior, teve como propósito fornecer, de forma sinalizada, orientações sobre saúde, justiça e os direitos fundamentais conquistados pelo movimento surdo brasileiro.

As oficinas abordaram uma ampla gama de tópicos, com ênfase em áreas essenciais, como direitos, comunicação, saúde e bem-estar. As discussões iniciaram com uma análise sobre os direitos dos surdos no Brasil, seguindo para questões relativas à comunicação cotidiana, como o aprendizado de Português para o dia a dia e a comparação entre Libras e LSV. Além disso, o projeto também focou na preparação para o vestibular, com destaque para o ENEM e as universidades locais, como UERR e UFRR.

Na área de saúde, foram realizadas oficinas sobre temas como o impacto do sedentarismo na qualidade de vida e a prevenção das infecções sexualmente transmissíveis (IST). Esses encontros tinham como objetivo proporcionar uma formação abrangente, atendendo tanto às necessidades práticas do cotidiano quanto ao fortalecimento da autonomia e cidadania dos participantes. Cada oficina foi organizada de forma temática, com apresentações expositivas utilizando vídeos e PowerPoint, explorando ao máximo os recursos visuais para facilitar a compreensão dos participantes.

3.1 Discursos xenofóbicos: relações de poder

Durante as oficinas do projeto de extensão, diversos episódios significativos foram observados e podem ser analisados sob a perspectiva das dinâmicas sociais e culturais entre as comunidades de surdos brasileiros e venezuelanos. Inicialmente, um episódio relevante ocorreu em uma das oficinas, quando houve uma discussão sobre o sinal para “Venezuela⁶”. Para os surdos brasileiros, o movimento da mão é do tipo sinuoso, realizado para baixo, enquanto para os surdos venezuelanos esse movimento não ocorre. A esse respeito, Jesus *et al.* (2024) faz o seguinte apontamento:

Antes do contato com os surdos venezuelanos, era usado pelos surdos brasileiros com a configuração de mãos em “V”, Ponto de Articulação ao lado do corpo e Movimento em zigue-zague para baixo. Com o maior contato com os surdos venezuelanos, ocorreram correções

⁶ Os sinais estão disponíveis nesse link: <https://youtube.com/shorts/qpbjiF5pYmo>.

frequentes no sinal, argumentando que a Venezuela estava passando por um momento difícil, mas que logo se recuperaria. O movimento para baixo indicava algo negativo do país [...]. Outros surdos venezuelanos ainda corrigiam a sinalização de surdos brasileiros e TILS, explicando que o movimento deveria ser para os lados devido ao formato das estrelas na bandeira do país (Jesus *et al.*, 2024, p. 134).

Nesse contexto, durante a oficina do INFORLIBRAS, um surdo brasileiro solicitou respeito pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sugerindo que, no Brasil, deveria ser observada a convenção da língua de sinais brasileira e não a da LSV, inclusive para o sinal “Venezuela”.

Podemos comparar o discurso acima com os discursos corriqueiros de roraimenses ouvintes quando afirmam que, pelo fato de os venezuelanos estarem no Brasil, devem falar português, ou seja, a relação de poder e saber sobre o uso das línguas, sejam elas orais ou de sinais, opera dentro de uma regularidade discursiva que institui mecanismos de normatização, reforçando práticas de dominação e exclusão.

Nesse sentido, os brasileiros posicionam-se como sujeitos de enunciação autorizados a delimitar quais línguas podem circular no espaço social, exercendo um poder disciplinar que marginaliza os discursos dos migrantes e impõe o uso das línguas legitimadas pelo Estado — o Português e a Libras. Para os brasileiros, a identidade cultural e linguística deve permanecer fixa, sustentando sua hegemonia e para os migrantes essa identidade se inscreve em um jogo de forças, sempre em deslocamento, nos *entrelugares* do discurso (Bhabha, 1998).

Outro episódio notável durante as oficinas foi a divisão entre as comunidades. Os surdos venezuelanos frequentemente se agrupavam de um lado, enquanto os surdos brasileiros se posicionavam do outro. Esse comportamento refletia tanto uma afinidade mútua quanto uma hesitação em se misturar, possivelmente devido a receios de preconceito, algo que se manifestou em outros momentos das oficinas, como é possível observar na imagem a seguir:

Imagem 1 - Divisão da sala em dois grupos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Audiodescrição da imagem: Imagem de uma sala de aula com cerca de 15 pessoas adultas sentadas em cadeiras escolares azuis, organizadas em dois grupos separados por um espaço central e voltadas para a frente da sala. No grupo da direita estão dois homens, no da esquerda, sete mulheres e dois homens. No centro frontal, uma mulher está em pé sobre um pequeno palco, diante de um slide projetado em uma tela branca. A fotografia foi tirada de uma posição lateral e ligeiramente traseira em relação ao público.

Essa divisão por nacionalidade é comum entre estudantes ouvintes nas salas de aulas da educação básica roraimense, muitos professores narram situações de divisão em “ilhas” que separam os migrantes dos nativos.

Conforme aponta Eco:

enquanto estivermos nos limites da imigração, os povos podem pensar em manter os imigrantes em um gueto para que não se misturem com os nativos. Diante de um caso de migração não há mais guetos e a mestiçagem é incontável (Eco, 2020, p. 23).

Nessa perspectiva, é necessário afirmar que ainda percebemos a separação por guetos em Roraima, embora em algumas situações a hibridização já seja uma realidade, a separação por nacionalidade persiste, possivelmente como forma de manter as identidades nacionais.

Na segunda oficina de "Português para o dia a dia", foram trabalhados diversos gêneros textuais, com os grupos sendo divididos para a elaboração de cartazes, bilhetes, cartas, entre outros. Um dos grupos de surdos venezuelanos ficou responsável pela criação de um cartaz, a ideia deles foi elaborar uma promoção de refrigerantes, conforme imagem abaixo:

Imagem 2 - Cartaz produzido por venezuelanos

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Audiodescrição da imagem: Desenho manual em folha de caderno pautado na horizontal. Na parte superior, está escrito em letras grandes e na cor azul: “Promoção Oferta”. Na parte inferior, há o desenho de uma garrafa, feito com as cores azul-escuro e vermelho, com a palavra “Coca-Cola” escrita ao centro. À direita do desenho, aparecem dois valores: o primeiro, 10 reais, está escrito em azul e riscado com uma linha vermelha; logo abaixo, o segundo valor indica a redução do preço para 7 reais, também escrito em azul.

Durante a apresentação desse grupo, um surdo brasileiro se levantou e afirmou: “Eu sei por que ele fez esse cartaz”. Quando o mediador da oficina pediu para que ele explicasse, o brasileiro respondeu: “Ele fez isso porque eles trabalham no supermercado”. Este episódio revela a percepção do surdo brasileiro sobre o contexto de trabalho dos surdos venezuelanos, evidenciando uma possível associação entre a prática de produzir o cartaz e a realidade profissional dos migrantes, que, em geral, ocupam os postos de trabalho que os brasileiros não gostam, não querem ou consideram inferiores.

O discurso narrado nos remete à afirmação de Araújo e Bentes (2020, p. 129): “a interação entre a comunidade surda venezuelana com a comunidade surda brasileira é inevitável, o que não impede, infelizmente, a existência de eventos xenofóbicos contra surdos venezuelanos”.

Na mesma perspectiva, em uma oficina sobre falsos cognatos, conduzida por um surdo brasileiro e um venezuelano, foi possível observar que, durante as explicações do surdo venezuelano, frequentemente surgiam interferências por parte dos surdos brasileiros, que desacreditaram o que estava sendo ensinado. Essas recorrentes intervenções operaram como mecanismos de controle discursivo e regime de verdade, conforme salienta Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p. 10).

Esse movimento evidencia a inscrição de um regime de verdade que hierarquiza os sujeitos enunciadore, conferindo autoridade discursiva aos brasileiros e relegando os venezuelanos a uma posição de subalternidade. Assim, a relação de poder e saber torna-se manifesta nas interações, funcionando como um dispositivo que regula quais vozes podem ser ouvidas e validadas no espaço discursivo (Foucault, 1979).

Em outro episódio, o professor da oficina aguardava a chegada dos participantes quando um surdo brasileiro fez um comentário inicial: "Os surdos não participam, não têm interesse nessas ações". No entanto, conforme a oficina avançava, um número considerável de surdos migrantes chegou ao local, desafiando a suposição inicial do surdo brasileiro. A mesma pessoa, ao perceber o aumento na participação, voltou ao professor e perguntou: "Cadê os surdos brasileiros?", começando imediatamente a enviar vídeos, por aplicativo telefônico, convidando os surdos brasileiros a participar. O discurso evidencia a preocupação do brasileiro em chamar os surdos da mesma nacionalidade para "ocuparem seus lugares" na oficina, ao perceber que havia uma participação efetiva dos venezuelanos. Esse discurso corrobora com a pesquisa de Moura e Souza (2019) que analisam comentários negativos de brasileiros ouvintes em relação aos migrantes venezuelanos que estariam

ocupando as vagas no mercado de trabalho, na assistência em saúde e educação, vagas que deveriam ser ocupadas por cidadãos brasileiros.

Como exposto nos parágrafos anteriores, a separação e a competição entre as comunidades de surdos brasileiros e venezuelanos se manifestaram de maneira recorrente, tanto na escolha dos locais para sentar quanto nas dinâmicas de grupo. Em vários momentos, durante uma festa de confraternização de finalização do projeto, era evidente a competição implícita, com cada grupo demonstrando uma vontade de se destacar e superar o outro. A imagem a seguir mostra a situação de competição em uma brincadeira realizada:

Imagem 3 - Arraial de final de projeto



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Audiodescrição da imagem: Imagem de uma sala com cerca de quinze pessoas adultas em pé. O ambiente está decorado com bandeirinhas coloridas de festa junina penduradas no alto. À direita da imagem, há um grupo formado por sete mulheres e um homem, todos sorrindo e aparentando estar se divertindo. À esquerda, cinco mulheres e dois homens observam o grupo da direita. Ambos os grupos usam roupas coloridas, algumas típicas de festa junina. A cena transmite alegria, movimento e clima de celebração coletiva. A fotografia foi registrada de um ponto de vista elevado, em posição vertical, mostrando os participantes.

A foto acima mostra os dois grupos rivais: de um lado, os brasileiros, do outro, os venezuelanos. Embora fosse em clima de festa, a competição e divisão por nacionalidade ficou muito clara. Portanto, o que deveria ser um espaço de mediação cultural em um momento de descontração, acabou

tornando-se mais uma situação de conflito onde o discurso colonial está implícito, pois nas palavras de Bhabha:

Quando seus olhares se encontram, ele (o colono), verifica com amargura, sempre na defensiva, que 'Eles querem tomar nosso lugar.' E é verdade, pois não há um nativo que não sonhe pelo menos uma vez por dia se ver no lugar do colono." "É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis (Bhabha, 1998, p. 76).

Em outras palavras, Bhabha (1998) alude àquelas interseções imprevistas implícitas no processo de reprodução da autoridade colonial e que colaboram para enfraquecê-la. No mesmo sentido, para Pedrosa (2020, p. 71), tais espaços acabam “favorecendo a dinâmica da negociação cultural que leva à criação imprevisível e incontrolável de subjetividades alternativas e antagônicas, capazes de subverter as relações de dominação a partir do qual eles germinam”.

Considerações finais

Para finalizar as discussões deste capítulo, salientamos que o tema das relações de poder e saber em contexto migratório da comunidade surda em Roraima ainda deve ser analisado e aprofundado. Contudo, este recorte realizado a partir de observações das interações dos participantes de um projeto que ofereceu oficinas formativas a surdos brasileiros e venezuelanos em Boa Vista, nos mostra como a xenofobia está presente, principalmente por meio de uma suposta hegemonia linguística, que coloca a Língua Brasileira de Sinais como superior, ao mesmo tempo que tenta excluir a Língua de Sinais Venezuelana.

Com o debate realizado, foi possível analisar as relações de poder presentes nas interações dos participantes do projeto INFORLIBRAS. Por meio da descrição das dinâmicas de interação durante as oficinas, ficou clara a forma como os grupos se dividem de acordo com as nacionalidades, de um lado os surdos brasileiros, e do outro, os surdos venezuelanos, marcando a guetização, a imigração do “invasor” que ainda não é aceito, apenas tolerado.

Após as descrições, identificamos e analisamos os discursos preconceituosos proferidos por surdos brasileiros em relação aos surdos venezuelanos, destacando como esses discursos recriam e reproduzem os discursos xenofóbicos comuns entre os brasileiros ouvintes que já foram publicados em diversas pesquisas realizadas em Roraima.

Diante dessa realidade, a relação entre os surdos brasileiros e venezuelanos está circunscrita por essas tensões, denotando a necessidade em promover diálogos entre os grupos para construir um entendimento mais inclusivo, capaz de superar essas barreiras. As experiências, culturas e as línguas em jogo (Libras e LSV), compartilhadas entre o povo surdo, servem como ponto de partida para a construção de uma identidade coletiva que transcenda as divisões impostas pelo xenofobismo.

Por fim, a continuidade de pesquisas em torno das relações entre surdos brasileiros e venezuelanos faz-se mister para aprofundar nosso entendimento e propiciar mais debates sobre os diversos tipos de preconceito e as possibilidades de resistência. Somente por meio da análise crítica e do diálogo aberto será possível avançar em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou identidade, possam ser respeitados e valorizados.

Referências

- BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone – Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007. 95p.
- BENTES, T.; ALBANO, A. H. de O.; AZERÊDO, A. C. **Migrantes Surdos: línguas de sinais, tradução e direitos humanos**. Editora da UFOPA, Santarém, 2023.
- BENTES, T; ARAÚJO, P. J. P. !Sordos también migran! A invisibilidade de migrantes surdos e o papel do intérprete humanitário. *In*: CBEAL. (Org.). **Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021. p. 59-65.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de José Miguel Wisnik. 1. ed. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1998.

- ECO, H. **Migração e intolerância**. Tradução de Eliana Aguiar e Alessandra Borrunquer. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de R. Machado. São Paulo: Editora Graal, 1979.
- JESUS, L. P. A. de. BENTES, T.; ARAÚJO, P. J. P.; FERREIRA, L. F. Sinais-termos no contexto da migração de surdos em Libras e LSV: Análises preliminares. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 51, p. 124-149, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdetraducao/article/view/137132/93385>. Acesso em: 03 mar. 2025.
- MOTA, D. M. **Representações sociais, mídia e violência: a “construção” do migrante e da migração venezuelana em Roraima por meio de websites da Folha de Boa Vista e Folha de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras - UFRR, Boa Vista, RR, 2019.
- MOURA, R. M. F.; SOUZA, M. J. M. O venezuelano invasor em Boa Vista (RR): uma análise crítica dos discursos de ódio no Facebook. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 44-65, 2019. DOI: 10.5380/rvx.v14i6.65739. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65739>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- OLIVEIRA, I. A. D.; LACERDA, E. D. Migração venezuelana e xenofobia em Roraima, Brasil. In: BAENINGER, R; SILVA, J.C (Coord.); ZUBEN, C. *et al.* (Org.). **Migrações venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de população “Elza Berquó” – NEPO/UNICAMP, p. 231-235, 2018. Disponível em: www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/mig_venezuelanas/migracoes_venezuelanas.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.
- PANTOJA, P. L.; SILVA, M. N. da; ZAMBRANO, C. E. G. Identidades roraimenses: da tradicional influência nordestina ao atual fenômeno migratório transnacional. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2024. DOI: 10.29327/210932.12.1-11. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/7474> . Acesso em: 03 mar. 2025.
- PEDROSA, G. O. **Discurso surdo: uma reversibilidade de efeitos de sentido entre o poder surdo e a resistência ouvinte**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8066>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- SILVA, J. C. J. O transbordamento no Brasil da tensão na Venezuela. **Mundorama: Revista de Divulgação Científica em Relações Internacionais**, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/34394573/O_transbordamento_no_Brasil_da_tens%C3%A3o_na_Venezuela. Acesso em: 03 mar. 2025.

SILVA, J. C. J., VILLAÇA, G., BOSON, V. P. Espacialidade e controle dos corpos: Boa Vista e a mobilidade humana venezuelana. **Cadernos MetrÓpole**, [S. l.], v. 26, n. 61, 2024, e6166412. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2024-6166412-pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/hKcHp99y8DQJ7LPk4LxrZ5S/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SILVA, M. V., ZAMBRANO, C. E. G.; COSTA, A. R. Dos discursos de ódio e de xenofobia às ações de acolhimento implementadas por universidades de Roraima. **Revista Linguística**, [S. l.], v. 19, n. 3, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/rl/article/view/59576>. Acesso em: 03 de mar. 2025.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2021). Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/296c7b41-4bf4-4190-ae7-39ae1d9d8914>. Acesso em: 28 fev. 2025.

ZAMBRANO, C. E. G. Língua e migração: a representação de “invasão” em Roraima. **CalidoscÓpio**, [S. l.], v. 20, n. 3, p.756–772, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2022.203.10>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25392>. Acesso em: 28 fev. 2025.



VISTA PANORÂMICA DA JUSTIÇA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS DAS COMUNIDADES SURDAS NOS PAÍSES SUL-AMERICANOS

Keli Krause¹

Denize Bochernitsan²

Introdução

O presente capítulo do livro é parte da investigação da tese de doutorado da primeira autora intitulada “A política cultural da comunidade surda: uma análise comparativa entre os países sul-americanos”, defendida em dezembro de 2022 pela PUCRS (Pontifícia Católica Universidade do Rio Grande do Sul). No texto, apresentamos um recorte da pesquisa de doutorado que focaliza os direitos humanos e a justiça social de uma parcela da população surda em cinco países (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela).

Os movimentos sociais surdos são analisados a partir da perspectiva das demandas por justiça dentro da sociedade. Nesse contexto, destaca-se o pensamento do filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, cuja teoria do reconhecimento compreende essas mobilizações como lutas por reconhecimento.

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Especialista em Docência em Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela Universidade de Tuiuti do Paraná (UTP), Graduada em Licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Bacharelado em Sistemas de Informação pela Sociedade Educacional de Três de Maio (SETREM). Professora de Libras da UNIPAMPA campus São Borja. E-mail: kelikrause@unipampa.edu.br.

² Especialista na área da educação. Graduada em pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, Graduanda em Inclusão e educação especial pela Uniasselvi. Graduanda em Letras Libras pela Faculdade Faveni. Professora de surdos. Tradutora e Intérprete de Libras. E-mail: debocheer@gmail.com

Nesta pesquisa comparativa das legislações sobre a garantia dos direitos humanos por meio de políticas públicas, contextualizadas nas diversas áreas de vida da comunidade surda, objetivou-se verificar o avanço da democratização e a ampliação da cidadania ativa para a comunidade surda em cada país. Para apresentar e conhecer as legislações entre os cinco países selecionados com foco nas políticas culturais e nos direitos sociais surdos foram construídos quadros comparativos. Os dados foram analisados e discutidos com a partir de autores como Honneth (2015, 2017), Novaes (2014), Krause (2023) entre outros.

De acordo com Krause relata que

Os movimentos sociais imbuídos da luta pelos direitos humanos e pela cidadania mostram que historicamente a conquista de políticas públicas tem sido um processo contínuo de inclusão e exclusão, pelo qual diferentes grupos buscam o reconhecimento de seus direitos fundamentais, enquanto seres humanos e cidadãos (Krause, 2023, p. 1).

Conforme Honneth (2017), devemos compreender o respeito social e valor de um indivíduo, na medida em que esse se mede inter-subjetivamente como forma de reconhecimento da comunidade de valores. Nesse sentido, percebe-se que a “comunidade surda sempre está procurando viabilizar direitos políticos e sociais, lutando para ter direito à acessibilidade como inclusão social do surdo e status jurídicos de cidadão, obtido por luta social frente a instituições privadas e públicas” (Novaes, 2014, p. 12).

Honneth (2015) propõe a teoria de liberdade social que está sendo exercida pela comunidade surda através de uma vida pública democrática nas instituições de acordo com cenário político da América do Sul, bem como estabelece relações na vida público-político para compreender a autolegislação e como as leis de construção do ordenamento justo que ativistas de movimentos sociais surdos e alcançar a reconstrução do desenvolvimento social.

Conforme menciona Krause

Segundo antropólogo Geertz (1997) utiliza-se o método de análise cultural; a interpretação e compreensão na teoria e metodologia considerando os fenômenos culturais na organização da vida social. Portanto, a cultura é entrelaçamento de significados criados pelo

comportamento político e pelas instituições. Nesse sentido, a mudança sociocultural, econômica e política na evolução da estrutura das instituições relacionadas aos âmbitos políticos e sociais, possui uma diferença estrutural em cada país (Krause, 2023, p. 3).

Para a metodologia deste capítulo, foram utilizados quatro métodos distintos: análise comparativa, análise cultural, grupo focal e análise documental e bibliográfica. A análise documental e bibliográfica concentrou-se em leis e decretos que garantem a acessibilidade à população surda. As fontes consultadas incluem trabalhos de diversas áreas, como materiais escritos, estatísticas e elementos iconográficos. Além disso, documentos originalmente em espanhol foram traduzidos para o português. Conforme Krause relata que

Mostra que existem muitas diferenças de política cultural e nas perspectivas dos direitos humanos e culturais acessíveis. Aspectos acima citados com grande valia para entender o contexto do movimento surdo com o foco em sua importância de organizar politicamente os interesses da comunidade nos países citados, e essa relação com suas reivindicações nos campos articulados às políticas públicas (Krause, 2023, p. 2).

1. Resumo dos Quadros sobre Políticas para a Comunidade Surda em Cinco Países

A análise das políticas direcionadas à comunidade surda em cinco países é fundamental para compreender os impactos na transformação da realidade social dos surdos. A busca pela plena cidadania surda é um fenômeno recente nesses contextos, refletindo uma mudança importante nas relações sociais e no reconhecimento das pessoas surdas. Essas políticas buscam garantir direitos básicos, como educação, acesso à informação e participação plena na sociedade.

A luta pela igualdade e pelo reconhecimento das pessoas surdas tem sido um processo contínuo. Ao longo dos anos, as conquistas dessas populações têm sido essenciais no desenvolvimento social, político e econômico de seus respectivos países. As políticas públicas, embora ainda em processo de consolidação, têm contribuído significativamente para o empoderamento da comunidade surda e para a sua inserção plena na sociedade, reconhecendo

suas necessidades específicas e promovendo a acessibilidade em diversos setores.


Existem muitas informações sobre os direitos humanos para surdos em diferentes países, mas escolhemos apresentar alguns dos principais temas relacionados à vida cotidiana, como: educação e justiça.

1.1. Dados referentes à população surda de cada país

Os dados do censo são importantes para dimensionar a população surda do país, pois serve como base para a criação de políticas públicas em diversas áreas em cinco países investigados.

Quadro 1 – Informação do Censo

País	População surda do país	Habitantes do país
	Segundo a I Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003 do Indec, 2.176.123 pessoas possuem uma deficiência, sendo que 12% dessa população apresenta deficiência auditiva. - Indec 2010: 12% da população argentina apresenta “dificuldade ou limitação permanente”, sendo 5.114.190 pessoas. Desse grupo, 8,3% apresentam dificuldades auditivas.	IBGE 2019 Quase 45 milhões
	O IBGE 2010 apresenta que a deficiência auditiva atinge 9,7 milhões de brasileiros; isso significa 5,2% da população brasileira, destes, 2,6 milhões são surdos. Esse censo apresenta dados relacionados a não conseguir ouvir de modo algum (347.481), grande dificuldade em ouvir (1.799.885) e alguma dificuldade em ouvir (7.574.797). O IBGE 2020 apresenta que 10,9 milhões das deficiências auditivas. Para o censo IBGE 2020 esta parcela corresponde a mais de 10 milhões de cidadãos, dos quais 2,7 milhões possuem surdez profunda.	IBGE 2020 212,7 milhões
	A estimativa da população surda no Paraguai é em torno de 35.000 de surdos desde 2018, mas não existe registro do censo.	IBGE 2019 7 milhões
	No Uruguai existem 30 mil surdos, segundo dados do último censo de 2011.	IBGE 2019 Quase 3,5 milhões

	<p>O censo nacional de 2011, segundo dados realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), vivem no país cerca de 108.000 surdos, o que representa 0,4% da população total. Esse número tende a variar, considerando a migração de muitos surdos para outros países.</p>	<p>IBGE 2019 Quase 29 milhões</p>
---	--	---------------------------------------

Fonte: Krause (2021).

1.2. Origem e atual da Língua de Sinais em cada território

Sigales-Gonçalves (2020) explica que o direito linguístico é um campo que se preocupa com a proteção dos direitos das línguas, especialmente das minorias, As políticas linguísticas são estratégias que buscam regular e promover o uso das línguas dentro de uma sociedade, A relação entre os dois é que o direito linguístico dá suporte jurídico às políticas linguísticas, garantindo que grupos linguísticos minoritários tenham seus direitos respeitados e possam se expressar em sua língua materna e o objetivo final é a justiça social, permitindo que todas as línguas sejam valorizadas e tenham espaço na sociedade. Abreu (2019) reforça essa ideia ao afirmar que o direito linguístico garante a proteção jurídica necessária para desenvolver, planejar e implementar ações concretas voltadas aos sujeitos linguísticos em diferentes contextos político-sociais.


Conforme Krause relata que

Os surdos, a comunidade com suas próprias demandas e pautas, têm seus direitos linguísticos para o desenvolvimento de políticas de inclusão para a comunidade surda na comparação da oficialização da Língua de Sinais como reconhecimento jurídico da língua de sinais como conquista política de um movimento social surdo (Krause, 2022, p. 151).

Em resumo, a língua de sinais tem um papel essencial no reconhecimento e valorização da cultura surda, e a legislação tem sido fundamental para garantir direitos e visibilidade a essa comunidade entre os países, embora haja as diferenças.

Quadro 2 – Origem da Língua de Sinais de cada País

País	Origem
	<p>Origem: Língua Dei Segni Italiana – LIS Atual: Lengua de Señas Argentina – LSA</p> <p>Lei nº 27710, de 3 de maio de 2023</p> <p>O argentino surdo José Antônio Terry viveu e aprendeu com a comunidade surda da Europa. Quando voltou a Buenos Aires, influenciou a comunidade surda argentina com a Língua Italiana de Sinais – LIS. Mais tarde, transformando-a na <i>Lengua de Señas Argentina – LSA</i>.</p>
	<p>Origem: Langue des Signes Française - LSF Atual: Língua Brasileira de Sinais – Libras</p> <p>Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002</p> <p>O imperador Dom Pedro II convidou o professor francês surdo Eduard Huet para vir ao Brasil no ano de 1855, organizando e fundando assim a primeira escola de surdos, com o antigo nome Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, desde 1857. Atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, no Rio de Janeiro. Utilizava o método da Língua Francesa de Sinais.</p>
	<p>Origem: Lengua de Señas Uruguaya - LSU Atual: Lengua de Señas Paraguaya – LSPy</p> <p>Lei nº 6.530, de 12 de maio de 2020</p> <p>A informação foi recebida através do contato com os dois surdos paraguaios para averiguar a origem correta da língua e me enviaram mais informação sobre isso e que foi a influência da Lengua de Señas Uruguaya – LSU, pois durante a década de 1950, muitas crianças surdas paraguaias foram estudar na escola de surdos no Uruguai. Ao retornarem, eles e suas famílias fundaram o Centro de Surdos do Paraguai, em 1961, e a Primeira Escola Paraguuaia de Surdos; posteriormente surgiram outras.</p>
	<p>Origem: Lengua de Señas Argentina – LSA Atual: Lengua de Señas Uruguaya – LSU</p> <p>Lei nº 17.378, de 25 de junho de 2001</p> <p>A professora argentina Ana Bruzzone, ao mudar-se para Montevideu, capital Uruguiaia, foi diretora da primeira escola de surdos a utilizar o método de Lengua de Señas Argentina – LSA, que de sua respectiva evolução tem no ano do 2001, a língua de sinais oficial reconhecida como Lengua de Señas Uruguaya – LSU.</p>
	<p>Origem: Lengua de Signos Española - LSE Atual: Lengua de Señas Venezolana – LSV</p> <p>Constituição Nacional em 1999</p>

	<p>O surdo espanhol José Arquero Urbano viveu em Madrid, na Espanha. Ele viajou para Caracas em 1948, encontrou com o venezuelano surdo Gustavo Alvarez, ambos começaram um contato. Alguns anos depois, José Arquero, com seu prestígio, acabou por ser o líder da comunidade surda venezuelana em especial, da ACS e teve forte influência na Lengua de Signos Española – LSE e, mais tarde, ao reconhecimento a Lengua de Señas Venezolana – LSV.</p>
---	--




Fonte: Autoras (2025).



1.3. Dia do Surdo

Percebe-se a importância da data comemorativa quando estudamos Yara Aquino (2015) que menciona datas comemorativas reconhecem a importância de um fato histórico, homenageiam uma profissão, registram uma conquista social ou política e buscam mobilizar a sociedade em torno de uma causa para o conhecimento da lei em relação com o dia do surdo no contexto histórico para representar, lutar e desenvolver a reflexão sobre os direitos e inclusão das pessoas surdas na sociedade contemporânea.

A data alusiva ao respeito à população surda e à garantia e preservação de seus direitos e a importância de se desenvolver políticas públicas para avançar ainda mais na inclusão dessas pessoas na sociedade.

Quadro 3 - Dia do surdo

País	Dia do Surdo/data	Número de Lei e data	Motivo
	<p>Dia 19 de setembro Dia Nacional das Pessoas Surdas</p>	<p>Lei 1.666 de 1885</p>	<p>Em memória da promulgação da Lei 1.666 que cria o primeiro Instituto Nacional de Educação para Surdos e Mudos em 1885.</p>
	<p>Dia 26 de setembro Dia Nacional do Surdo</p>	<p>Lei nº 11.796 em 29 de outubro de 2008.</p>	<p>Essa data foi escolhida por ser o dia de fundação da primeira escola para surdos do Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro em 1857.</p>
	<p>Não há dia do surdo.</p>		

	Dia 21 de setembro Dia Nacional das Pessoas Surdas	Não existe a lei, mas a Associação de Surdos de Montevideú criou em 1968. Nessa data do mês, o início da primavera, a ASUR sempre tem um festival de surdos em cada ano, por isso essa lembrança.	Não tem memória da promulgação.
	Não tem dia do surdo.		


Fonte: Krause (2021).

1.4. Educação de Surdos

É de grande relevância o censo escolar para a educação do país. Para Freire (1968) é necessário enxergar a educação como instrumento de formação de uma consciência crítica e política dos indivíduos, para analisar o sistema educacional para surdos, a busca por melhorias de qualidade da educação e a importância de coleta de dados estatísticos educacionais para saber quantos matriculados surdos existem no seu país com direito à educação.

1.4.1. Educação básica

Quadro 4 - Censo Escolar

País	Surdos Matriculados no Ensino Fundamental	Surdos matriculados no Ensino Médio
	<i>Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad 2018</i> apresenta o número de porcentagem dos alunos com deficiências auditivas no nível da escolaridade: - 18% de ensino fundamental incompleto.	- 45,1% de ensino médio incompleto. - 20,3% de ensino médio completo.
	Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) do ano de 2012 mostra que o número de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) dobrou: Surdos matriculados na Educação Básica (74.547):	INEP/MEC 2012 apresenta que os Surdos matriculados no ensino médio (8.751).

	<p>- Surdos matriculados na educação infantil (4.485). - Surdos matriculados no ensino fundamental (51.330). O Censo Escolar de 2016 registra que o Brasil possui, na educação básica, 21.987 estudantes surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdocegueira.</p>	
	<p>INE – Instituto Nacional de Estadística Paraguay não existe o registro para os estudantes surdos e deficiências auditivas. Também não demonstra os dados dos alunos com tipo de deficiências.</p>	
	<p>INE – Instituto Nacional de Estadística 2010 não há registro de censo escolar com números de surdos e ou deficientes auditivos matriculados. Na realização da entrevista com os surdos uruguaios, os mesmos comentam que há cerca de 350 alunos matriculados na educação básica em todo o Uruguai. Esse informativo número alguns anos passados.</p>	<p>No Uruguai, as escolas regulares têm uma classe especial de surdos com professores e instrutores surdos nas cidades diferentes. Nesse sentido, parece o atendimento educacional especializado – AEE no Brasil. Por exemplo, em Montevideu tem 18 alunos surdos numa classe no turno de manhã e tarde, e outra cidade tem cinco alunos e as várias cidades do Uruguai apresentam pouco número de surdos, totalizado de 350 matriculados surdos no país inteiro.</p>
	<p>INE – Instituto Nacional de Estadística Venezuela não existe o registro para os estudantes surdos e deficiências auditivas.</p>	

Fonte: Krause (2021).

1.4.2. Educação Superior

A educação de surdos apresenta o censo de formados surdos nos níveis do ensino superior como graduação, mestrado e doutorado em cada país diferentemente, demonstrando a necessidade da luta constante para garantir sua permanência e desenvolvimento na educação. De acordo com Krause relata que

Precisamos ter ciência da existência da relação com os documentos legais sobre o acesso das pessoas surdas ao ensino superior que depende do cumprimento das políticas educacionais de inclusão e de democratização do acesso à universidade em seu próprio país. Para isso, se faz necessário conhecer o número de surdos com títulos nos diferentes países para entender sobre os limites e os avanços das políticas educacionais de inclusão (Krause, 2023, p. 1-2).

Quadro 5 – Nível de ensino

País	Níveis do Ensino Superior: Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado
	<ul style="list-style-type: none"> • 2% de formados surdos em graduação; • Não há mestres e doutores surdos.
	<ul style="list-style-type: none"> • 2.556 universitários surdos (INEP, 2019) • Milhares de graduados surdos (atual) • Mais de 300 mestres surdos • 122 doutores surdos • 13 pós-doutorados surdos
	<ul style="list-style-type: none"> • 15 formados surdos na graduação; • Não há mestres e doutores surdos.
	<ul style="list-style-type: none"> • 1.550 formados surdos em graduação; • 7 mestres surdos; • 2 doutores surdos.
	<ul style="list-style-type: none"> • 10 formados surdos em graduação; • Não há mestres e doutores surdos.

Fonte: Krause (2025).

1.4.3. Escola de Surdos

Reconhecendo a condição bilíngue e bicultural das pessoas surdas, Skliar (1997/2004 *apud* Pereira; Vieira, 2009) defende que as crianças surdas devem crescer bilíngues, que a primeira língua delas deve ser a língua de sinais e que a segunda deve ser a língua majoritária, na modalidade escrita.

De acordo com as autoras Pereira e Vieira relatam sobre bilinguismo na educação de surdos:





O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os seus aspectos, somado à reivindicação das comunidades de surdos quanto ao direito de usar esta língua, tem levado, nos últimos anos, muitas instituições a adotarem um modelo bilíngue na educação dos alunos surdos. Neste modelo, a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para o aprendizado da segunda língua, preferencialmente


na modalidade escrita, que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos (Pereira; Vieira, 2009, p. 65).

A educação bilíngue que atende aos alunos surdos e apresenta a mesma grade curricular das escolas brasileiras, somente diferente que os professores são obrigados a ministrar a aula na língua de sinais e há a disciplina de Libras, preferencialmente com o docente surdo responsável pelo ensino de Libras como primeira língua natural e aspectos culturais da comunidade surda e sua história. É o local de difusão da cultura surda. Mertzani cita que:

A educação bilíngue para surdos pressupõe o ensino de duas línguas, mas não de forma concomitante. A Libras é considerada a língua natural dos surdos brasileiros e deve ser ensinada com prioridade na escola, bem como ser a língua de instrução de todos os demais conteúdos e disciplinas. A Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, na modalidade escrita. Portanto, quando uma criança surda ingressa na escola e ainda não adquiriu a Libras, ou seja, a sua língua, esse deve ser o primeiro conhecimento a ser adquirido de forma natural (Mertzani, 2020, p. 7).

Quadro 6 - Escolas

País	Escolas
	<p>1 – La Plata - Escuela de Educación Especial Antonio Próvolo.</p> <p>2 – La Plata - Escuela 528 para sordos e hipoacúsicos.</p> <p>3 – Corrientes - Instituto de Educación Especial Integrar Sordos e Hipoacúsicos.</p> <p>4 – Santa Fé - Escuela Especial No. 2013 Para Niños Sordos "María Ana Mac Cotter de Madrazzo".</p> <p>5 - Oberá - Escuela Especial N 13 para sordos e hipoacúsicos "Arco Iris".</p>
	No Brasil existeno total mais de 70 escolas de surdos em alguns estados brasileiros.
	<p>No Paraguai existem as quatro escolas de surdos:</p> <p>1 – Assunção (Primera Escuela Paraguaya de Sordos).</p> <p>2– San Lorenzo (Antonio Provolo Institute).</p> <p>3 – Cidade de Leste (10 Instituto Antonio Provolo).</p> <p>4 – Encarnação (Centro Educacional Antonio Provolo).</p>
	<p>No Uruguai tem quatro escolas públicas para surdos nas cidades diferentes:</p> <p>1 – Montevidéo (Escuela N° 197).</p> <p>2 – Rivera (Escuela N° 105).</p> <p>3 – Mandonado (Escuela N° 84).</p>

	4 – Salto (Escuela N° 116).
	Na Venezuela há 46 escolas de surdos em todo o país.


Fonte: Krause (2022).

1.5. Tradutores/Intérpretes das Línguas de Sinais

Apresentamos a seguir um quadro comparativo sobre as leis relacionadas à profissão de tradutor/intérprete de língua de sinais em alguns países sul-americanos, bem como a quantidade de associações existentes em cada um deles.

Quadro 7 – Regulamentação Profissão

País	Lei de Regulamentação da Profissão	Associações Existentes
	Decreto regulamentar 7.393 - lei sobre a supressão das barreiras de comunicação pelo uso da língua de sinais argentina (LSA) -/ reconhecimento da Língua de Sinais Argentina. Complementa o decreto 2.049/2012 sobre a função de intérprete.	AATI - Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes.
	Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentada pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras.	FEBRAPILS – Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes da Língua de Sinais. Há cerca de 23 associações nos estados do Brasil.
	A lei ° 6350 do reconhecimento de LSPy desde 2020, dentro da lei mesma sobre a intérprete de LSPy.	ANILSPAR - Asociación nacional de Intérpretes de Lengua de Señas, Intérpretes Sordos y Guías Intérpretes para Sordociegos de Paraguay.
	A lei ° 17.378/2001 do reconhecimento de LSU, dentro da lei mesma sobre a função da intérprete. A formação de Tils dever ser o Ensino Médio (certificação realizado pela CINDE) de Ensino Superior (certificação realizada pela TUILSU).	AILSU - Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya.
	No número 866 dentro da constituição Nacional da Venezuela (Caracas, 1/10/2006) sobre as normas	ASOIVE - Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas Venezolana / ASOISY - Asociación de

	<p>técnicas dos serviços televisivos com a intérprete de LSV.</p>	<p>Interpretes de LSV Yaracuy / ALSEZ – Asociación de Interpretes de Lengua de Señas Del Estado Zulia. / ASOITA - Asociación de Interpretes de LSV Tachira.</p>
---	---	---

Fonte: Krause (2021).

1.6. Mercado de trabalho para surdos


Direito ao trabalho e ao acesso igualitário, a pessoa com deficiência, especialmente os surdos têm, sem qualquer forma de discriminação no mercado de trabalho e vida na sociedade, portanto, cumprindo a lei, ajudando e promovendo a diversidade no ambiente de trabalho com igualdades de oportunidades, seguindo ainda os preceitos da lei trabalhista e previdência.





Conforme ressalta Destro (2020, p. 13), diante do ainda presente e forte estigma que acompanha a deficiência, “o mercado de trabalho resiste em reconhecer as habilidades e capacidades pessoais das pessoas com deficiências, não havendo outra forma senão obrigá-los legalmente a aceitar as pessoas com deficiências em suas empresas”.

A formação da identidade do ser humano na sociedade moderna passa, pois, pelo exercício de alguma atividade profissional que o dignifique, sendo o trabalho, sem qualquer sombra de dúvidas, um direito social fundamental (Gonçalves, 2011, p. 29).

Realizamos uma análise comparativa entre as cotas de vagas para mercado de trabalho para Surdos nos países sul-americanos:

Quadro 8 - Legislação


País	Legislação
	<p>Lei N°25.689, modificação da lei n°22.431 (1981), de 2 de janeiro de 2003, em relação ao percentual de contratação para pessoas com deficiências.</p> <p>Os seus órgãos descentralizados ou autárquicos, entidades públicas não estatais, empresas estatais e empresas privadas concessionárias de serviços públicos são obrigados a empregar pessoas com deficiência que reúnam condições de adequação para o cargo em uma proporção não inferior a quatro por cento (4%) da totalidade de seus funcionários.</p>
	<p>Para atender à Lei de Cotas para as empresas privadas, a Organização tem como base o art. 93 da Lei n° 8.213/91, que estabelece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • até 200 funcionários — 2%;

	<ul style="list-style-type: none"> • de 201 a 500 funcionários — 3%; • de 501 a 1.000 funcionários — 4%; • a partir de 1.001 funcionários — 5%. <p>Serviço Público – 5% a 20% das vagas, dependendo do edital do concurso.</p>
	A partir de março, 28 Órgãos e Entidades Estaduais cumprem com a Lei 2.479/2004 , e sua alteração à Lei nº 3.585/2008 , que estabelece a obrigação de incorporar pelo menos 5% das Pessoas com Deficiência (PcD) do total das quadro de funcionários de cada instituição pública, a fim de garantir o direito de trabalho desse grupo e implantar políticas de inclusão no Estado.
	Lei para a proteção integral de pessoas com deficiência, 18.651 (2010) somente as instituições públicas. A Lei 19.691 , de 29 de outubro de 2018, estabelece benefícios para que as pessoas com deficiência tenham acesso a um emprego na atividade privada. Também determina os direitos e obrigações dos contratados, geração de acessibilidade para o cumprimento das funções de trabalho, licenças, contribuições e benefícios de aposentadoria e incentivos para empresas privadas.
	Lei nº 2007, Art. 27. As instituições nacionais, estaduais, municipais e paroquiais, bem como as empresas públicas, privadas ou mistas, devem incorporar em seus locais de trabalho não menos que cinco por cento (5%) das pessoas com deficiência permanente, do total da folha de pagamento, sejam eles executivos, funcionários ou trabalhadores.

Fonte: Krause (2021).

1.7. Carteira de motorista para surdos

Quadro 9 - CNH

País	Legislação	Categoria
	AGÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA RODOVIÁRIA do atual MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES, as Leis Nacionais N ° 24.449 e 26.363 e os Decretos Regulamentares, o Decreto N ° 1.787 / 08, N° 8 / 2016, e Provisão 207/09, suas alterações.	A - Motociclista B - Veículo G - Máquinas rurais
	No Diário Oficial datado de abril de 1975 , concedendo a CNH às pessoas com deficiência auditiva. - Resolução Contran nº 558 de 15 de outubro de 2015 , dispõe sobre o acesso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, para o candidato e condutor com deficiência auditiva quando da realização de cursos e exames nos processos referentes à Carteira Nacional de Habilitação - CNH.	A - Moto B – Veículo AB – (moto e carro)
	No Decreto 1055/2015, de 20 de novembro de 2015. Para avaliar o grau de perda auditiva do motorista, será realizada uma audiometria	AM – Ciclomotores A1 - Potência máxima das motocicletas 11 kW


	<p>tonal. Os resultados com menos que uma perda combinada entre as duas orelhas de 45% será elegíveis para a habilitação ordinária, ou seja, sem restrições.</p>	<p>A2 - Potência máxima das motocicletas 32 kW A – Motociclista B – Automóvel B + E - Veículos do Grupo B e reboque até 3.500 Kg.</p>
	<p>Montevideú, 21 de março de 1972, na lei 17.535, modificar a resolução nº 57.141, de 28 de dezembro de 1971, relativa à declaração de que a surdez não é causa inabilitada para a concessão da carteira de habilitação neste Município. Serão provisórios e sua validade máxima será de 1 (um) ano. As renovações de tais autorizações serão efetuadas após parecer dos Serviços Médicos Municipais e da Direção de Condutores e Veículos. Esta última devendo manter um registo especial para este tipo de licenças, que recolhe os antecedentes dos acidentes de viação em que os seus titulares intervir.</p>	<p>A – Veiculo até 9 passageiros C – Veículo até 18 passageiros e caminhões E – Taxímetros e veículos até 9 passageiros</p>
	<p>No dia 26 de junho de 1998, o Decreto nº 2.542, por meio do qual é aprovado o Regulamento da Lei de Trânsito Terrestre apresenta o seguinte artigo 224: Qualquer pessoa interessada em obter uma licença para condutor especial deve cumprir os requisitos para a obtenção do grau de licença a que aspira. Relatório necessário emitido por um especialista, dependendo da deficiência, que também certifica que a pessoa em questão pode exercer a atividade de dirigir veículos automotores.</p>	





Fonte: Krause (2021).

1.8. Passe Livre

Consta que toda pessoa com deficiência comprovadamente carente tem direito ao Passe Livre, que dá a gratuidade no transporte coletivo interestadual por ônibus, trem ou barco nos países sul-americanos:

Quadro 10 – Passe livre - Lei

País	Legislação
	<p>Lei n.º 25.635, de 1 de agosto de 2002. Cada uma das empresas de transportes públicos em terra deve fornecer transporte gratuito para pessoas com deficiência. Decreto n.º 38/2004, de 9 de janeiro de 2004. Estabelece o certificado de deficiência dado pela Lei n.º 22.431 e suas alterações como documento válido para acessar o direito de</p>

	viajar gratuitamente em diferentes tipos de transportes públicos em terra.
	Passage Livre Federal: o transporte coletivo interestadual gratuito é garantido pela lei nº 8.899/1994. Passage livre Intermunicipal: depende da lei de cada Estado (de uma cidade para outra, mas sem sair do Estado). Passage Livre Municipal: depende da lei de cada cidade (por exemplo, as cidades têm algumas leis municipais do estado do RS).
	A Lei 6.556/2020 que isenta as pessoas com deficiências do pagamento da passagem no transporte coletivo terrestre.
	A Lei 18.651/2010 diz que as pessoas com deficiências podem viajar gratuitamente em ônibus nas cidades e em fora de cidades, têm direito a um assento ou lugar reservado. Existe passage livre somente para estudantes com deficiências em Montevideú, também outras cidades.
	Oferece o desconto de 50% sobre o valor de passagem nos transportes.

Fonte: Krause (2021).

2. Direitos humanos e justiça social para a comunidade surda

A luta pelos direitos humanos e a busca por justiça social são fundamentais para a comunidade surda, que historicamente enfrentou desafios relacionados à acessibilidade, inclusão e reconhecimento linguístico. O respeito aos direitos da pessoa surda está alinhado aos princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e em tratados internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No campo da justiça social, Axel Honneth (2017) destaca que a luta por reconhecimento é essencial para garantir que grupos historicamente marginalizados – como a comunidade surda – tenham seus direitos plenamente respeitados. Segundo ele, o reconhecimento ocorre em três esferas principais: **amor, direito e solidariedade**.

- **Reconhecimento na esfera do amor:** Diz respeito à valorização das relações interpessoais e à importância do afeto na construção da

identidade. Para a comunidade surda, isso se reflete no reconhecimento de sua cultura e identidade desde a infância.

- **Reconhecimento na esfera do direito:** Refere-se ao reconhecimento legal e à igualdade de direitos. A oficialização da Libras no Brasil, da LSA na Argentina, da LSV na Venezuela entre outros, por exemplo, é um avanço nesse sentido.
- **Reconhecimento na esfera da solidariedade:** Relaciona-se ao reconhecimento social e cultural, garantindo que a comunidade surda tenha voz ativa na sociedade, sem ser vista apenas a partir de uma perspectiva médica ou assistencialista.

No campo da justiça social, Martha Nussbaum (2006) desenvolveu a teoria das capacidades, que sugere que a inclusão da comunidade surda deve ser baseada no direito de desenvolver plenamente suas potencialidades. Segundo Nussbaum (2006), uma sociedade justa deve garantir que todos tenham acesso a oportunidades que permitam o florescimento humano, o que implica a eliminação de barreiras sociais e comunicacionais enfrentadas pelos surdos.

Considerações finais

O processo de melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas já foi iniciado; no entanto, ainda há lutas e movimentos em busca de novas conquistas, bem como da garantia e cumprimento dos direitos já adquiridos. Sabe-se que as políticas públicas desempenham um papel fundamental nessa trajetória, o que justifica a necessidade de analisar a situação das pessoas surdas em outros países da América do Sul.

Dessa forma, torna-se relevante um estudo mais aprofundado e detalhado, realizando uma análise comparativa entre os países sul-americanos para compreender a estrutura e a mobilidade social da comunidade surda, bem como seu posicionamento no sistema de estratificação social.

É compreensível que o preconceito esteja presente em sociedades cuja história é marcada pela discriminação. Quando a comunidade surda é

discriminada, essa discriminação ocorre não apenas com base em raça, cor, etnia ou crença, mas também em relação ao direito linguístico.

A história das conquistas dessa comunidade deve ser amplamente divulgada. No Brasil, a luta pelos direitos da população surda continua no âmbito jurídico, pois, apesar de avanços significativos, muitas conquistas ainda não foram plenamente concretizadas. Isso gera novos desafios, conflitos e, sobretudo, reforça as barreiras do preconceito.

Referências

ABREU, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2019. DOI: [10.25189/rabralin.v17i2.1324](https://doi.org/10.25189/rabralin.v17i2.1324). Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324>. Acesso em: 21 abr. 2024.

AQUINO, Y. **Datas comemorativas lembram fatos históricos e despertam curiosidade**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-01/datas-comemorativas-destacam-fatores-historicos#:~:text=Em%20geral%2C%20as%20datas%20comemorativas%20reconhecem%20a,a%20sociedade%20em%20torno%20de%20uma%20causa>. Acesso em: 21 abr. 2024.

DESTRO, C. R. F. **Pessoa com deficiência: Direito à Acessibilidade, Cidadania e Inclusão à Luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth**. Curitiba: Juruá, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GONÇALVES, B. G. A. de A. **O papel da empresa na inclusão das pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Direito Empresarial). Faculdade de Direito Milton Campos / FDMC, Nova Lima, 2011.

KRAUSE, K. **Política Cultural da Comunidade Surda: uma análise comparativa entre os países sul-americanos**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós – Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10855>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KRAUSE, K. **Políticas dos Níveis do Ensino Superior: Graduados, NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO- COPED. Anais [...]**, Montes Claros -MG, 2023. ISSN 2176-168X. Disponível em:

<https://doity.com.br/anais/xiv-congresso-nacional-de-pesquisa-em-educacao/trabalho/285861>. Acesso em: 15 jul. 2024.

KRAUSE, K. **A perspectiva de Honneth e Fraser: Justiça Social da Comunidade surda nos Países Sul-Americanos.** In: Congresso de Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Anais** [...]Pau dos Ferros -RN, FACEP, 2022. ISSN: 2447-9489. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/conpecs2022/583333-a-perspectiva-de-honneth-e-fraser--justica-social-da-comunidade-surda-nos-paises-sul-americanos>. Acesso em: 11 jun. 2024.

KRAUSE, K. **Desigualdades no Brasil: cenário atual e pós-pandemia.** Anais do IV Seminário Discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, novembro de 2021. Disponível em:

<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/1422/assets/edicoes/2021/arquivos/8.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

HONNETH, A. **O direito da liberdade.** [S. Krieger: Das Recht der Freiheit]. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** Tradução de Luiz Repa. São Paulo: 34 reimpressão 2017.

MERTZANI, M. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua.** Rio Grande: Ed. Da FURG, 2020. Disponível em:

https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200128currículo_lingua_brasileira_de_sinais.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

NUSSBAUM, M. C. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006.

PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, [S. l.], v. XIX: p. 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/Portals/1/Files/19171.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do direito linguístico no Brasil. **Travessias Interativas**, São Cristóvão - SE, v. 10, n. 22, p. 256–278, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.51951/ti.v10i22>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15329>. Acesso em: 10 de maio de 2024.



POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E CHILE¹

Taise Dall'Asen²

Francisco Gárate³

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com deficiência, especialmente no caso de estudantes com surdez, é um tema de grande relevância nas políticas educacionais a nível internacional, incluindo o Brasil e o Chile. Ambos os países, integrantes da América Latina têm avançado na implementação de políticas que buscam garantir o acesso à educação para todos os estudantes, com o objetivo de que possam ser capazes de participar e interagir.

No Brasil, a inclusão de estudantes com deficiência é garantida pela Constituição Federal, pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e por diversas diretrizes do Ministério da Educação (MEC), que visam à implementação de práticas pedagógicas diversificadas e ao apoio a todos os estudantes do sistema regular de ensino. Nesse contexto, a inclusão escolar de estudantes surdos também é respaldada por legislações específicas que asseguram o acesso à educação. Além da Constituição Federal e da lei

¹ Uma versão base deste texto foi publicado na Revista Latinoamericana em Educación Inclusiva.

² Professora e coordenadora acadêmica do Programa de Segundo Título em Educação Especial na Universidad Central de Chile. Doutora em Educação pela Universidad Diego Portales e Universidad Alberto Hurtado. Mestre em Educação pela Universidad Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Pesquisadora no Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIEDUC). Integrante do grupo de pesquisa “Diversidades, educación inclusiva y prácticas educativas” da Universidad Comunitaria de la Región Chapecó. E-mail: taisedallasen@hotmail.com.

³ Profesor, Pós-doutorando em Educação, Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó). Doutor em Planejamento e Inovação Educacional, Universidad de Alcalá. Mestre em Gestão Educacional. Mestre em Planejamento, Inovação e Gestão da Prática Educativa. Professor do Ensino Médio em História e Geografia. Pesquisador no Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIEDUC) e da REDYALA, e integrante do grupo de pesquisa SULEAR. E-mail: figatevergara@gmail.com.

Brasileira de Inclusão, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Esses dispositivos legais garantem que o processo de escolarização de crianças surdas seja realizado com base na modalidade bilíngue, que contempla o ensino da Libras como primeira língua e o português como segunda língua. A Lei nº 10.436/2002, juntamente com o Decreto nº 5.626/2005, estabelece diretrizes para a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares e incentiva a formação de profissionais capacitados para atender às necessidades dessa população. O Decreto nº 5.626, por exemplo, destaca a importância da formação de professores para o atendimento educacional especializado, incluindo a oferta de serviços como intérpretes de Libras nas escolas, para garantir que os alunos surdos tenham o apoio necessário durante o processo de aprendizagem (Dall'Asen; Gárate, 2021).

Já no Chile, com o objetivo de avançar no processo de inclusão escolar, o país tem adotado políticas para promover a inclusão escolar. Isso inclui legislações que incentivam a inclusão de alunos com deficiências nas escolas comuns, além de expandir o acesso a tecnologias assistivas e recursos de apoio. Especificamente para os estudantes surdos, o Chile possui legislações que asseguram seus direitos educacionais. A Lei nº 20.422/2010 é um marco importante, pois estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a garantia de acesso à educação inclusiva. Ela prevê que as instituições de ensino devem adaptar seus métodos de ensino para garantir o pleno acesso dos alunos com deficiência, o que inclui a inclusão dos surdos no sistema educacional. Além disso, a Lei nº 21.303/2020 reconhece a Língua de Sinais Chilena (LSCh) como a língua natural das comunidades surdas no país, assegurando que ela seja utilizada como meio de comunicação e expressão nas escolas e outros espaços de atendimento educacional. Essa legislação reforça a necessidade de garantir a formação de educadores capacitados para atender a essa demanda, além de promover a integração de intérpretes de Língua de Sinais nas escolas, a fim de assegurar a plena participação dos alunos surdos no processo educativo.

Contudo, Dorziat (2008) destaca que as políticas de inclusão na perspectiva de que todas as crianças estejam matriculadas nas escolas de ensino regular se tornam ineficientes e incoerentes quando guiadas por metodologias universais, angariadas em práticas homogêneas, as quais fazem com que a escola se torne um ambiente excludente, pois aumenta o índice de evasão escolar e a repetência de estudantes. À vista disso, as práticas de integração ainda perpetuam nas escolas camufladas pelo conceito de inclusão, visto que pertencer ao sistema comum de ensino não infere que este estudante esteja incluído. Portanto, compreende-se que, a inclusão não está disponível a todos, uma vez que somente aqueles que se adaptam pertencem ao ensino regular de ensino, considerando que “pertencer não é sinônimo de inclusão”, pois os processos de inclusão precisam criar condições de enriquecimento e desenvolvimento humano por meio da inter-relações com as diferenças. Neste contexto, o objetivo deste estudo é analisar e comparar as políticas de inclusão escolar de estudantes com surdez no Brasil e no Chile, identificando as principais legislações, estratégias pedagógicas e recursos de apoio adotados por ambos os países, com o intuito de avaliar a efetividade dessas políticas na promoção da educação inclusiva e no atendimento às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Método

Este artigo é resultado de um estudo exploratório que, a partir de uma revisão bibliográfica, tem como objetivo elaborar uma análise teórica desde uma perspectiva pós-estruturalista. Para demarcar a perspectiva pós-estruturalista, Meyer e Paraíso (2014, p. 19) descrevem que estas escolhas “[...] se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ - pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo [...]”. A partir desse itinerário, esta pesquisa não se propõe legitimar verdades, e sim pensar de formas diferentes, recriar e tensionar as concepções tidas como verdadeiras. “O mundo continua mudando. Não cristalice seu pensamento. Ponha suas ideias em discussão, dialogue, critique, exponha-se” (Costa, 2007, p. 149). Posto isso, é necessário

buscar concepções teóricas que ultrapassem as esferas à nossa volta, nos distanciando do anacronismo e revendo as teorias defendidas como fidedignas, de modo a estimular a desconstrução destes conhecimentos, e não se satisfazer com o que é dado, considerado pronto, naturalizado.

Por fim, em consonância com a perspectiva de Foucault (2017), não há pretensão de apresentar juízos de valor acerca das legislações brasileiras e chilenas, mas fazer uma análise comparativa entre as políticas de ensino para o processo de escolarização de alunos surdos de ambos os países. Portanto, como já mencionado sobre não estabelecer juízos de valor, nos amparamos nas palavras de Fischer (2012) para argumentar que o pesquisador deve se entregar, aceitar o inesperado, em especial, aquilo que se diferencia do que ele mesmo pensa, assim possibilitando que novas indagações sejam realizadas, e novas investigações possam ser geradas.

Políticas de Educação de Surdos: Uma Análise Comparativa entre Brasil e Chile

A inclusão escolar de estudantes surdos, tanto no Brasil quanto no Chile, tem avançado nas últimas décadas, porém enfrentam desafios para garantir uma educação inclusiva. Embora a legislação tenha avançado, a implementação das políticas inclusivas nem sempre tem sido eficaz, porque a ausência de valorização da identidade linguísticas e culturais das pessoas surdas, e o acesso ao ensino comum com a adaptação necessária para garantir sua participação, obstaculiza a participação, a permanência e a inclusão de estudantes surdos nas escolas.

No Brasil, a inclusão escolar de estudantes surdos foi impulsionada pela lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial da comunidade surda. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu a educação bilíngue para pessoas surdas, com a Libras como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2). Além disso, a partir deste decreto se estabeleceu a obrigatoriedade da presença de tradutores/intérpretes de Libras nas escolas e a formação de professores bilíngues, além de fomentar a criação de escolas

bilíngues, onde ambas as línguas seriam usadas no processo educativo. Outro marco importante consiste na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008. Ela tem como objetivo garantir a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo os estudantes surdos, promovendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a utilização de recursos pedagógicos e acessibilidade. A política também reforça a participação das famílias e das comunidades no processo educacional, além de garantir a acessibilidade em todas as dimensões da educação.

No entanto, o Brasil ainda enfrenta desafios na implementação dessa educação bilíngue. A falta de formação adequada de professores bilíngues, a escassez de escolas bilíngues e a resistência das escolas em adotar metodologias inclusivas dificultam a implementação de ações inclusivas. Além disso, a legislação brasileira apresenta incoerências, como apontado por Lodi (2013), que dificultam a aplicação de uma educação bilíngue consistente. O Decreto nº 5.626/2005 e a PNEEPEI ainda não garantem completamente a implementação de práticas que respeitem as especificidades linguísticas dos surdos.

Em 2019, o Decreto nº 9.465/2019 criou a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, com o objetivo de coordenar e expandir as políticas bilíngues no país. O decreto promove a formação de profissionais especializados, além de fomentar a criação de escolas bilíngues, e destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar no atendimento aos surdos, com parcerias entre as áreas de Saúde e Assistência Social.

Por outro lado, o Chile também tem feito esforços para avançar na inclusão por meio da implementação de políticas e leis (Lei nº 20.422; Lei nº 20.845; Decreto nº 83; Decreto nº 67). Dessa forma, assumiu-se o dever do Estado de garantir a todos os alunos uma educação inclusiva nas instituições educacionais e gerar as condições necessárias para o acesso, permanência e aprendizado dos estudantes no espaço escolar (Lei nº 20.845). Neste cenário, a partir da promulgação da lei nº 20.422/2010, que assegurou os direitos das pessoas com deficiência, incluindo os surdos, garantindo igualdade de

oportunidades e inclusão social. Além disso, a lei nº 20.845 estabelece modificações ao estabelecer um sistema educacional gratuito e inclusão nos processos de admissão, o fim do financiamento compartilhado e a proibição do lucro das instituições educacionais.

Enquanto, em 2015 o decreto nº83 surge com o objetivo de promover a diversificação do ensino na Educação Infantil e Básica, aprovando critérios e orientações para adequação curricular de estudantes que necessitem, facilitando o aprendizado e a participação de todos os alunos, respeitando sua diversidade. Aplicável a estabelecimentos de educação comum, com ou sem Programas de Integração Escolar (PIE), o decreto busca garantir igualdade de acesso e progresso nos objetivos do currículo nacional, considerando as potencialidades de cada estudante e incentivando a diversificação do ensino como resposta às necessidades dos alunos na sala de aula. Neste cenário, de maneira particular, foi desenvolvido o Programa de Integração Escolar (PIE), apesar de seu caráter de integração, assim como seu próprio nome e estratégias de trabalho indicam (Núñez-Muñoz, *et al.*, 2020). O PIE oferece apoio pedagógico especializado e adaptações necessárias, incluindo a presença de intérpretes de Língua de Sinais, professores bilíngues e materiais pedagógicos adaptados. O objetivo do PIE para estudantes surdos é garantir que possam acessar o currículo e participar das atividades escolares de maneira plena e equitativa.

Em 2020, o Chile aprovou a Lei nº 21.303, que reconheceu a Língua Chilena de Sinais (LSCh) como a língua oficial da comunidade surda. Essa lei não só valida a LSCh, mas também promove sua utilização em diversos setores, como educação, saúde e trabalho, com o objetivo de garantir a participação plena dos surdos na sociedade. A Lei nº 21.303 reforça a necessidade de incluir a língua de sinais em todos os serviços públicos e privados, assegurando comunicação acessível e promovendo a inclusão dos surdos em todos os aspectos da vida social e comunitária.

Apesar dos avanços legais e programas implementados, tanto o Brasil quanto o Chile ainda enfrentam desafios semelhantes para garantir a inclusão escolar de estudantes surdos. Em ambos os países, a educação

bilíngue é vista como fundamental, mas ainda existem obstáculos que promovem a exclusão, desrespeitando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Inclusão de estudantes surdos: Práticas de governo

As garantias presentes nas políticas de inclusão do Brasil e do Chile, referem-se à inclusão de todos os indivíduos no ambiente escolar. Essas políticas promovem a implementação de práticas didáticas inclusivas, incentivando os sistemas de ensino a incorporar novas perspectivas sobre as classes especiais, considerando as especificidades e respeitando as singularidades de cada aluno. Conforme ressaltado por Luchese e Pieczkowski, a inclusão não se limita ao ambiente escolar, mas se estende também ao contexto familiar e social. Sobre isto, os autores evidenciam que:

[...] uma estratégia de governo das populações, e que, embora esteja bastante presente nas legislações, nos discursos da mídia e da população, a exclusão ainda se faz presente nas culturas pautadas na classificação, na categorização e nas concepções de deficiência como desvantagem (Luchese; Pieczowski, 2016, p. 227).

Nesse contexto, Luchese e Pieczkowski (2016) destacam que, para mudar a compreensão das culturas de inclusão, não basta apoiar-se em legislações. Essas normas, muitas vezes, fazem parte das estratégias do Estado, que busca manter o controle sobre a população por meio de suas práticas de governo. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), utilizando conceitos foucaultianos, explicam que o governo envolve ações de poder que visam direcionar a "própria conduta ou a conduta dos outros", com o intuito de planejar e implementar ações. Eles ressaltam, ainda, que as políticas inclusivas, embora se apoiem em discursos e pedagogias culturais, só se concretizam quando, de fato, promovem a convivência de indivíduos considerados normais e anormais no mesmo espaço, criando um ambiente de convivência e aprendizagem. Como observam Veiga-Neto e Lopes (2007), as políticas de inclusão só se efetivarão quando houver a real inclusão dos corpos, independentemente de suas especificidades, em espaços comuns, como a escola.

Os autores também apontam que o poder é uma "ação sobre ações possíveis", ou seja, uma ação apoiada em saberes que visam dirigir o comportamento do outro. Nesse processo, o Estado exerce um papel de governança, onde ele se apresenta como responsável pelas Políticas Públicas que garantem a inclusão. Contudo, essa inclusão tem um caráter de efetivação quando visa atingir o maior número possível de pessoas, pois, ao estarem inseridas em grupos, registros oficiais, mercado de trabalho, escolas e outras esferas, essas pessoas se tornam "alvos fáceis" para o Estado. Como ressalta Lopes (2009), ao serem incluídos em diversos espaços sociais, as pessoas se tornam visíveis para as ações do Estado, tornando-se alvos de suas políticas de controle e administração. Assim, a inclusão, ao ser promovida por políticas públicas, é um meio pelo qual o Estado exerce influência sobre a população, buscando regular as ações e comportamentos dos indivíduos, moldando-os conforme seus próprios parâmetros e objetivos de governança.

Na obra *Seguridad, Territorio y Población*, Foucault (2006) descreve, na quarta lição, uma transição importante no modelo de poder do Estado, que ocorreu durante o século XVIII. Ele explica que, enquanto o poder soberano se concentrava em tirar a vida, surgia um novo modelo de poder, o biopoder, que não mais punia o corpo diretamente, mas promovia a vida e a segurança da sociedade. Taylor (2018, p. 61) complementa, ressaltando que o biopoder "acessa o corpo porque funciona através de normas e não de leis". Assim, o biopoder está disperso por toda a sociedade, não sendo localizado em um único indivíduo ou organismo governamental, o que torna o Estado cada vez mais onipresente, com o objetivo de assegurar o controle sobre a população. Esse novo modelo de poder, que não busca mais apenas a punição ou exclusão, visa moldar comportamentos e garantir uma conformidade com o "normal", objetivando, assim, a estabilidade da sociedade.

A partir do século XX, o Estado, adaptando-se ao modelo de poder moderno, começa a internalizar normas, estabelecer medidas e promover práticas que busquem modificar comportamentos para que os indivíduos se aproximem de um padrão considerado "normal". Lopes (2009) observa que o Estado, agora em parceria com o mercado, busca garantir condições para que

a população participe plenamente do sistema capitalista. Essa parceria, segundo o autor, reflete a lógica do neoliberalismo, onde a inclusão é um imperativo que não visa necessariamente a equidade, mas sim a integração no sistema econômico vigente. Nesse contexto, a educação se torna uma ferramenta de inclusão, mas também um mecanismo que responde a exigências do neoliberalismo, garantindo a permanência dos indivíduos dentro do jogo econômico.

É nesse cenário que a educação inclusiva se apresenta como uma estratégia do Estado neoliberal para garantir que todos os indivíduos, incluindo aqueles que são amparados por políticas de inclusão, permaneçam dentro das tramas do sistema. O sistema neoliberal, com suas regras, impõe a necessidade de adaptação e conformidade dos indivíduos, estabelecendo condições de participação, como a educação direcionada a integrar os indivíduos ao sistema. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007), as escolas são vistas como espaços inclusivos, mas essa inclusão pode, paradoxalmente, ser uma forma de exclusão, pois não garante, de fato, uma participação plena. Ou seja, mesmo que os alunos tenham acesso à educação, isso não significa que estejam efetivamente incluídos no processo de aprendizagem, uma vez que as escolas muitas vezes reproduzem práticas que reforçam as desigualdades, escondendo-se sob o discurso da inclusão.

Lopes (2009) destaca que a inclusão deve ser compreendida como um conjunto de práticas que permitem aos indivíduos visualizarem-se e verem os outros sem as categorias que delimitam o “normal” e o “anormal”, o “incluído” e o “excluído”. Assim, a educação não deve ser um mecanismo de normalização e homogeneização, mas sim de valorização das diferenças, permitindo que todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, possam participar e se desenvolver de forma plena. Nesse sentido, a inclusão verdadeira só será alcançada quando as práticas educacionais não se basearem na imposição de um modelo uniforme de aprendizagem, mas na consideração das singularidades de cada aluno, sem utilizar a diferença como um critério classificatório.

Portanto, as políticas de inclusão, tanto no Brasil quanto no Chile, devem ser analisadas não apenas em seu aspecto formal, mas também em sua efetividade na criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo. A educação inclusiva, conforme abordado pelos autores mencionados, deve transcender o simples acesso e garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver sem a imposição de normas que limitem ou excluam suas especificidades. Isso implica uma transformação significativa nas práticas pedagógicas e nas estruturas educacionais, para que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma realidade que respeite e valorize a diversidade de todos os indivíduos. Essa transformação requer a organização de práticas educativas e currículos escolares que atendam às potencialidades de cada aluno, respeitando seu ritmo e desconstruindo as categorias de "normal" e "anormal", "incluir" e "excluir", "certo" e "errado".

Na sociedade contemporânea, essas categorias são frequentemente utilizadas para normalizar e rotular os indivíduos, e os discursos que as sustentam são naturalizados em diferentes níveis de poder. Veiga-Neto (2001, p. 23) aponta que, na modernidade, diversas categorias são definidas como "anormais", como "os deficientes, os gênios, os aleijados, os surdos, os cegos, enfim, os 'outros'". Esses indivíduos devem ser inseridos no ambiente escolar ao lado daqueles considerados "normais". De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956), "é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo". Silva (2014, p. 81-82) reforça como esses binarismos operam na sociedade, através de categorias como "incluir/excluir", "nós/eles", "bons/maus", "normais/anormais", entre outras, que delimitam quem pertence e quem está fora de um determinado padrão.

Dorziat (2008) discute a imparcialidade dos currículos escolares, que muitas vezes não contemplam as diferenças e limitam a formação crítica dos alunos. Os currículos tradicionais, fundamentados em práticas convencionais, não passam por um processo de reflexão ou adaptação, tampouco consideram conteúdos oriundos de diferentes realidades sociais. Como resultado, esses

currículos padronizam os pensamentos, dificultando o acesso a novas formas de pensar que respeitem as pluralidades presentes na sociedade.

Dorziat (2008) esclarece que o ambiente escolar pode ser, na prática, um espaço de exclusão, favorecendo o pertencimento de alguns enquanto marginaliza as potencialidades de outros. Quando isso acontece, “a escola embota a capacidade de desenvolvimento dos alunos, por não reconhecê-los enquanto seres capazes” (Dorziat, 2008, p. 33). Nesse contexto, estudantes com deficiências são frequentemente ensinados a se verem por meio dos olhos de outros, vivendo em um mundo que lhes causa medo, insegurança e comparação. Segundo Dorziat (2008, p. 34), "incluir é, necessariamente, criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensar diferentes", o que implica a necessidade de um currículo flexível, que favoreça estratégias dinâmicas. Essas estratégias não devem se limitar ao “o quê” e “como fazer”, mas devem permitir questionamentos e reflexões sobre as verdades estabelecidas e as práticas curriculares centralizadas.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar e comparar as políticas de inclusão escolar para estudantes surdos no Brasil e no Chile. Para isso, buscamos identificar as legislações e os recursos de apoio adotados por ambos os países, com o intuito de avaliar a efetividade dessas políticas inclusivas na educação de surdos.

As políticas de inclusão escolar para estudantes surdos no Brasil e no Chile mostram avanços importantes nas legislações de ambos os países, refletindo um esforço para garantir o acesso à educação para todos os estudantes. No entanto, observa-se que, apesar da participação dos estudantes surdos nas escolas comuns e bilíngues, ainda há um grande descompasso entre o número de estudantes matriculados e a efetividade das políticas inclusivas na prática (Gárate, 2019; Dall’Asen; Gárate, 2021). A simples presença dos estudantes surdos nas salas de aula não garante, por si só, uma inclusão escolar. Isso porque, a inclusão não deve se restringir à

presença na sala de aula, mas sim fomentar uma verdadeira participação por meio de uma abordagem crítica que modifique as práticas educativas de ensino. Para alcançar isso, é fundamental potencializar o desenvolvimento de competências formativas na comunidade educativa, por meio de uma formação docente constante, modificação do currículo e identificação da língua de sinais. A inclusão só será eficaz se for interpretada como um processo ativo que promova o diálogo, a igualdade e o respeito à diversidade nos ambientes educativos.

A incoerência no processo pedagógico, somada à falta de formação adequada para os profissionais de educação, contribui para falhas no sistema de ensino, o que impossibilita que as práticas inclusivas sejam plenamente realizadas. Embora a legislação busque garantir a igualdade de acesso e oportunidades para os estudantes surdos, é evidente que as estratégias de ensino continuam a ser, em muitos casos, excludentes. A educação de surdos, ao ser tratada de forma isolada ou inserida de maneira superficial nas classes comuns, perpetua a visão de que a língua de sinais e a cultura surda são inferiores, além de reforçar a ideia de que a "normalidade" está relacionada à audição.

Além disso, observa-se que as políticas inclusivas, mesmo no âmbito jurídico, ainda estão muitas vezes desconectadas das práticas cotidianas das escolas. As instituições educacionais, apesar de sua presença física no sistema de ensino, não estão totalmente preparadas para atender às necessidades dos estudantes surdos. A falta de recursos humanos, de formação continuada para os educadores e de ambientes que acolham verdadeiramente a diversidade linguística e cultural surda reforçam um modelo de educação excludente, que ainda não atende adequadamente às especificidades desse público. A inclusão educacional de estudantes surdos exige um compromisso político que supere os projetos temporários e assegure programas estáveis e duradouros. A alocação de recursos não deve estar sujeita à demanda de matrícula, uma vez que a educação inclusiva requer um planejamento a longo prazo, capacitação docente constante e um acesso justo a recursos e tecnologias personalizadas. É essencial que as políticas públicas garantam estruturas sustentáveis que

possibilitem aos centros educativos avançar na inclusão sem receio de problemas econômicos, fortalecendo um modelo que respeite e garanta os direitos de todos os estudantes.

Dessa forma, embora o Brasil e o Chile tenham realizado progressos significativos na implementação de políticas inclusivas, essas leis e políticas por si só não são suficientes para garantir uma inclusão de qualidade. O que se observa é que, em muitas situações, as práticas pedagógicas ainda reproduzem o modelo tradicional excludente, que marginaliza a comunidade surda e não reconhece a cultura e a língua dessa população.

Portanto, os resultados deste estudo evidenciam que a construção de uma educação inclusiva não se baseia apenas nas instituições educacionais, mas também na dedicação da comunidade local para erradicar os preconceitos e estereótipos que impedem uma inclusão plena. É imprescindível que a comunidade educativa adote um papel proativo na sensibilização social, promovendo o respeito à diversidade e o reconhecimento dos direitos dos estudantes surdos. Por meio da educação e do diálogo, é possível mudar visões e criar ambientes mais justos, nos quais a inclusão não seja vista como uma concessão, mas como um direito essencial para a convivência e o crescimento de todos.

Finalmente, se evidencia, que o processo de inclusão no Brasil e no Chile ainda está em construção e exige um esforço contínuo para transformar as políticas e práticas educacionais de modo que, efetivamente, promovam uma educação inclusiva que vá além da formalidade da legislação e que incorpore as necessidades e os direitos dos estudantes surdos em todas as dimensões do processo educativo, pois a verdadeira inclusão não deve se limitar à oferta de matrícula dos estudantes surdos no ambiente escolar, mas sim garantir que eles tenham acesso a uma educação que respeite suas especificidades e que favoreça o seu pleno desenvolvimento, tanto intelectual quanto cultural.

Referências

Brasil. **Decreto nº 5.626 de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

CHILE. Lei 20.422. Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Publicada en **Diario Oficial de la República de Chile**, del 10 de febrero de 2010.

CHILE. **Lei 21303/2021, de 22 de janeiro**. Modifica a lei N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiência, para promover o uso da língua de sinais. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

COSTA, M. V. Uma agenda para novos pesquisadores. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

DALL'ASEN, T.; GÁRATE, F. Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: Políticas de Ensino para o Processo de Aprendizagem de Estudantes Surdos. **Revista latinoamericana educación inclusiva**, Santiago, v. 15, n. 1, p. 21-37, 2021. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000100021&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2026.

DORZIART, A. Educação especial e inclusão escolar: Prática e/ou teoria. *In*: DECHICHI, C.; SILVA, L. (Col.). **Inclusão escolar e educação especial: Teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.

DORZIAT, A. Implicações da globalização na política de inclusão escolar: reflexões para além de inclusão enquanto inserção física. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1/2, p. 88-113, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20434>. Acesso em: 20 set. 2025.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **Seguridad, Terriotorio, Población**: Curso en el Collège de France: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

GÁRATE V. F. Inclusión educativa en Chile: un camino político – histórico con una ruta de empedrados, curvas y colinas. **Revista Estudios en Educación**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 143-167, 2019. Disponível em: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/53>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan-março. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/53042. Acesso em: 20 set. 2025.

LOPES, M. C. Políticas de Inclusão e governamentabilidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai/ago. 2009. (Dossiê Governamentabilidade e Educação). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LUCHESE, A; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Práticas docentes na educação de alunos surdos. In: Anped Sul. **Anais...** Curitiba – Paraná, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_ANDERSON-LUCHESE-TANIA-MARAZANCANARO-PIECZKOWSKI.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

NÚÑEZ-MUÑOZ, C. G.; PEÑA-OCHOA, M.; GONZÁLEZ-NICULCAR, B.; ASCORRA-COSTA, P. Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 79, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000200347. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA, T. T. da. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

TAYLOR, D. **Michel Foucault: Conceitos fundamentais**. Vozes Limitada, 2018.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: Larrosa, J.; Skliar, C. B. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.



PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO ENTRE/DE/PARA LÍNGUAS DE SINAIS NO CONTEXTO DA MIGRAÇÃO DE PESSOAS SURDAS EM RORAIMA

Monique de Souza Lima¹

Thaisy Bentes²

No presente texto, compartilharei um breve relato das vivências acadêmicas ao longo da minha graduação em Letras Libras na Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde ingressei em 2019. Para contar essa trajetória é preciso falar que minha primeira formação foi em Letras Espanhol e Literatura Hispânica, pelo Instituto Federal de Roraima, em 2016, em que tive a oportunidade de cursar uma disciplina de Libras (obrigatória nos cursos de licenciatura). Essa disciplina foi ministrada por um professor surdo, o que despertou em mim um grande interesse pela língua de sinais. Após concluir essa primeira graduação, eu queria aprender mais sobre essa língua, então busquei uma especialização na área de tradução e docência da Libras, em 2019. Após concluir essa especialização, senti a necessidade de aprofundar mais meus estudos e, por isso, fui em busca de um curso de bacharelado em Letras Libras no estado de Roraima.

Assim, em 2019, ingressei no curso de Letras Libras bacharelado na Universidade Federal de Roraima, iniciando minha jornada para me tornar uma tradutora e intérprete de Libras/Português. Escolhi esse curso pela

¹ Professora de Língua Hispânica do estado de Roraima. Especialista em Docência da Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR). Graduada em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica-IFRR e em Letras-Libras Bacharelado na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (PROFEI/UFRR). Membro do Programa MiSordo, da UFRR, com experiências em interpretação Libras-LSV-Espanhol-Português e ensino de línguas de sinais para pessoas migrantes venezuelanas surdas.

² Professora do Curso Letras Libras Licenciatura na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutoranda em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Mestra em Estudos da Tradução (POSTRAD/UnB).

curiosidade de aprender mais do que era ensinado nos cursos básicos de Libras oferecidos pela Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS-RR), na qual tive a oportunidade de participar. Além disso, o convívio com muitos amigos surdos foi fundamental para minha decisão de seguir nessa área de formação.

Durante a graduação em Letras Libras nos deparamos constantemente com o processo migratório de venezuelanos ao país antes da pandemia. Foi durante uma palestra do curso, na IV semana de Letras Libras, realizada no Bloco de Letras, em 2019, que encontrei os surdos que estavam presentes, no qual foi o meu primeiro contato com surdos venezuelanos. Eles eram os únicos que necessitavam de interpretação naquele dia, já que os surdos brasileiros não estavam presentes. Esse encontro foi um choque de realidade, pois eles não entendiam o que estávamos fazendo. Com a orientação das colegas intérpretes que me acompanhavam no evento, realizamos movimentos com a boca das palavras em Espanhol para que eles pudessem fazer a leitura labial, além da sinalização da Libras. Esse foi o meu primeiro contato com essa realidade.

No ano de 2023, tive o privilégio (assim considero) de participar como aluna extensionista do curso de Letras Libras, mais especificamente como bolsista do Programa Migrantes Surdos (MiSordo). Este Programa de extensão é desenvolvido desde 2020 na Universidade Federal de Roraima e tem como objetivo desenvolver atividades de apoio voltadas para os surdos migrantes e refugiados. Destaco que foi uma honra fazer parte desse programa que tanto me auxiliou com os conhecimentos que eu já possuía e com o desafio de aprender uma nova língua de sinais. No caso dos migrantes venezuelanos surdos que chegam em Boa Vista comunicando-se em Língua de Sinais Venezuelana (LSV).

Minha primeira atividade como bolsista foi a realização de uma visita à Pastoral Universitária (PU) que funciona dentro do Centro de Coordenação de Interiorização (CCI) da Polícia Federal. Nessa visita, realizada em setembro de 2023, fui apresentada à Maria Pereira, responsável pela Pastoral no CCI. Nessa visita conheci o funcionamento do local de acolhimento aos

venezuelanos e participei do planejamento de atendimentos às demandas em conjunto PU e MiSordo.

Nesse mesmo dia, um surdo procurou auxílio. Foi um choque de realidade, pois não compreendi o que ele estava falando/sinalizando e me senti completamente perdida na conversa. Esse momento despertou em mim uma nova perspectiva sobre os surdos migrantes que utilizavam outra língua de sinais e estavam enfrentando dificuldades de comunicação em meio ao caos migratório em Roraima.

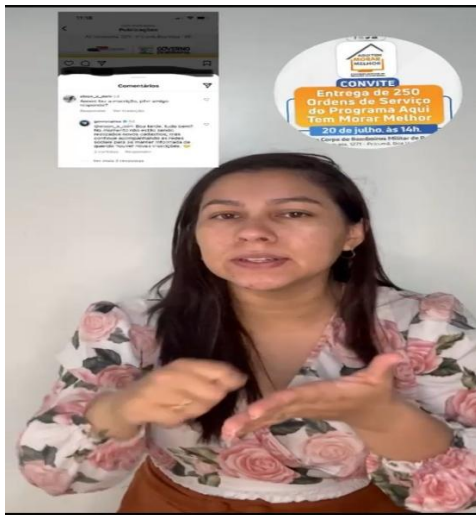
Com esse primeiro contato, me senti perdida na comunicação e me coloquei no lugar do outro, imaginando como estava sendo esse processo para eles, que buscavam serem entendidos em um local estranho, em outro país, distante da realidade que viviam. Muitos deles ficavam meses ou eram interiorizados para outro estado, um processo realizado pelo centro de interiorização que envolve a regularização de documentação, a realização de cursos e ajuda para o deslocamento da pessoa até o destino final.

Assim, com o decorrer das semanas, precisei equilibrar as atividades como bolsista com minha vida acadêmica e profissional, pois participar do programa representava uma oportunidade de aprendizagem maravilhosa. Acredito ter realizado as atividades com êxito, embora o programa demandasse bastante, devido à chegada de muitos surdos venezuelanos ao estado que necessitavam de algum tipo de atendimento adequado, desde tradução e interpretação de informações desde sua chegada no posto de atendimento até sua interiorização, ou direcionamento a alguns serviços públicos, como na área laboral, de saúde e assistência social.

Os atendimentos aos surdos na PU eram realizados uma vez por semana presencialmente dentro do CCI, e também de maneira online, por meio de videochamadas ou vídeos explicativos. Diariamente, havia uma demanda por tradução do português para o espanhol ou interpretação do LSV para a Libras, como exemplificado na imagem abaixo. Nessa demanda, tive que explicar sobre o processo de entrega do programa "Aqui tem morar melhor", o qual era destinado apenas para aqueles que já haviam feito o

cadastro para receber moradia. No vídeo, utilizei recursos visuais, além de explicar por meio da LSV a informação que a requerente solicitava.

Imagem 1- Vídeo explicativo sobre o programa “Aqui tem morar melhor”



Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da Imagem: Na imagem, há uma mulher de pele clara e cabelos longos fazendo gestos que indicam comunicação. À esquerda dela, há a captura de tela da mensagem do Instagram do governo de Roraima, na qual ele responde que não está realizando cadastros para as casas, mas pede que as pessoas acompanhem o site para novas informações sobre o programa. À direita da mulher, há o slogan do projeto de entrega de moradias para as pessoas que já estão pré-inscritas.

No CCI, em colaboração com a Pastoral Universitária, participei dos processos de interiorização, nos quais encaminhávamos pessoas para outros estados visando melhorias em suas vidas. Durante esse processo, as famílias recebiam alojamento, alimentação e emprego garantido no estado de destino. Uma das minhas responsabilidades era interpretar as interações necessárias durante a triagem das pessoas que se encaixavam nesse perfil para serem enviadas a outro estado.

Durante os seis meses como bolsista do Programa, conduzi atendimentos diários e participei de ações dentro da UFR e do CCI. Durante essas atividades, pude observar duas realidades distintas entre os surdos: aqueles que já estavam estabilizados, com emprego, casa e capacidade de pagar suas contas, e que buscavam adquirir coisas mínimas da vida, como carro, moto e acesso a estudos; e, ao mesmo tempo, nos deparamos com surdos em situação de vulnerabilidade que buscavam sair dos abrigos ou das ruas.

Uma das primeiras ações realizadas no CCI, ainda em setembro quando comecei, foi um momento de escuta para entender as necessidades dos surdos que estavam nos abrigos e em situação de rua. Nessa atividade, havia pessoas auxiliando na construção do currículo, orientação e atendimento médico, além do cadastro dos surdos migrantes no programa MiSordo. Durante esse processo, fiz o cadastro que consistia em criar documentos para verificar os dados da situação em que o surdo se encontrava, permitindo avaliar futuras mudanças em sua vida e encaminhar seus anseios na busca pela regularização dos direitos mínimos. Por meio do cadastro, levantamos os documentos que possuíam e os que faltavam, além de perguntar sobre suas necessidades em relação a trabalho, saúde e moradia.

Num segundo momento, realizamos a mesma ação com o segundo grupo de surdos, que já estavam estabelecidos em Boa Vista e haviam passado por todo o processo migratório, mas ainda buscavam o projeto. Esse momento de escuta, denominado Jornada de Escuta e Atenção, ocorreu na UFRR. Além do acompanhamento desses surdos, eles também foram cadastrados para realizarem exames de audiometria, um documento necessário para levar aos devidos locais de trabalho, além de ser requisito para o passe livre, entre outras ações do governo que exigem comprovação de surdez.

Nesses momentos, sinto o quanto é gratificante participar desse processo, onde podemos ajudar na comunicação, um direito fundamental que não pode ser negado. Um dos episódios marcantes foi quando precisamos intervir em uma situação familiar para inserir um surdo venezuelano no ambiente familiar. Entramos em contato com esse surdo, que estava em situação de rua e que encontrou no Posto de Recepção e Atenção (PRA) a primeira triagem de migrantes ao chegarem em Boa Vista, onde recebem refeições e outros serviços para regularização de documentação e encaminhamento a hospitais. Após uma busca ativa, constatamos que ele já havia passado por todo o processo migratório, mas havia retornado às ruas.

Após uma conversa com o surdo, onde ele explicou ter sido expulso de casa por motivos familiares, encontrou no abrigo uma forma de não passar fome. Procuramos sua família, que confirmou o fato, mas não sabia onde ele

estava e queria localizá-lo. Assim, atuamos como mediadores da comunicação e conseguimos que eles tivessem uma conversa adequada para inserir o jovem no ambiente familiar e retirá-lo das ruas. Foi um momento em que percebemos que o surdo precisava falar, pois seus familiares não o entendiam. Com ajuda tradutória e interpretativa, ele se expressou tanto que os familiares o aceitaram de volta. É importante ressaltar que a família é venezuelana e realizamos a tradução da LSV para o espanhol.

Outra ação realizada de outubro a dezembro foram os atendimentos médicos voltados para surdos referentes ao Novembro Azul. Durante esses meses, acompanhei consultas médicas online para obtenção de atestados médicos específicos para surdos. Realizávamos a interpretação tanto para o português quanto para a LSV. A partir dessas demandas de saúde e em conjunto com as orientações médicas, mobilizamos a realização de um seminário com os surdos venezuelanos envolvendo diversas atividades.

Em dezembro, realizamos um evento de dois dias, o III Seminário MiSordo e o I Seminário de Atenção à Saúde da Pessoa Surda Migrante. O evento foi realizado com os surdos venezuelanos e também contou com a participação de surdos da comunidade brasileira. Durante o seminário, foram realizadas palestras sobre o acesso à educação, mesas redondas sobre as trajetórias e perspectivas para ações com surdos migrantes, com a participação do presidente da Associação dos Surdos de Boa Vista-RR, representantes da Pastoral Universitária, e Nelson Pacheco, representante dos surdos venezuelanos. Além disso, houve outra roda de conversa sobre o direito à saúde no Brasil. Este evento foi proveitoso para todos os participantes, que adquiriram conhecimentos, e para os colaboradores, que puderam ver os surdos migrantes com ideias e perspectivas de futuro, o que foi gratificante.

Imagem 2 - Intepretação no Seminário MiSordo

Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da Imagem: Na imagem, uma mulher de pele clara e cabelos médios está vestindo uma camisa branca e calça marrom. Ela está segurando um cartaz do programa MiSordo e está fazendo sinais durante uma palestra sobre saúde mental para surdos migrantes venezuelanos.

Devo comentar que no início do projeto enfrentei uma frustração devido à necessidade de adquirir mais conhecimento sobre a LSV para superar as barreiras de comunicação como intérprete de Libras no contexto em que estava. No caso, com outra língua de sinais, a LSV, e com o Espanhol como língua estrangeira oral e algumas situações em que se usava a escrita. No entanto, ao perceber a lacuna na comunicação com esse público, dediquei-me a atendê-los da melhor forma possível, adotando uma abordagem diferenciada para que eles pudessem se sentir acolhidos e ouvidos de forma ética, como acadêmica e futura profissional da área de tradução e interpretação.

De tal forma que o aprendizado da LSV ocorreu de maneira prática. A partir do contato com os próprios surdos que já dominavam o básico de Libras, ensinando e auxiliando na tradução para os surdos que não compreendiam o que estava sendo dito. Além disso, utilizei vídeos no YouTube e contei com o auxílio de intérpretes que já atuavam na área, assim como da professora Thaisy Bentes.

Durante os seis meses de projeto, além de aprender outra língua, percebi as diversas possibilidades de trabalho que um profissional tradutor e intérprete de língua de sinais possui. Entendi que é essencial buscar conhecimento além do habitual, até mesmo aprendendo outras línguas de sinais, pois assim podemos nos destacar como profissional e também sanar as barreiras comunicativas de surdos de demais países que podem visitar nosso estado. Hoje consigo me comunicar com surdos venezuelanos, mas reconheço a necessidade de manter contato frequente e continuar aprendendo sobre a LSV, pois acredito que tenho muito mais a aprender sobre essa língua.

Outro fato importante é que inicialmente não estava ciente da quantidade de surdos que estavam chegando em nosso estado. Antes do início do projeto, eles passavam despercebidos e desassistidos, sem que se prestasse atenção às suas peculiaridades.

Por meio do Programa MiSordo, tive uma oportunidade de ter uma perspectiva diferente do habitual, o surdo migrante abriu uma visão mais ampla sobre as possibilidades de trabalho, e em relação aos migrantes, tive a oportunidade de perceber e compreender suas histórias, muitas vezes silenciadas durante o processo migratório. São pessoas que em seu país eram reconhecidas e tinham seus trabalhos, famílias e estudos, mas que infelizmente precisaram sair em busca de uma vida melhor, muitas vezes sendo obrigadas a realizar serviços diferentes dos que realizavam na Venezuela.

Em relação ao Programa, acredito que as dificuldades são além da falta de habilidade na LSV, a escassez de bolsistas, já que eu era a única nesse projeto de grande proporção. São necessárias mais pessoas disponíveis para ampliar os atendimentos, além de realizar outras atividades relacionadas ao programa, como divulgação, busca de parcerias e realização de eventos, o que não pude fazer tendo em vista a conciliação com a vida acadêmica e profissional.

Em suma, este breve relato teve como objetivo compartilhar algumas experiências dentro do programa MiSordo, no qual participei como bolsista extensionista, auxiliando surdos migrantes venezuelanos em Boa Vista-RR.

Durante minha participação, enfrentei diversas demandas de tradução e interpretação por meio de videochamadas pelo WhatsApp, presencialmente em locais públicos e acompanhamento na Pastoral Universitária no centro de interiorização de migrantes.

Essas vivências foram fundamentais para despertar meu interesse profissional, permitindo-me lidar com públicos diversificados em termos de vulnerabilidade, que necessitavam de uma abordagem sensível e acolhedora para ouvir suas necessidades. O programa MiSordo foi essencial para minha imersão na Língua de Sinais Venezuelana, introduzindo-me a novas vertentes de tradução e interpretação que contribuirão para minha formação como futura intérprete/tradutora, expandindo meu conhecimento para além da Libras.



A FRONTEIRA PRÓPRIA DO TRANSTERRITÓRIO QUE É SER SURDO TERENA

Michelle Sousa Mussato¹

(Des)Caminhos² introdutórios

É em Haesbaert e Mondardo (2011, p. 20) que me filio à provocação: uma vez que “os territórios/ territorialidades estão sofrendo, igualmente, sensíveis transformações, como se daria essa relação, imanente, entre territórios/ territorialidades e construção identitária?”. Ou ainda, frente ao questionamento: “Como se redesenha o jogo entre a diferenciação, a hibridização, o caráter múltiplo e ‘liminar’ da cultura e os múltiplos territórios ou aquilo que denominamos a multi/transterritorialidade que hoje vivenciamos?”

Os autores apontam para os movimentos de intensificação da mobilidade e a multiplicidade do espaço, entretecendo trocas e mesclas culturais à “nova” realidade socioespacial que reinventa territorialidades, valorando e valorizando o espaço em suas múltiplas inter-relações. Uma pluralidade contemporânea em que trajetórias distintas coexistem, haja vista o fomento à heterogeneidade à qual lhes é inerente. Refletir espaços, territórios, é realizar o exercício de compreensão acerca de territorialidades que coadunam (des)encontros e confrontos culturais, identitários e, porque

¹ Mirandense, amante da cosmovisão dos povos originários e a sensibilidade do olhar surdo indígena sobre a resiliência, na luta por existência para além da sobrevivência. O que me conduziu a ser docente no ensino superior, após o doutorado em estudos linguísticos de abordagem transdisciplinar, na ânsia de retribuir tantos saberes apreendidos e permanecer na luta pela legitimação de ser eles o que quiserem, com espaços de reais escutas.

² Utilizo a estratégia de ambiguidade condicionada pelo uso do termo referendado com sílabas dentro dos parênteses, tendo em vista os efeitos de sentido que ambos os termos implicam e imbricam. Caminhos e descaminhos, como um ir e vir de estratégias discursivas e corpo-territorialidades que buscam (des)pertencimentos.

não dizer, linguísticos?! É um transitar fronteiras para além de demarcações geográficas.

Problematizar o transterritório em fronteiras entre ser surdo, ser indígena numa sociedade que padroniza o ouvinte e o branco como construto de normalidade é a proposta deste trabalho. Partindo deste objetivo, a narrativa deste ensaio, busca dialogar com construtos epistêmicos e epistemicidas que agenciam corpo-territórios de surdos, indígenas e surdos-indígenas. Quando na minha pesquisa identifico a (não) identidade e o (não) pertencimento dos indígenas-surdos Terena aos “territórios” em que transitam, corroborados os sentimentos de não lugar à língua e à cultura que o surdo-terena possui, deparo-me ao enquadramento dicotômico conflitivo ao qual as fronteiras geopolíticas versam suas regras de conduta: ser branco *versus* ser indígena, ser ouvinte *versus* ser surdo, ser indígena ouvinte *versus* ser indígena surdo, ser surdo urbano *versus* ser surdo Terena (Mussato, 2021, 2022).

Alojadas a isto estão as práticas fomentadas por formações discursivas (Foucault, 1996) diversas que categorizam o indígena-surdo pela premissa do saber patológico, do sujeito da falta, da objetificação dos corpos, disciplinamento, da necessidade de normalização, via normatização de suas formas de (sobre)viver. Um (sobre)viver a currículos escolares, a espaços no mercado de trabalho, a culturas hegemônicas, a colonialidades (Quijano, 2010) linguísticas (Mariani, 2004; Severo, 2013, 2016), a sua pretendida (in)existência (Sousa-Santos, 2010). Antes de entretecermos esse debate, entendamos quem são os surdos-Terena, quais línguas e culturas se transterritorializam em seu corpo-território.

A (in)existência dos surdos-Terena de Cachoeirinha

Remanescentes da nação Guaná Chané e Txané, provenientes da região do Gran Chaco (conhecido como Chaco Paraguaio), os Terena possuem uma história de luta, de (re)afirmação identitária, cultural e linguística complexa e repleta de transformações. Seu transcurso se dá em meio a “territórios movediços, insalubres, ensanguentados. Terras vermelhas

marcadas por sangue derramado de genocídios e epistemicídios que vilipendia(ra)m tantas vidas, sob um silenciamento e apagamento linguístico cultural” (Mussato, 2022).

Depois que os portugueses e espanhóis invadiram e exploraram o Êxiva onde residiam os Guaná, os Terena e os demais grupos indígenas se viram obrigados a migrar, descendo o rio Paraguai em direção à atual cidade de Miranda. Isso acarretou o contato com outras etnias e com o branco, em busca de estratégias de garantir o estabelecimento das novas terras como pertencentes ao povo Guaná.

Vargas (2003, p. 31) acrescenta que o território “é imprescindível para as sociedades indígenas, como lugar para sua reprodução física e cultural [...]”. A autora explica-nos que o espaço territorial é o meio pelo qual as sociedades indígenas reelaboram sua cultura, sua política e sua economia, daí o interesse dos Terena em legalizar, nesse contexto, os seus territórios junto ao governo, adotando as práticas dos brancos para estabelecer os seus limites, a sua terra indígena, conseqüente ao povoamento que se desenvolvia no sul de Mato Grosso.

Sem deter-me ao processo histórico de mobilização dos povos Terenas no território “americano” nacional³, explícito que muitos caminhos foram percorridos, muitos dizeres compõe suas histórias (Bittencourt; Ladeira, 2000). Lágrimas, suor e sangue entretecem a constituição histórico cultural de ser indígena Terena. E é na e pela língua que se interpelam em sujeitos (Orlandi, 1999).

Pertencente ao tronco linguístico nomeado pelos portugueses como Aruak, a língua Terena para as comunidades falantes é corpo simbólico e político. Faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos. Por isso que na Aldeia Indígena Cachoeirinha, localizada no Posto

³ Para maiores informações ler: Oliveira (1976), Bittencourt e Ladeira (2000); Ladeira e Azanha (2004), Marchewicz (2006); Sobrinho (2010); ou o capítulo um de Mussato (2021). Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3598>. Acesso em: 03 mar. 2024.

Indígena Cachoeirinha do município de Miranda, Mato Grosso do Sul, essa língua permanece viva. E isso não se dá sem resistências.

Militante das causas surdo-indígenas, mãe de surdos-Terena, a promotora dos três “Encontros dos Terena Surdo” (2015, 2016 e 2023), permanece em luta por ter seu “sangue” identitário, linguístico e cultural, correndo nas veias de seus filhos, uma vez que as instituições sociais, políticas, educacionais e identitárias os “anormalizam” em vias de normatizações que os querem menos Terena, menos brasileiros, menos cidadãos, invisíveis, frente ao incômodo de suas mãos gritantes que clamam por respeito, a garantia de seus direitos e seus espaços de reais escutas (Spivack, 2010).

É muito antes do “I Encontro dos Surdos Terena” que a luta dessa família inicia. A luta indígena pela defesa de sua língua étnica e sua cultura data os 500 anos desde o suposto “descobrimento do Brasil”. Jecupé explicita que:

Quando chegaram as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Desta época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente (Jecupé, 2020, p. 85).

E, assim continua: “Esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre do modo como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos” (Jecupé, 2020, p. 85).

E Mãe Terena rompe o silêncio de tantos anos de mordanças, rompe as fronteiras da(s)/na(s) língua(s) em busca de existência (digna) para si e para seus filhos. Grita por defesa e garantia de seus direitos.

E porque a Mãe Terena precisa lutar? O que causa infelicidade em seus filhos surdos aprenderem e usarem mais a língua portuguesa? Em que é sustentada a divisão territorial e simbólica do uso “(des)autorizado” das línguas, na cidade e na aldeia? Por que a língua da sala de aula, dos livros não é a mesma usada em casa, na aldeia, na comunicação com sua própria família? Haveria aqui uma denúncia ao processo de “desindianização” preconizado por Ribeiro (1987, p. 142)? Que movimentos/ manifestos políticos/

linguísticos/ ideológicos subjazem à inscrição “identitária/ identificatória” de si e de sua família? (Mussato, 2022, p. 37).

Muito além de uma linha geográfica que separa aldeia e centro urbano, educação escolar indígena e ensino regular, terenas e brancos, surdos e ouvintes, esses espaços possuem construções identitário-territoriais alicerçadas numa “combinação desigual de forças” que se faz “antropofágica” (Haesbaert; Mondardo, 2011, p. 22).

Mãe de sete filhos (4 ouvintes e 3 surdos), essa Mãe Terena observa as práticas assimilacionistas entrarem em seu lar, sob uma espécie de “branqueamento” surdo, em que a pretensa identidade nacional conferida a um surdo urbanizado é a melhor opção educacional, uma vez que a interdição da escola indígena veta o direito de seus filhos estudarem tendo acesso à língua e cultura de sua etnia como meio de instrução, como explicita Estatuto do Índio, de 1973; a Constituição Federal, de 1988; a Organização Internacional do Trabalho – OIT Convenção nº 169, 1989; Resolução CEB nº 3, de 1999 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; Resolução nº 5, de 22, de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Resolução nº 1, de 2015 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, etc.

São muitas as lutas que as populações indígenas travaram arduamente para verem seus direitos a uma educação que lhes reconheça Terena serem interditada a crianças que não possuem a habilidade de ouvir. Mãe Terena faz questão de sempre retomar o qual complexo foi o processo de ultrapassar as barreiras das diferenças linguísticas, culturais e sociais, submetendo-se a aprender a língua portuguesa para conquistar o atendimento educacional para seus três filhos surdos. A militância de Mãe Terena e seus familiares surdos e ouvintes não se restringe aos três surdos da família, mas a todos os Terena-surdos que seguem escondidos da sociedade, interditados pela instituição escolar e buscam atendimento no centro urbano, em escolas que

não observam as nuances étnicas como elemento constitutivo de sua subjetividade, de sua constituição identitária, de sua existência.

Desde 2015, a comunidade objetiva dar visibilidade aos surdos da etnia Terena, promovendo discussões com autoridades, familiares, com os surdos da etnia e demais participantes, surdos e ouvintes, que acreditam numa educação escolar capaz de alimentar e preservar a cultura e a língua dessa comunidade, tornando-se um processo fundador de discursos. Os eventos seguem propondo um modo de (re)pensar a educação para os surdos Terena, a partir de um alicerce linguístico diferente, onde a Língua de Sinais Terena (LST) e a Libras deixem de ser coadjuvantes do processo educacional e se tornem protagonistas, por serem línguas que permitem a esses sujeitos desenvolver-se mais espontaneamente, e que a Língua Terena e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, colaborem com esse crescimento educacional.

As implicações do construto político linguístico emergente nessa comunidade não aloja-se num espaço-tempo muito bem marcado, delimitado, cujas “fronteiras” cerceiam caminhos fomentado por abissalidades que insistem em sujeitos alocado de um lado ou outro da linha abissal. É antes, prova de que a “migração” é (des)contínua. Não por ser uma migração ininterrupta de mudanças de locus ou ainda por estágios estacionados entre territórios. Mas, concentra-se no (des)(re)territorializar-se em línguas, culturas, processos de (des)identificações constantes, haja vista as relações de forças impregnadas a cada língua e cultura em contato, a cada manifestação comunicativa decorrente, a cada construto subjetivo de se presentificar em espaços, em territorialidades, em corpo-territórios (Haesbaert, 2020). É corpo-língua(s), corpo-cultura(s), corpo-trasnterritórios, corpo-rasuras, corpo mutilado e remendado a cada passo dado nesse entre-meio de ser/estar sujeito entre-lugar, que se versa numa ilusão (des)necessária de posse, domínio, poder, saber.

Transcursões contínuas

Ser/estar indígena surdo requer a superação de obstáculos constantes, uma vez que a composição de construtos culturais, políticos e ideológicos binarizam as formas de (in)existência, numa dicotomização que reflete a inclusão sob a égide de exclusões já proeminentes nos cenários sociais. A eleição de um padrão de normalidade, com suas vias normatizadoras, delegam práticas discursivas (Foucault, 1996) sob estratégias de governo dos corpos, cuja docilização à uma estrutura hegemônica de poder, busquem anular quaisquer gestos de resistência.

São nas políticas educacionais e linguísticas que vemos corroborar esses dispositivos disciplinares, seja para incluir ou para exclusões. Neste subitem do trabalho elenco alguns manifestos políticos, cujo ordenamento jurídico rasura subjetividade e processos identitários, de modo a provocar despertencimentos de populações distintas ao modelo padronizado como “normal”, sob uma pretensa inclusão que se revela excludente, sobretudo por parecer contemplar as nuances identitárias dos indígenas e dos surdos, mas que, até mesmo no papel, a legislação silencia, apaga, tampona sua legitimação enquanto sujeitos de direitos, pois esses direitos se encontram limitados e limitadores de ações garantidoras de (sobre)vivência.

Antecipo aos leitores e leitoras que nossa conjuntura histórica, social e política é estabelecida à elaboração de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, à invenção teórica da categorização de raça, sob um aspecto necropolítico. Cunhado por Mbembe (2018, p. 15), a noção de “necropolítica” se conjuga aos traçados letais construídos e reverberados ao longo da modernidade, seus dizeres, suas práticas. O filósofo camaronês atina acerca das políticas de inimizade, escamoteadas, circulam e circundam as tais “democracias modernas”, versando-se “pouco a pouco, um terror de essência molecular e pretensamente defensivo”, sob a chancela de um “deixar morrer” não mais como excepcional, mas como correlato do “fazer viver”.

Para Mbembe (2018), a gestão da morte é observável no construto de um necropoder, que se inscreve por meio de técnicas planejadas, justificadas, sustentadas no/ pelo discurso, pelo sentido que se atribui às palavras. Filiado

ao Estado de exceção postulado por Agamben (2004), Mbembe provoca a reflexão que a necropolítica se instaura nas práticas autorizadas pelo Estado de intervenção social, sob o crivo violento, genocida, expropriando materialidades, na busca (re)estabelecer a pretensa “ordem” ou aquilo que se queria enquanto colônia, império, nação, independente das marcas, rasuras e vilipêndios relegados aos sujeitos. Para Mbembe (2018) o poder soberano incute nos sujeitos a crença que cada um, por si mesmo, é auto controlador de seu próprio significado.

Em possível diálogo entre Mbembe (2018) e Quijano (2005), tem-se que a regulação populacional que se constituiu com a invasão colonialista na América, se dá sob a categorização de povos enquanto “raça”, estereotipação que

converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da ‘nova sociedade’ e/ou ‘no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Nessa perspectiva, “a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”, o que legitima as “já antigas práticas de relações de superioridades/ inferioridade entre dominantes de dominados” (Quijano, 2005, p. 118).

Uma vez que “a idéia [sic] de raça é, literalmente, uma invenção” que, em outro momento, alia-se à “invenção da categoria de cor” (Quijano, 2005, p. 141), numa leitura que entreteça os fios teóricos aqui dispostos, nessa empreitada analítica, tende a reconhecer que a condição de ser indígena, negro, mestiço, dentre outras nomeações, representam a maquinaria da “função estratégica dominante”, segundo a qual corresponde ao que Foucault (1987, p. 138) entende por dispositivos disciplinares e formações discursivas, em seu olhar da/modernidade. Tendo consciência que para Mbembe (2018), Quijano (2005, 2010) e outros epistemólogos da decolonialidade que professam ser “a noção de biopoder insuficiente para dar conta das formas contemporâneas de submissão da vida ao poder da morte”, frente a possibilidade de matar que se sustenta no poder soberano, seus racismos

(epistêmicos, religiosos, ontológicos, etc.). Inquieta-me a visão de poder pela premissa de ser este hierárquico e seus efeitos disciplinares.

Como assevera Dussel,

a crítica de Foucault, a partir dos excluídos da sociedade, nos permite descobrir muitas estruturas de dominação, numerosas vítimas ignoradas, que deverão ser tratadas particularmente em outros momentos [...] quando expusermos as numerosas frentes de libertação nas lutas pelo reconhecimento (Dussel, 2000, p. 456).

Mesmo compreendo que Foucault habita uma territorialização epistêmica que enxerga o biopoder e a biopolítica pela ótica de uma “[...] uma anatomia política do detalhe” (Foucault, 1999), alio-me a Dussel (2000) para refletirmos acerca dos regimes disciplinares na história do colonialismo e da colonialidade ainda existente, uma vez que concordo que foi nas colônias que os regimes disciplinares se instituem, pela primeira vez, do/no sistema eurocêntrico e se perpetuam em estratégias de exclusão aos corpo-territórios dos surdos, dos indígenas e surdos indígenas que precisam romper muralhas para alcançarem espaços de real escuta à suas vozes, aos seus saberes locais, à sua cosmovisão, à sua modalidade de língua visuo-espacial.

Se observamos os dizeres asseverados no Plano Nacional de Educação (2014) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) e identificamos os jogos de produção de subjetividades investidos no processo político educacional, destacam-se, na análise, manifestos políticos linguísticos que resultaram na(s) vontade(s) de verdade em que a instituição escolar está apoiada, tendo em vista o saber-poder disposto em nossa sociedade, valorizando, distribuindo, repartindo e atribuindo significações de ser/ estar sujeito, de sua(s) língua(s), cultura(s).

Destaco que os dois documentos em apresentação remontam ao período histórico determinado, vinculando-se aos ditames político jurídico de normalização e normatização do engajamento sócio cultural e linguístico de parcela de sujeitos, num recorte temporal de 2014 a 2024 (data de vigência do PNE e de sua implementação por meio da BNCC), com vistas ao cumprimento da regulação disposta no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 em vigência.

O PNE foi aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, contendo quatorze artigos e neles se observam: dez diretrizes basilares; indicação de prazo de implementação, avaliação e monitoramento institucional por órgãos oficiais; a necessidade de divulgações estatísticas e resolutivas; determinação de aferições do processo de “evolução” na consecução das metas estabelecidas; determinação de investimento e subsídios do setor público; instauração de conferências distritais, municipais e estaduais sobre as articulações devidas e impostas; indicação de fortalecimento do regime de colaboração, cooperação e pactuação dos entes federados; instituição de um processo avaliativo da qualidade escolar (bi)anual, analisando os indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional, observando o perfil do alunado e dos profissionais de educação (corpo docente, técnico e discente), a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos de gestão; e a instituição em lei específica de um Sistema Nacional de Educação, até o ano de 2016 (que ainda não foi feito).

Como elemento discursivo relevante para a compreensão do (des)caminho político jurídico da (con)(de)formação do processo identitário dos sujeitos (sejam eles surdos, ouvintes, indígenas, brancos), interessa-me atentar às diretrizes elucidadas para esse período de dez anos de vigência, período esse no qual a educação dos surdos-terena se inscreve. Segundo o documento, em seu Artigo 2º “são diretrizes do PNE”:

- I - erradicação do analfabetismo;**
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - **superação das desigualdades educacionais**, com ênfase na promoção da **cidadania** e na **erradicação de todas as formas de discriminação**;
- IV - **melhoria da qualidade da educação**;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - **promoção humanística, científica, cultural** e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure **atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade**;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade** e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014b, grifos meus).

Os grifos aqui destacados, os faço para que observemos as nuances do jogo discursivo das relações de força, de saber-poder, da/na conjuntura das práticas sócio pedagógicas implantadas no dispositivo escolar. Há um conjunto de estratégias de disciplinamento que se inscrevem enquanto (vontades de) verdade para o processo educacional nacional, incluídos os sujeitos indígenas e os sujeitos surdos. Busca-se uma educação de melhor qualidade e equidade, sem analfabetismo, sem desigualdade educacionais e sem implicações estereotipantes de discriminação. Busca-se a valorização do processo de formação para o trabalho e para a cidadania, valorizando seus profissionais, promovendo respeito aos direitos humanos, à diversidade, à sustentabilidade, por meio da efetiva aplicação dos recursos destinados a esse fim.

Vejo, nas implicações didático pedagógicas, a determinação do processo de normati(li)zação da BNCC (Lei 13.425 de 2017) adentrar o cenário institucional escolar sob um mecanismo disciplinar e de controle, enquanto um documento de caráter normativo que explicita que o espaço de aprendizagem promovido da/na instituição escolar “deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017, p. 16). Para tanto, a Educação Básica deve romper com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, e assumir, nesse ínterim,

uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem”, de modo a promover uma educação voltada ao “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 16).

Quanto a organização de currículos e propostas destinadas à Educação Escolar Indígena, a BNCC esclarece que os princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígenas sejam vistos como competências específicas ao processo de escolarização desta população, em meio a uma perspectiva “intercultural”. Assim, os currículos

interculturais para o processo educacional dos indígenas devem ser diferenciados (atento à cosmologia, aos seus valores ancestrais e contemporâneos), bilíngues (ao dar espaço para a língua materna de sua comunidade étnica), intermediado por princípios pedagógicos próprios. Mas essa prática discursiva não pode correr a esmo. Deve subjugar-se a Diretrizes Curriculares Nacionais já legitimadas, adequando-se a cada novo discurso jurídico que se institui nesse aspecto.

A BNCC reúne alguns dos ditames políticos que afirma ser o sistema de regulação do processo educacional indígena por ela assumido como premissa de atendimento educacional especializado, em sua interculturalidade, para fazer de seus dizeres, subsídios basilares das/nas “aprendizagens essenciais” e, assim, fomentar o plano de ação e da gestão curricular em sua dinamicidade. Traz explicitada, todas “as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes”, e ainda esclarece como “as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens” (Brasil, 2017, p. 25).

Na reunião das legislações que asseguram a normatização da educação indígena, a BNCC apenas cita as referências dos termos jurídicos que afirma ter obedecido para contemplar essa especificidade na elaboração de sua proposta. Apesar de só apresentar o título das normativas, para melhor compreensão, teço um quadro ilustrativo das nuances que me chamaram a atenção acerca dos dizeres aos quais cada legislação remete, que poderiam ter alcançado maior visibilidade junto à BNCC.

No quadro a seguir é apresentado um percurso cronológico de recortes da legislação brasileira que reúne os acervos que se preocupam com a inclusão da temática indígena nas diretrizes basilares da educação nacional e ao final entrelaçamos os parâmetros discursivos que relacionam a temática da surdez e das línguas de sinais no âmbito escolar.

Quadro 1a – Referencial normativo para a educação brasileira

Referencial normativo	Atributos à língua e à cultura para a escolarização indígena
Organização Internacional do Trabalho – OIT Convenção nº 169. Genebra, 7 de junho de 1989	<p>Art. 28 1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.</p> <p>2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.</p> <p>3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.</p>
PARECER Nº: 14/99 Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica	<p>Discute a possibilidade de organização de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena com base nos pressupostos da LDB 9.394/96. (Brasil, 1996). Um documento organizado em segmentos relacionado à Introdução; Fundamentação, Conceituações da Educação Indígena; Criação da Categoria Escola Indígena; Definição da Esfera Administrativa; A Formação do Professor Indígena; O Currículo e sua Flexibilização;</p> <p>Flexibilização das Exigências e das Formas Contratação de Professores Indígenas; Estrutura e Funcionamento da "Escola Indígena"; Pluralidade da Educação Brasileira; Ações Concretas Visando a Educação Escolar Indígena. O que resulta na publicação de sua resolução anexa, sob o nome Resolução CEB nº3/99.</p>
RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999 Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências	<p>Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.</p> <p>Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: [...]</p> <p>III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;</p> <p>Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: [...]</p> <p>II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;</p> <p>III – as realidades sociolinguística, em cada situação;</p> <p>IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;</p>
PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012 Conselho Nacional de Educação/	<p>Parecer e o Projeto de Resolução anexo instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, tendo em vista o protagonismo de uma indígena assumir a relatoria das diretrizes em vias de “promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas”.</p>

<p>Câmara de Educação Básica</p>	<p>[...] estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira (Brasil, 2012a, p. 2-3).</p>
<p>RESOLUÇÃO Nº 5, de 22 de junho de 2012</p> <p>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.</p>	<p>Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.</p> <p>Parágrafo único: Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. Para tanto, deve-se “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (Brasil, 2012b, p. 2), por meio da construção de os projetos político-pedagógicos assim alicerçados (Brasil, 2012b, p. 7), de modo que a organização curricular das escolas indígenas estejam atentas ao reconhecimento dos “seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação (Brasil, 2012b, p. 8).</p> <p>Tais critérios precisam ser empreendidos nas modalidades de ensino da educação infantil (Art. 8), ensino fundamental (Art. 9), ensino médio (Art. 10), educação especial (Art. 11), educação de jovens e adultos (Art. 12), educação profissional e tecnológica (Art. 13), proporcionando “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, uma vez que “a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” é necessidade prioritária para a Resolução.</p> <p>Artigo 11 § 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas (Brasil, 2012b, p. 6).</p>
<p>PARECER CNE/CP Nº: 6/2014</p> <p>Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno</p>	<p>Estas diretrizes, alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012), referem-se aos processos de formação docente para professores indígenas com vistas a suas atuações nas etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2014a, p. 1-2).</p>
<p>RESOLUÇÃO Nº 1, DE 7 DE</p>	<p>Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos (Brasil, 2015a, p. 1).</p>

<p>JANEIRO DE 2015</p> <p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências</p>	<p>Para tanto reúne capítulos destinados à apresentação dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas (capítulo I), da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas (capítulo II), a partir de inscrição do perfil do professor indígena (Seção I), dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares (Seção II), da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas (Seção III), da gestão (Seção IV), da avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas (Seção V) e da Promoção e oferta da formação de professores indígenas, a partir da compreensão de que se refere à colaboração e das responsabilidades (Capítulo III).</p> <p>Permanece a premissa de fomento à Educação Escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, por vezes multilíngue, de modo que a formação do docente estimule “a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas” (Brasil, 2015a, p. 5). Por isso,</p> <p>“Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural” (Brasil, 2015a, p. 7).</p>
<p>LEI n° 13.146, de 6 de julho de 2015.</p> <p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p>	<p>“Art. 1º [...] Lei [...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.</p> <p>“Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.</p> <p>Relacionada ao atendimento de indígenas, preconiza: “Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial”.</p> <p>E não é descrito nada mais acerca do atendimento ao sujeito indígena e/ou ao indígena-surdo ou com deficiência.</p>
<p>Lei 10.436, de 24 de abril de 2002</p> <p>Dispõe sobre a Língua Brasileira de</p>	<p>Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora⁴, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, Art. 1).</p>

⁴ Opto por não utilizar a expressão visual-motora como disposto na Lei, por compreender que sua significação e representação está impregnada de sentidos ouvintistas (imposição via relação de saber-poder ouvinte, formação discursiva patologizante) da/na implicação dos atravessamentos de línguas, sob a predominância da língua escrita num valor hierárquico de hegemonia. Prefiro, em seu lugar, filiar-me à expressão visual-espacial (Pizzo; Quadros, 2001, p. 61), cujo entretencimento enunciativo se dá pela visão e espaço corporal, em que as mãos não representam um letramento para com habilidades de escrituras motoras, mas no manejo fonológico, sintático, semântico de gramaticalidade que se constrói nas/pelas mãos, pelas expressões faciais e corporais (não manuais), por configurações, orientações, movimentos das mãos e em pontos de articulação do/sobre o corpo.

<p>Sinais - Libras e dá outras providências</p>	<p>Parágrafo único: A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, Art. 4).</p> <p>Nesta lei não é mencionada a existência de qualquer outro sistema de comunicação sinalizado, nem da possibilidade de surdos com especificidade linguístico cultural outra.</p>
<p>DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</p> <p>Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</p>	<p>“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 Brasileira de Sinais – Libras”.</p> <p>Mesmo regulamentando a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor, instrutor, tradutor/intérprete de Libras; o uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, educação essa enquanto direito garantido, bem como o direito à saúde, por parte dos poderes públicos e privados, porém não há menção ao sujeito surdo índio e/ou a outro sistema linguístico sinalizado</p> <p>Obriga instituições municipais, estaduais e federais de ensino promovam a inclusão por meio da organização de escolas bilíngues com professores bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, desde a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, “com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa”. E assim, “§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo”, mas não vejo contemplado aqui a especificidade linguística de um aluno surdo que é indígena.</p>
<p>Lei 1.693, de 12 de setembro de 1996</p> <p>Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências.</p>	<p>Mesmo fora do contexto legislativo de caráter nacional, é relevante informar que o estado onde residem os entrevistados já se reconhecia a Libras como a língua de sua comunidade surda. E essa informação não consta na BNCC.</p> <p>Art. 1º Fica reconhecida oficialmente pelo Estado de Mato Grosso do Sul a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente.</p> <p>Art. 2º O Estado treinará pessoal de seu quadro de servidores, diretamente ou através de convênios, objetivando prover as repartições públicas voltadas para o atendimento externo de profissionais que possam compreender a comunidade surda.</p> <p>Parágrafo único. Será considerado prioritariamente o treinamento de alguns servidores que trabalhem em serviços essenciais, tais como Polícia Civil, Polícia Militar, serviço de saúde, educação e assistência social.</p> <p>Art. 3º Fica incluída como matéria facultativa na rede estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, a Língua Brasileira de Sinais.</p> <p>Parágrafo único. Fica estabelecido que, prioritariamente, os cursos de língua de sinais serão ministrados por indivíduos surdos habilitados para esta tarefa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em obediência aos artigos nº 26, § 4º; 36; 78 e 79 da Lei nº 9.394 de 1996, Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que assevera especificidades relativas à educação escolar indígena, as legislações reunidas pela BNCC disposta no quadro acima, procuram “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; garantindo a eles “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (Brasil, 1996). Buscou-se, em cada parecer e resolução, defender o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas ao ensino escolar, a partir do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Mesmo que, por vezes, as concepções linguísticas recaíssem para aspectos multilíngues e/ou monolíngues, tendo em vista o uso desses vocábulos, sem uma definição precisa acerca do trabalho a ser desenvolvido com essas perspectivas metodológicas.

União e entes federados precisam garantir o fortalecimento de práticas sócio culturais e a língua materna de cada comunidade; fomentar programa de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar indígena, desenvolver currículos e programas específicos, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às comunidades respectivas, bem como elaborar sistematicamente materiais didáticos específicos e diferenciados. Mas a luta por melhorias e garantias de direitos permanece, uma vez que a colonialidade do poder (Quijano, 2010) parece persistir no ensino da(s) língua(s) e cultura(s) do(s) “cidadão(s)” brasileiro(s). A resistência indígena luta para ver especificado do/no discurso jurídico outros direitos percebidos na atuação prática escolar, bem como em seu processo de formação docente.

Tal resistência vê na legitimação da Resolução 5/2012 (Brasil, 2012b) a necessidade da “colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias

ao bem viver dos povos indígenas” (Brasil, 2012b, p. 2), junto ao processo de formação de professores e do funcionamento escolar. E, ao elencar os princípios basilares da educação escolar indígena,

a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo (Brasil, 2012b, p. 3).

Tem destaque, tendo em vista o compromisso da escola em proporcionar a valorização da oralidade e da história indígena, definindo a(s) língua(s) de instrução no projeto político pedagógico da escola e da/na produção de materiais didáticos por parte dos docentes.

Surpreendo-me ao identificar a pessoa indígena com deficiência elencada e definida na normativa. É no Artigo 11, ao explicitar a compreensão do que se refere à educação especial tece que o estudante indígena a ser atendido é aquele “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação”, afirmando a necessidade de ver assegurado “o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Brasil, 2012b, p. 5). Assevera que o Ministério da Educação deve realizar diagnósticos da educação especial nas comunidades indígenas que se crie “uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de AEE”, assegurando “a acessibilidade aos estudantes indígenas [...] por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes” (Brasil, 2012b, p. 5). Explicita ainda,

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, **o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais**, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à **garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas**.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as

instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou **outros sistemas de comunicação próprios** utilizados entre **pessoas surdas indígenas** em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, **a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.**

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve **assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento** (Brasil, 2012b, p. 5-6).

No tocante ao acesso aos conteúdos curriculares escolares aos “estudantes que apresentam necessidades diferenciadas de comunicação”, esta resolução altera o que no texto do parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 já era preconizado: “a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais” (Brasil, 2001), para instituir e legitimar, em Brasil (2012a e 2012b), o uso da “Língua Brasileira de Sinais” e/ou “outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades” (abrindo margem aqui para a possibilidade de língua indígena de sinais). Incentiva-se que instituições de pesquisa desenvolvam estudos acerca dessa modalidade de língua e dispositivo didático. Preconiza que haja o assessoramento técnico especializado, de forma a garantir e asseverar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes assistidos nesse/desse artigo.

Porém, as especificidades concernentes ao atendimento educacional especializado, o trabalho a ser desenvolvido às pessoas surdas indígenas em seus outros sistemas de comunicação próprios, são escamoteados nas legislações subsequentes, sobretudo, na própria BNCC e no PNE vigente até 2024. No processo de instituição da/na formação de professores indígenas e/ou aptos ao atendimento ao estudante surdo, o “acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (Brasil, 2005) indígenas não é mencionado, bem como o desenvolvimento de trabalhos preocupados com o posicionamento etnopolíticos de/para com os estudantes que são surdos

inscritos em outras realidades sociais, linguísticas e culturais, não é contemplado. O que parece enaltecer a invisibilidade de povos indígenas usuários de uma língua outra, em assimetria de poder com as de modalidade oral e/ou escrita, todas subjugadas à língua portuguesa que segue em prevalência por sua “não substituição” nos currículos e práticas educacionais escolares.

Tendo em vista que a reforma curricular percorrida e reunida na BNCC, junto às matrizes de competências e habilidades que cooperem com o sistema educacional brasileiro na condução de um ideário político educacional comum, ressoa-se, sob “novas” bases político-epistemológicas e culturais, a busca por atender aos anseios dos movimentos sociais que almejam a educação de qualidade, inclusiva. É possível observar ainda que os textos normativos de Leis, Resoluções e Diretrizes se esforçam nas adequações necessárias aos processos sociais, culturais e linguísticos sempre movediços. Porém, preocupa-me se tais esforços fomentam habilidades e competências que auxiliam o sujeito em sua autonomia, em seu pertencimento, em uma subjetividade alheia aos estigmas da exclusão, estereotipação, subalternização. Pois, identifico nos dizeres normativos elencados aqui uma objetivação de sujeitos surdos e de sujeitos indígenas, contrastando com o sujeito ouvinte, sujeito branco.

O (re)desenhar-se corpo-território: (in)conclusões

Frente aos desenhos propostos das/nas conjunturas epistêmicas que versam políticas (linguísticas, educacionais, públicas, sociais, culturais, etc.) o fazer(-se) corpo-territorialidades ainda é uma reflexão em constante (des)continuidades. A necessidade por desconstruções de saberes hegemônicos e a reverberação legitimada das epistemes locais, marcadas pela alterização que comunga as culturas, as línguas e os processos de (des)identidade de cada povo, em sua singularidade, é um exercício que carece atenção permanente.

Por mais que a BNCC (Brasil, 2017, p. 72), enquanto arquivo disciplinador de condutas que se propaga em todo território brasileiro no fazer

educacional, busque combater o preconceito linguístico afirmando não “aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas”, o contraste implicado da/na importância de “cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”, se faz latente.

Esse contraste é localizado na inscrição própria da defesa de uma educação escolar “diferenciada”, “inclusiva”, por denotar as estratégias de disciplinamento dos corpos regidas por exclusões, por (des)prestígio, por (in)capacidades. Diferenciada na tentativa de resistir ao poder integracionista e assimilacionista que compreendia a comunidade indígena em uma extinção, devido a (de)conformação à comunhão nacional. Inclusiva na resistência ao apagamento identitário, cultural e linguístico de todo aquele que não se enquadra à predileção prestigiosa da “sociedade nacional” “normal”, perfeita, eficiente. Vejo reverberada técnicas de normalização e disciplina de corpos investidos no espaço e no tempo escolar que (re)afirmam (in)visibilidades, jogos de saberes e poderes em relações de forças (as)simétricas, subjetividade(s) produzida(s) inscritas em formações discursivas diversas com enfoque na relação (de falta constitutiva) com o o(O)utro⁵. E, porque digo isso? Como posso afirmar essa opinião?

É por meio dos trabalhos que desenvolvo como intérprete de Libras e docente da área, nesses 17 anos, do meu processo de formação social, cultural e profissional, dos estudos ofertados por instituições de ensino acerca das temáticas e suas implicações crítico reflexivas, somados aos dizeres dos sujeitos entrevistados, que interpreto os modos de subjetivação de indígenas, de surdos, de indígenas-surdos sob o domínio de discursos que se articulam a poderes na conjugação de verdades historicamente delimitadas. Uma produção de saberes que fomenta(ra)m verdades construídas em determinado

⁵ O Outro (com inicial maiúscula) é um termo utilizado por Jacques Lacan (1998) para designar um lugar simbólico (o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente) que determina o sujeito de maneira externa a ele, ou intra-subjetiva, da/na sua relação com o desejo.

momento histórico, mantidas e/ou atualizadas mediante (des)construção, (re)significação, reverberação de (efeitos de) sentidos acerca de ser e não ser indígena, surdo, surdo- indígena.

Observo que os ditames educacionais se articulam às reformas dos ditames políticos e sociais. No centro do movimento de renovação das estruturas sociais do Brasil, a escola (trans)figura-se da escolarização para classes e grupos sociais assujeitadas a modelos e interesses econômicos de elite, depois uma possível educação para todos no esteio para o desenvolvimento nacional por meio da objetivação dos sujeitos, de súditos para cidadãos ativos. Para isso, elaboram-se enunciados que ligam as práticas de língua(gem) à nacionalidade, reordenam-se as práticas pedagógicas, asseverados pelo papel da escrita. Uma escrita homogênea, homogeneizadora, reverberada em cartilhas, livros didáticos, leituras escolares, por meio da nacionalização de uma língua, o ensino da língua materna. Constitui-se uma memória escolar coletiva “brasileira”, memória essa discursiva, materializando representações, identidades, posições sujeito, subjetividades. Discursos e interdiscursos inscritos em formações discursivas vinculadas a poderes e saberes que impõe uma ordem ao discurso, uma disciplina (Foucault, 1987), e com isso, sujeitos, subjetividades, poderes, saberes, resistências.

Tendo em vista que a disciplina (Foucault, 1987) funciona a partir do controle dos espaços, sob uma microfísica do poder e da disposição e controle de corpos, é instituída estratégias de inspeção constante, vigilância contínua, ininterrupta, uma vez que a disciplina precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos. A disciplina, também, organiza o tempo com o consequente controle e regulação sobre os ciclos de repetição. Fomenta a produção do saber e seu registro contínuo, de modo que o acúmulo do saber produz poder. Assim, o poder liga-se ao corpo, impondo-lhe obrigações, limitações e proibições. Corpo transformável em eficiência e alvo de controle. E é nas escolas (entre outras instituições de disciplinamento) que mecanismos disciplinares tomam forma social mais ampla de uma sofisticada e sutil tecnologia de submissão em movimentos, gestos e silêncios que orientam o

cotidiano, pois fabrica “o sujeito individual obediente aos hábitos, regras, ordens; uma autoridade que é exercida continuamente em volta e acima dele e que ele deve internalizar para funcionar automaticamente nele” (Foucault, 1987, p. 227).

Ao compreendermos que adentrar ao emaranhado de saberes-poderes das instituições sociais é contrastar as nuances subjetivas dos sujeitos frente aos seus processos identitários às línguas, às culturas e às verdades que os habitam, é necessária uma reflexão crítica acerca das transcursões de indígenas-surdos e sua relação rizomática com a territorialidade. Engessar a equidade, pluralidade e heterogeneidade de um grupo tão diverso, com línguas e culturas em trânsito/migrações, é reverberar o colonialismo imanente, sob a égide necropolítica. Um aniquilamento da diversidade sob a prótese de um indivíduo idealizado, frente a ilusões de ter/ser um cidadão. Cidadão esse que precisa apagar-se por completo para ser sempre outro, sem nunca alcançar um ponto de suficiência frente ao poder hegemônico de ser/estar sujeito social.

Sob uma perspectiva monolíngue (impositiva), a invenção de um “falante nativo” e da constituição para esta competência, toma “controle” amplo nos sistemas de conhecimento que regem, não apenas os processos de ensino-aprendizagem de língua(s), mas todas as práticas discursivas da/na tessitura social, cultural, ideológica. Se entendemos com Foucault (1996, 2007) que a episteme se constitui enquanto um conjunto de relações que unem, em um determinado período, as práticas discursivas que dão origem a sistemas formais de conhecimento e, que, independentemente de restrições e limitações a ele inerentes, tais sistemas de conhecimento, de modo gradual, se impõem sobre os discursos disciplinares. Com isso, vejo a necessidade de problematizar os efeitos de sentidos que se alocam nas condições políticas que se fizeram/ fazem linguísticas, na tentativa de rastrear e desnudar as implicações que o político e a língua estabelecem nas relações de forças, sobretudo, quando temos em nossos espaços de acolhimento e atendimento, surdos pertencentes às etnias diversas que possuem uma língua de sinais própria.

Ao retumbar as postulações de Orlandi (2007a) em que toda teoria é política, mesmo aquelas que almejam se abster dela, aventuremo-nos em sua “descolonização linguística” (Orlandi, 2007b), indo além do jogo ideológico que marca as postulações sobre Política Linguística na Sociolinguística. Para tanto, “Descolonização linguística e descolonização do linguista vão juntas” (Orlandi, 2007a, p. 7), assim,

damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter uma língua que não esteja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica (Orlandi, 2007a, p. 8).

Problematizar nossa forma de compreensão sobre nossas práticas de acolhimento aos surdos, aos indígenas e aos surdos-indígenas, seu corpo-território, sua migração constante das estereotipações rotuladoras, via análise de nossas ações fundamentadas em políticas linguísticas, políticas educacionais, políticas sociais, é adentrar-se no escopo da (des)construção das formas sociais significadas para e por sujeitos históricos e simbólicos, nas suas formas de (in)existências, experiências, nos/dos espaços políticos de (seus) sentidos. É junto da autora que questiono “que discursos sobre a língua são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas?” (Orlandi, 2007a, p. 8).

Referências

- AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BITTENCOURT, C. M; LADEIRA, M. E. **A história do Povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 6.001, 19 de dezembro de 1973**. Estatuto do Índio. Brasília, DF, 1973.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessos em: 16 jun. 2023.

BRASIL. 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 Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de junho de 2012a, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012b, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=om_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 6, de 2 de abril de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 31 de dezembro de 2014a, Seção 1, p. 85. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acessos em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL, Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 15 jun. 2023.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal Ltda., 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HAESBAERT, R.; MONDARDO, M. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. **GEOgraphia**, Niterói, v. 12, n. 24, p. 19-50, 2011. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2010.v12i24.a13602>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13602>. Acesso em: 20 jun. 2023.

HAESBAERT, R. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, Niterói, v. 22, n. 48, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100>. Acesso em: 22 jun. 2023.

JECUPÉ, W. K. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. Editora Peirópolis. Edição do Kindle, 2020. ISBN 978-65-86028-04-1.

MARIANI, B. **Colonização Linguística: língua, política e religião no Brasil (séculos XVI e XVII) e nos Estados Unidos (Século XVII)**. Campinas: Pontes, 2004.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MUSSATO, M. S. **O que é ser índio sendo surdo?: um olhar transdisciplinar**. Campo Grande, Editora UFMS, 2021. Disponível em: <https://repositorih.ufms.br/handle/123456789/3598>. Acesso em: 08 mar. 2023.

MUSSATO, M. S. **Surdo terena: a (in)existência de sujeitos (s)em política linguística**. 2022. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. *In*: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a.

ORLANDI, E. P. Processo de descolonização linguística e lusofonia. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 10, n. 19, p. 9–19, 2007b. DOI: [10.20396/lil.v10i19.8659723](https://doi.org/10.20396/lil.v10i19.8659723). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8659723>. Acesso em: 02 fev. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUSA-SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005, p. 107-130.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SEVERO, C. G. A invenção colonial das línguas da América. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 60, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1604-1>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7458>. Acesso em: 08 mar 2023.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa, André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUSA-SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In:* SOUSA-SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SOUSA-SANTOS, B. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *In:* SOUSA-SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.

VARGAS, V. L. F. **A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e opção.** 2003. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul UFMS, Dourados, 2003.



LA SALUD MENTAL DE LA POBLACIÓN SORDA: ¿UNA ATENCIÓN PSICOLÓGICA REAL O IMAGINARIA?

Vanessa Serna González¹

Hoy escribo estas palabras con amor hacia la comunidad sorda que cada día me abre más sus señas para abrazarme, incluirme y decirme que si es posible tener salud mental desde diferentes ámbitos.

Son personas que me han motivado avanzar en mis procesos profesionales y me han llevado a generar espacios de reconocimiento mutuo y aprendizaje de la lengua de señas.

Este artículo está dedicado a la comunidad sorda en general, ya que me ha demostrado que, SI es posible avanzar y que así, yo cada día me comprometo a seguir aprendiendo para acompañar su salud mental, con procesos de inclusión y estrategias de bienestar individual.

(Vanessa Serna González, 2025).

¿De verdad que la salud mental de la población sorda es relevante?

En el presente artículo se establecerá la importancia que tiene el bienestar mental de la comunidad sorda, junto con los profesionales que se enfocan en acompañar a los mismos y/o las dificultades que se pueden presentar a la hora de manifestar una necesidad.

A lo largo de la historia, se ha evidenciado que la salud mental ha tenido un detrimento social e individual, que impacta el uso emocional, comportamientos, alzas en cifras de trastornos mentales e incluso formas de relacionamiento con la sociedad o proyección de vida, es por esto que el Ministerio de Salud y Protección social refirió que

En 2020 se reportó una tasa ajustada de mortalidad por trastornos mentales y del comportamiento del 2.19, por lesiones autoinfligidas

¹ Psicóloga, Intérprete y Traductora de Lengua de Señas Colombiana – Español en formación ITM y Magister en Psicoterapia: Terapias de tercera generación en formación UNIR. Correo: psicologaserna@gmail.com.

intencionalmente del 5.29, y por epilepsia del 1.74. También, una tasa de años de vida potencialmente perdidos por lesiones autoinfligidas intencionalmente del 247.7, y por trastornos mentales y del comportamiento del 35.6 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2022. p. 1).

Lo anterior refleja que, no se está teniendo en cuenta el impacto que la salud mental tiene en la realidad de las personas aparte que, dicho estudio, muestra que son resultados de tendencia general mas no específica, en este caso hacia la comunidad sorda, por lo cual es fundamental empezar a dar miradas y estrategias que estén enfocados en esta comunidad para favorecer su salud mental. Para resaltar el estudio mencionado anteriormente, este no propende información frente a la comunidad sorda o en contexto de migración, sino en general. Por lo cual, se necesita brindar perspectivas de los procesos internos que los mismos están presentando y así tener un enfoque al apoyo mental desde las condiciones de las personas, en este caso desde el código de lengua de señas.

La comunidad sorda no ha tenido la oportunidad de hacer uso de un mecanismo de apoyo constante y oportuno, para poder expresar y exteriorizar aquellos aspectos que generan eco ante sus vidas, por lo cual se genera una exclusión de lo que realmente es importante para ellos. En cuanto a esto, según la Ley 1616 de 2013, la comunidad sorda es vista como:

Un estado dinámico que se expresa en la vida cotidiana a través del comportamiento y la interacción de manera tal que permite a los sujetos individuales y colectivos desplegar sus recursos emocionales, cognitivos y mentales para transitar por la vida cotidiana, para trabajar, para establecer relaciones significativas y para contribuir a la comunidad (Congreso de Colombia, 2013, p. 1).

Y si es así ¿Cuáles son las herramientas que se están brindando desde lo público y privado a esta población para poder generar un bienestar mental? Efectivamente y en espacios sociales con la comunidad sorda, se ha identificado que no encuentran un profesional de la salud mental que, desde la Lengua de Señas Colombiana (LSC), puedan orientarles hacia esa comprensión de lo que está transitando dentro de sus vidas; sumándole las dificultades familiares y sociales que pueden atravesar a lo largo de sus días. Por ello, empezar a tener un reconocimiento de los mismos en el campo de la

salud mental es fundamental, ya que propicia las herramientas para guiar la vida de cada uno y acompañar sus diferentes áreas como social, familiar, académico, laboral y emocional.

De esa manera, para poder generar dichas estrategias hacia una persona sorda es esencial reconocer la inclusión como principal forma de conectar con el otro que representa una diferencia en la forma en la que se comunica, mas no una incapacidad para lograr un desarrollo natural. Es por esto que, es menester que la sociedad proporcione espacios y contextos en los que se logre encontrar intérpretes de LSC, profesionales con la adquisición del código o incluso publicidad que favorezca la comprensión de cada ámbito desde la lengua de la comunidad. Para complementar lo anterior, Barreto y Prado (2020, p. 31) mencionan que la población sorda logró un “reconocimiento de la dignidad como una condición inherente a la humanidad” por ende, generar el respeto y cumplimiento del apoyo e integridad a la salud mental, según dice la Ley 1616 de 2013, artículo 4: “la promoción de la salud mental y prevención del trastorno mental”.

¿Cómo es entonces el desarrollo mental de los seres humanos pertenecientes a la comunidad sorda? Para poder responder ante esta inquietud fue fundamental profundizar desde los mismos en su diario vivir y comprender los modos en los que logran desarrollar su vida. E intentar entender realmente los procesos que se han normalizado de la comunidad sorda hacia su propia salud mental, atajando o dejando de lado formas de vivir ante la vida y perspectivas que se desarrollan según sus objetivos, junto con la poca atención profesional dada hacia los mismos desde su lengua materna. Aparte que, se tiene como referencia a un invitado llamado Jherol Ortiz de Medellín que, desde la LSC, seño sus opiniones frente a las dificultades que se le han presentado con respecto a dicho tema; con el fin de evidenciar que realmente no se está mirando la salud mental de manera holística y que, por ello, se necesita empezar a contemplar formas para que la población sorda acceda fácilmente así mismo, como los oyentes.

Para empezar, el no sentir la presencia de profesionales de diversas áreas que promueven el conocimiento del ser humano en general y la

explicación de la vida ante dichas perspectivas desde su lengua natal, cohíbe, en cierto porcentaje, el aprendizaje constante y perspectiva de un mundo teórico que es necesario.

Y es así como Dr. Jesús Galindes, citado en el Podcast llamado San Jerónimo, argumenta que “los sordos no acuden a la consulta médica de forma preventiva... y en el sordo se le suma la barrera de comunicación²”, aparte que, refiere que el proceso comunicacional entre profesional y sordo puede favorecer la interacción entre los mismos puesto que,

El sordo cuando ve que tiene a un médico al frente de él y que este médico comienza a mover las manos para comunicarse, ese rostro cuando cambia de alegría eso te da satisfacción, da satisfacción en ambas partes, porque sabes que la comunicación va ser fluida, que el sordo va poder transmitir sus signos y síntomas y el medico va a poder transmitir los estudios que le solicita (Podcast San Jerónimo, (s.) 2:25s).

Y si lo anterior, no se logra, entonces se necesita de un tercero, llamado intérprete, que genere una interpretación del campo cuando la misma persona sorda le corresponde tocar la puerta, ya sea, por el estado de salud, objetivos académicos o información frente algún procedimiento social; lo que indica claramente que desde la autonomía e independencia esta comunidad puede presentar algunas dificultades para interactuar con otros que no reconocen la LSC.

Por otro lado, no contar siempre con una estimulación temprana que lleva a un autoconocimiento oportuno puede generar confusión y hasta impotencia, ya que en la infancia se empieza a conocer el mundo a través de los sentidos, según también el acompañamiento de sus figuras representativas que hagan de esos momentos experiencias significativas y según Bowlby (2025, p. 19) citado por UNIR en tema 2 de PCA:

Las experiencias y conductas relacionadas con el apego y la pérdida podían ser consideradas como patrones complejos de conductas innatas, y que se observaban en todo el reino animal. implicaría que los recuerdos más tempranos en relación con las figuras de apego podrían ser determinantes de los patrones de vinculación del adulto

² Podcast San Jeronimo. (s.f). [Audio de un episodio de podcast]. Disponible en: <https://campusvirtual.itm.edu.co/recursosITM/LSC/NivelVII/IECS/02/index.html#/Tema2>.

(UNIR. 2025. Tema 2. Conceptos teóricos de la Psicoterapia Cognitiva Analítica. El desarrollo del Self).

Se puede decir que, el relacionamiento del infante con sus figuras de apego va a tener significado a lo largo de su vida, llevándolos a un intercambio comunicacional con otras personas, aunque estas no siempre sean pertenecientes a la comunidad sorda. Lo cual lleva a entender que es muy posible que los sordos no logren contar con una expresión clara de lo que sienten puesto que no siempre, sin generalizar, se les hace devoluciones desde una respuesta sensible por parte de cuidadores y según Marrone (Revista Clínica Contemporánea. 2018. p. 5), esto se refiere a “(una combinación de cariño, empatía y tacto) es fundamental para regular las emociones del niño”, lo cual indica que, efectivamente ese contacto primario que existe en la infancia entre el infante y su cuidador va a facilitar herramientas para un descubrimiento personal y así llevar esto a un relacionamiento con otros.

Si lo anterior no se logra de manera efectiva, posiblemente, puede generar una desconexión de su mundo social y entonces allí entra ¿Cómo expreso lo que siento cuando lo siento?, comprendiendo que son los mismos niños que, desde su perspectiva de vida, empiezan a construir sus propios significados para darle un valor a su realidad y a su contacto social.

De la misma manera, la perspectiva de dichos padres que no perciben una posibilidad en el desarrollo natural de la persona sorda, sino que en cambio visualizan la realidad de ellos como “no se puede” o “¿cómo lo vas hacer?” imprime, en sus hijos, una imposibilidad de avanzar ante la vida con dificultades desde el reconocimiento externo e interno que se viene a desarrollar a lo largo de su vida.

Con dichas frases, se cohibe el desarrollo de toda persona, imposibilitando creer en sí mismo y en las diversas oportunidades que pueden tener para lograr impactar sus áreas como individuo y que, de esa manera, no tengan necesariamente que depender de otros para subsistir. Y en palabras del invitado A “no tener la guía de mis padres implicó mucha confusión para mí, porque no sabía qué hacer en mi vida” generando una desconexión de sí mismo ante la realidad que viven.

Se vale tener en cuenta que, lo mencionado anteriormente no es una constante, puesto que muchos padres de sordos si generan un acompañamiento y crianza desde la realidad del infante mas no como adulto oyente; queriendo decir que es posible profundizar las habilidades del individuo sordo para que desde allí se propenda un estilo de vida según su lengua natal, favoreciendo según Moneta, M. (2014. p. 1) en la mención anterior, un patrón de apego hacia el otro que genere un bienestar y seguridad ante el desarrollo de vida del mismo.

Si no se favorece la individualidad desde el autoconocimiento de la persona desde sus primeros años de consciencia es posible propiciar, de manera autónoma, una mirada a su interior que favorezca un trabajo personal en pro a sus necesidades y que, desde esa perspectiva, logre sanar, definirse, identificar nuevas formas de ser y hacer ante su vida y, ante todo, posibilitándose una sanidad mental.

Por ello, se necesita orientar a la persona sorda desde su punto de partida, que en el caso de los sordos colombianos sería la LSC, en cada una de las situaciones por las que puede atravesar, generando esto una posible realidad que genere una comprensión de sí mismo y de su mundo, tal cual es sin la necesidad constante que otra persona le esté explicando lo que sus ojos pueden ver, sino que en cambio logre apoderarse de sus opiniones y argumentos que lo lleven a direccionar su posicionamiento. Sin embargo, cuando la persona sorda es migrante, ¿cómo se puede establecer una comunicación efectiva desde su lengua materna? Este es un desafío para la profesión, que aún requiere tiempo y la implementación de políticas para ofrecer respuestas más eficaces.

Según en palabras de Vigotsky, citado desde la UNIR (2020, p. 1), frente al impacto positivo del cuidador en la vida del infante para estimular sus habilidades, la zona de desarrollo próximo o ZDP es la “diferencia existente entre el nivel de desarrollo real del niño y el nivel de desarrollo potencial”, posibilitando la estimulación temprana del niño para su avance paulatino.

Lo anterior, claramente se relaciona con la forma en la que empiezan las personas, en este caso desde la comunidad sorda, a tener un propósito de vida según sus cualidades, deseos y gustos ante las diferentes facetas de la misma vida. Aun así, esto tiene un significado diferente cuando la sociedad no promueve la inclusión de cada uno de sus espacios para poder contar con la presencia de esta comunidad en todos los espacios, generando así “una desmotivación para integrarme a la sociedad”.

Por ello entonces, se ha tenido una lucha constante por la comunidad para generar esos espacios en donde su lengua tenga validez y puedan desarrollarse libremente desde sus habilidades, viéndose como personas con capacidades diferentes, desde donde no solamente son seres individuales, sino que como comunidad sorda se han permitido mostrar avante ante las barreras de la sociedad, generando movimientos constantes que promueven avances permanentes. Y así como dice Castells (1999), citado por Orozco-Castañeda, (2000, p. 39), los “movimientos sociales son aquellas acciones colectivas conscientes, cuyo impacto, tanto en caso de victoria como de derrota, transforma los valores y las instituciones de la sociedad”—Por ende, es la misma comunidad la que ha intentado generar espacios y resultados diferentes tomándose las ciudades para realzar la importancia de sus señas, forma de comunicación y también estrategias para avanzar ante la vida.

Y como muestra de dicha lucha, actualmente se cuenta con los pregrados dictados por la Universidad de Antioquia, la cual se permitió brindar un examen de admisión en LSC para la misma comunidad, por lo que la profesora Elizabeth Ortega Roldán, coordinadora de Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia, citada por Olimpo (2021, p.1) dice que “Nos pusimos en la tarea de formular, diseñar, elaborar preguntas directamente desde la lengua de señas, esto implica un reconocimiento de la lengua de señas como un sistema propio, complejo, como un sistema de relaciones integral e integrado”.

Generando así, un reconocimiento de las habilidades de la comunidad sorda desde su propia lengua, optimizando los espacios y pruebas para acceder a una educación superior según los deseos de los mismos.

Y así como expresó el invitado, “el intérprete me ayuda a tener un contacto con la comunidad oyente, pero no puedo ser yo mismo con ellos y menos que puedo tener privacidad con mis temas”. Lo cual deja entrever que la importancia de que personas oyentes conozcan la LSC, incluso los profesionales en general, es fundamental en la actualidad, para brindar desde allí un soporte, acompañamiento e inclusión a las personas sordas.

Siendo así, se puede decir que, por parte de los profesionales de la salud mental, que es el foco del presente artículo, orbita la responsabilidad de adquirir el código de LSC, para poder adquirir las herramientas fundamentales y contextuales para lograr una atención íntegra a los mismos. Lo anterior se dice, puesto que la teoría de la psicología, en este caso, tiene fundamento y estudios previos, aun así, la forma en la que se puede aplicar a la comunidad sorda empieza a tener mayor relevancia puesto que hay que generar un entendimiento de las mismas para ser aplicadas en las sesiones según lo que pueda mediar cada persona sorda y el psicólogo, es decir, las estrategias ya están brindadas, pero la manera en la que se gestionan dentro de la terapia con un sordo implica transformaciones debido a sus capacidades, con el fin de generar un entendimiento mayor, reflexión y concienciación y, de la misma manera, la inclusión según sus habilidades, no pretendiendo así que estos lleguen a desarrollarlas de la misma manera que un oyente.

De igual modo, entender que la postura del psicólogo que orienta a la persona sorda, puede generar cambios direccionados a su contexto, realidad, procesos de vida y comprensión de las diferencias áreas de desarrollo fisiológico, social, académico y laboral, las cuales empiezan a tener mayor relevancia en la vida del consultante, por su misma experiencia, desde donde se recomienda, al psicólogo, pararse para acompañar.

Es por esto que Páez-Blarrina dice:

El cometido del terapeuta sería ayudar al paciente a percibir su conducta y las consecuencias e implicaciones de ésta sobre sí mismo y su entorno; a partir de ahí se respeta al paciente en su modo de conducirse sobre la base de dicho conocimiento. Aunque el enfoque se autodenomina libre de valores, el hecho mismo de respetar al paciente en los términos en que se hace, el hecho de contemplar el proceso de la toma de conciencia como el objetivo básico en terapia y por tanto centrar todas las estrategias y esfuerzos de terapeuta y paciente en

dicho proceso, ya implican tener en cuenta, por un lado, una serie de valores, o dicho de otra manera, una serie de consideraciones acerca de cuál es el modo en que se debe conducir una persona con el objetivo de llevar una vida saludable (Páez-Blarrina, 2006, p. 5).

Y esto implica, conocer el contexto en el que se ha desarrollado la persona sorda para poder orientar al paciente de una manera holística, sin sesgos por parte del profesional y, de la misma manera, una aceptación que trae consigo la consecución de ideas y actitudes en pro a su beneficio personal, por lo que no se puede atender a la persona sorda alejado de su sociedad y la manera en la que ha estado aprehendiendo la misma. Incluso, sería necesario reflexionar sobre la forma en la que la comunidad sorda tiene sus procesos de migración, en donde su lengua natal no es conocida en otro país y que puede presentar aun mas inconvenientes para reforzar la comunicación bidireccional con otros, debido a su extranjería, forma de comunicarse, contexto y disposiciones que el nuevo país ofrece para él o ella.

Por lo cual, y como dice el INSOR se necesita una:

implementación de programas de capacitación y empleo adaptados a las necesidades de las personas sordas migrantes, la eliminación de barreras de comunicación en los servicios públicos y la promoción de la inclusión educativa y laboral (Díaz, 2023, p. 8).

Ahora, ¿Será entonces que las personas sordas si le dan importancia a su salud mental? Según el invitado A, refiere que los psicólogos no están capacitados actualmente para poder atender a la comunidad sorda sin la mediación de un intérprete, puesto no conocen el código de LSC y, desde esa perspectiva, tiende a alejarse de lo que tiene que ver con diversos profesionales del área de la salud puesto que “a nadie le interesa sus procesos íntimos”.

Otro aspecto relevante para el presente artículo, es el valor del mismo espacio, ya que muchas personas sordas no cuentan con un trabajo estable en el que puedan percibir ingresos para sustentar el pago de sesiones psicológicas, por lo cual más allá de que puedan manifestar un interés sobre su necesidad, no cuentan siempre con los recursos económicos. Lo anterior, se puede sustentar según lo que manifiesta la invitada B, puesto que refiere que “la terapia tiene un valor constante pero no tengo como pagar ese proceso,

porque no tengo un trabajo que me ayude a tener una estabilidad económica y primero debo de comer”.

Desde esta perspectiva, es valioso el trabajo y aporte que hace el psicólogo hacia los procesos mentales del consultante, aun así, el no contar con un recurso que facilite el pago de su trabajo, no logra generar una articulación y continuidad de las sesiones terapéuticas, imposibilitando la sanidad mental de su motivo de consulta y la apropiación de estrategias en pro a sí mismo.

Por ende, empezar a identificar diversas estrategias que estén direccionadas a facilitar espacios de salud mental para la comunidad sorda son fundamentales para impactar su perspectiva frente a la vida, formas de dar respuesta ante las situaciones problemáticas, identificar apegos y patrones que refuerzan negativamente sus comportamientos y relacionamientos con otros. Puesto que, ellos mismos refieren la necesidad de estos espacios con profesionales que reconozcan su código de expresión y faciliten los procesos comunicacionales, llevando así a conclusión una historia de sanidad ante las situaciones vividas por dicha población.

La población sorda cuenta con muchas habilidades y destrezas que pueden ser tenidas en cuenta en la misma sociedad, para que su desarrollo personal, social, académico y laboral sea tenido en cuenta y resaltado de la misma manera como se hace hacia los oyentes. Es por ello que, la reflexión queda para se genere importancia frente a la adquisición del nuevo código por parte de los psicólogos, la inclusión en los procesos profesionales a las personas sordas sin la mediación del intérprete para respetar procesos personales y a la profundización de estrategias terapéuticas que orientan la sanidad mental de los mismos y que de esa manera, se observen cambios propositivos según el área de formación de cada uno y las maneras en las que puede ser atendido cada individuo sordo.

Para finalizar, la comunidad sorda enfrenta un contexto igualmente válido y legítimo que el de la comunidad oyente. Sin embargo, cuando se trata de personas sordas en situación de migración, las barreras se intensifican, ya que no solo deben adaptarse a un nuevo país, sino también a una nueva

lengua de señas y a sistemas de acceso a derechos que muchas veces no contemplan su realidad. Por ello, es fundamental generar una orientación clara frente a sus dinámicas de vida, garantizando apoyo según sus necesidades específicas. Esto se vuelve aún más urgente considerando las dificultades que enfrentan en el acceso a servicios básicos, educación y empleo, lo que refuerza la importancia de políticas públicas y acciones inclusivas como respuesta a la lucha que han sostenido a lo largo de la historia. Además, la salud mental sigue siendo un factor relevante en la vida del ser humano, por ello, generar un acompañamiento y comprensión integral frente al mismo proceso de vida, va a generar un cambio desde actitudes y actitudes según lo que se este experimentando.

Referencias

BARRETO, J; PRADO, J. C. **Inclusión y discapacidad en Colombia:** análisis y recomendaciones para la construcción de política pública. Editorial Universidad Católica de Colombia, 2020.

DIAZ, E. **Barreras y oportunidades para la integración de migrantes sordos venezolanos en Colombia desde la perspectiva de personas sordas colombianas.** Universidad Santo Tomás de Aquino. 2023. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/ae482d49-da87-4d74-8547-f9566d26fbc3/content>. Acceso en: 04 mar. 2025.

COLÔMBIA. **Ley 1616 de 2013.** Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. 2013. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>. Acceso en: 04 mar. 2025.

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL. **Salud mental: asunto de todos.** Journal 2022. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Salud-mental-asunto-de-todos.aspx..> Acceso en: 05 mar. 2025.

MONETA, C. M. E. Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. **Rev. chil. pediatr.**, Santiago, v. 85, n. 3, p. 265-268, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062014000300001&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 04 ene. 2026.

OLIMPO, C. **UdeA, por primera vez con admisión virtual y para sordos señantes.** Journal 2021. Disponible en: <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYy9DsIwEINfhaUjumsIAcaKAQkxMCDUZkGnNIKDNtefg>

Hh8WhgQC4tlW58NFnKwgR58psgSqBpyYc1puVqrNNO4Q6MNZmav5wu1mR2OCFuw_4Hhga9tazOwTkL0zwh5I12k6l56SpD633SR2n_8qJMgkR1Tn-B7HbiUkfrW5Kj0NQ9804nzvUwVKpVCc7PFC7mRytck!/. Acceso en: 05 mar. 2025.

OROZCO-CASTAÑEDA, M. **Alain Touraine: Teoría de los movimientos sociales**. Tesina de licenciatura en Ciencia Política, Universidad Autónoma Metropolitana, 2000. Disponible en:

<http://148.206.53.231/tesiuami/UAM1484.pdf>. Acceso en: 05 mar. 2025.

PÁEZ-BLARRINA, M. Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y la importancia de los valores personales en el contexto de la terapia psicológica. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, 2006.

PODCAST SAN JERONIMO. [Audio de un episodio de podcast].

Disponible en:

<https://campusvirtual.itm.edu.co/recursosITM/LSC/NivelVII/IECS/02/index.html#/Tema2>. (s.f). Acceso en: 06 mar. 2025.

MARRONE, M. La teoría del apego y el psicodrama. **Revista Clínica Contemporánea**, [S. l.] v9, e11, 1-9, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.5093/cc2018a9>. Disponible en:

<https://www.revistaclinicacontemporanea.org/archivos/cc2018v9n2a12.pdf>.

Acceso en: 06 mar. 2025.

UNIR. **Tema 2**. Conceptos teóricos de la Psicoterapia Cognitiva Analítica. El desarrollo del Self. Journal 2025.

UNIR. **La zona de desarrollo próximo y su aplicación en el aula**.

Journal 2020. Disponible en: <https://www.unir.net/revista/educacion/zona-desarrollo-proximo/>. Acceso en: 05 mar. 2025.



INCLUSÃO LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL NA FRONTEIRA BRASIL - BOLÍVIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Maurício Loubet¹

Cláudia Araújo de Lima²

Reflexões iniciais

A educação em regiões de fronteira constitui um campo de investigação, de certa forma, ainda incipiente no Brasil, especialmente no que concerne à organização escolar para sujeitos fronteiriços. Esse contexto se torna ainda mais desafiador quando se consideram as dinâmicas linguísticas e culturais que permeiam o cotidiano de estudantes que transitam entre nações, como é o caso da relação na fronteira entre Brasil e Bolívia, envolvendo as cidades brasileiras Ladário e Corumbá e as cidades bolivianas de Arroyo Concepción, Puerto Quijarro e Puerto Suárez. Em contexto fronteiriço, Corumbá e Puerto Quijarro são cidades gêmeas.

Nesse panorama que vislumbra as riquezas identitária, linguística e cultural, pretende-se, com o desenvolvimento deste capítulo, discutir as implicações da educação bilíngue e a inclusão de alunos Surdos em escolas situadas na cidade de Corumbá, um espaço marcado pelo intenso fluxo

¹ Graduado em Letras, Especialista em Libras, Braille e Comunicação Alternativa, Mestre em Educação na área de concentração de Educação Social, Doutor em Estudos de Linguagens na área. Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – NEPI/PANTANAL. E-mail: mauricio.loubet@ufms.br

² Graduada em Pedagogia, Especialista em Processos Educacionais na Saúde com ênfase em Tecnologias, Especialista e Mestre em Reabilitação e Habilitação de Pessoas com Deficiência, Mestre em Saúde Pública na área de Gestão de Redes e Serviços de Saúde, Doutora em Ciências na área de concentração em Violência e Saúde. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – NEPI/PANTANAL. E-mail: claudia.araujolima@gmail.com

migratório e pela coexistência de múltiplas identidades culturais e linguísticas³.

Para atingir esse objetivo, adota-se a pesquisa bibliográfica atinentes ao contexto fronteiriço. Além disso, foram consideradas legislações e políticas públicas que regulam a presença de estudantes migrantes nas escolas brasileiras e que estabelecem diretrizes para o ensino bilíngue.

A estrutura deste capítulo está organizada em seções que articulam o referencial teórico e os achados da pesquisa. Na seção seguinte, são discutidos os conceitos de fronteira, problematizando a educação em espaços de confluência cultural, as implicações da supremacia linguística do português e da Libras. Por fim, na última seção, são trazidas à tona as considerações complementares que enceram o capítulo.

O cenário escolar fronteiriço e as relações de tolerância/supremacia linguística

O cenário educacional das regiões de fronteira, especialmente em Corumbá, exige um olhar atento para os processos de ensino-aprendizagem que envolvem sujeitos cujas experiências de vida são atravessadas por múltiplos pertencimentos. A interação entre estudantes surdos e ouvintes, brasileiros e bolivianos, evidencia tensões entre a valorização das diferenças culturais e a imposição de normas escolares que não contemplam plenamente a diversidade linguística desses sujeitos. Além disso, a atuação do tradutor intérprete de Libras revela-se um elemento central para a acessibilidade, mas também suscita reflexões sobre sua função no processo educativo, evitando rupturas na interação entre professores e alunos.

No Brasil, pesquisas sobre educação formal em regiões de fronteira vêm sendo pouco desenvolvidas ao longo do tempo. O problema é mais agravante no que envolve a organização escolar para sujeitos fronteiriços (Fedatto, 1995; Pereira, 2002; Centeno, 2006).

³ Este capítulo de livro é um produto da dissertação de mestrado do primeiro autor, intitulada “*Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS, em 2017*”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração em Educação Social, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, sob orientação da segunda autora.

Fronteiras, pessoas Surdas e escolas fronteiriças

Raffestin (2005) apresenta a seguinte definição para o termo fronteira:

A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais (Raffestin, 2005, p. 13).

O território brasileiro, entre a América Latina, é considerado o que possui o maior número de países adjacentes, possuindo uma divisão internacional com dez países. Conforme o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF), a zona de fronteira brasileira abrange 27% do espaço nacional brasileiro, englobando 588 municípios e 11 estados, em uma população calculada em 10 milhões de habitantes (Jaime, 2010).

Figura 1 - Mapa das cidades que fazem fronteira Brasil - Bolívia



Fonte: Disponível em: <http://www.weather-forecast.com/locations/Puerto-Quijarro>. Acesso em: 27 jan. 2017.

Corumbá apresenta um movimento constante no qual, diariamente, brasileiros, bolivianos e outras nacionalidades perpassam o marco territorial que divide o Brasil da Bolívia. A referida cidade foi fundada no final do século XVIII, em 1778, situada na fronteira oeste da República Federativa do Brasil, então Estado de Mato Grosso, às margens do Rio Paraguai (Jaime, 2010).

Diante dessa localização geográfica, Santos (1997) define o espaço fronteiriço como a região de efetivação de atividades na qual, a cada período

histórico, reconhece novas formas e conteúdos, demarcando subespaços em uma região nacional.

Ainda nesse viés de localização, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 20, classifica que:

A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para a defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei (Brasil, 1988, art. 20).

Percebe-se que, frequentemente, o conceito de fronteira denota à noção de limites e demarcações de lugares, porém o campo das ciências sociais tem mencionado que essa definição envolve muito além de questões geográficas e espaciais, enfatizando-o como substancial para compreensão dos grupos sociais.

Nessa concepção, Chavez e Cavalcante (2007) observam a imigração boliviana como uma possibilidade de ascensão de oportunidades. Segundo os autores:

A Bolívia por ser um país subdesenvolvido e estar em constante crise política, social e econômica, torna o Brasil um paraíso de oportunidades para muitos imigrantes bolivianos. O subemprego e a economia informal são preponderantes no país, tornando o município de Corumbá a porta de entrada para aqueles que fogem da miséria e buscam uma melhor condição de vida (Chavez; Cavalcant, 2007, p. 4).

Na região fronteiriça, Martins (2009) vislumbra um cenário sociológico, pois nesse ambiente constata-se como as sociedades se estruturam, (des)organizam ou se multiplicam. Nesse sentido, o autor salienta que:

A fronteira é o espaço próprio do encontro de sociedades e culturas entre si diferentes, a sociedade indígena e a sociedade dita 'civilizada', mas também as várias e substancialmente diferentes facções da sociedade de brancos e mestiços que somos. A fronteira é o lugar da liminaridade, da indefinição e do conflito. Tem sido o lugar da busca desenfreada de oportunidades (Martins, 2009, p. 10).

Ainda nesse *hall* de definições sobre territórios fronteiriços, Labache e Martin (2008) elucidam que “as fronteiras não são adquiridas, são práticas

vivenciadas, construídas e reconstruídas na atividade, notadamente, no decorrer das experiências educativas e das experiências de rupturas” (Labache; Martin, 2008. p. 353).

Com isso, salienta-se que a fronteira é um processo histórico e, assim, mutável; é um encadeamento que denota conflitos, confrontos que vão engrandecendo ou reduzindo os espaços de cada grupo. Se de certa forma as fronteiras demarcam as divisões das categorias sociais como a participação desigual dos indivíduos em meio social, porém ela possibilita, também, a abertura de espaços de interação e trocas para que os grupos se relacionem entre si.

De fato, constituídos segundo a classe, o gênero, a nacionalidade, ou a origem, esses grupos vivenciam mais ou menos, segundo os casos, processos dinâmicos (diferentes formas de mobilidade, rupturas e recomposições). Embora os modos de percepção e os processos de construção e de transgressão de fronteiras dependam muito das condições estruturantes prévias, eles podem também se dever, em alguns casos, em grande parte, a disposições dos atores, experiências educativas, acontecimentos desencadeadores pouco “previsíveis” e aos contextos variáveis nos quais os atores se inscrevem (Labache; Martin, 2008, p. 335).

Dessa maneira, pode-se inferir que os aprendizes bolivianos que estudam em escolas de Corumbá e seus familiares, após suas relações de trocas, conflitos e divergências, estão diante de um processo de construção, aumento e/ou rompimento de fronteiras.

O Decreto nº 6.737/2009, em seu artigo I, assegura a autorização de alunos bolivianos, que habitam em regiões fronteiriças, a frequentar instituições de ensino público e privado. Porém, os discentes bolivianos deparam-se com a recorrente supremacia linguística da língua portuguesa nas escolas fronteiriças situadas em Corumbá. Nesse sentido, a supremacia linguística consiste nas ações que almejam ascender uma língua enquanto a outra é inferiorizada. Sendo assim, a língua portuguesa, por ser a língua falada pelo grupo majoritário, impera e é imposta aos demais grupos minoritários.

No âmbito geral, os alunos matriculados nas escolas brasileiras precisam aprender os conteúdos curriculares. De maneira específica, os

alunos ouvintes bolivianos precisam aprender a língua portuguesa nas suas quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar). Os aprendizes Surdos brasileiros necessitam apreender a Libras e a língua portuguesa para que, dessa forma, elas amparem a aquisição de outros conhecimentos. Por sua vez, os Surdos bolivianos (alguns até já assimilaram a LSB), são envolvidos numa problemática mais preocupante e excludente, eles devem aprender duas línguas:

- Língua Brasileira de Sinais;
- Língua portuguesa em duas modalidades: leitura e escrita.

Albuquerque (2006) adverte e justifica os motivos que desfavorecem o ensino de línguas estrangeiras oriundas de países fronteiriços:

A prática cotidiana das pessoas que vivem em áreas fronteiriças revela variadas formas de hibridismo linguístico. **Os moradores fronteiriços estão acostumados a misturar os idiomas, as músicas, a culinária, etc, a criar estereótipos sobre os outros e se identificar com suas respectivas nações. Mas os governos e a maioria dos educadores veem a mistura como um perigo e um medo de perder a soberania nacional.** O alarme imediato é feito a partir da associação imediata entre língua e identidade nacional, ou seja, os espaços culturais em que as línguas nacionais perdem espaços para línguas estrangeiras são logo vistos como lugares desnacionalizados (Albuquerque, 2006, p. 5, grifos nossos).

A superioridade existente entre as línguas utilizadas em regiões fronteiriças é justificada e, até mesmo, prevê e evita conflitos linguísticos, conforme o artigo VIII, do Decreto nº 6.737/2009:

Cada uma das Partes deverá ser **tolerante** quanto ao uso do idioma da outra quando os beneficiários deste Acordo se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios dele decorrentes (Brasil, 2009, art. VIII, grifos nossos).

Com a citação do artigo, é perceptível que nosso país “tolera” a língua dos estrangeiros. Dessa maneira, a língua dos estrangeiros é suportada, aceita e não acolhida, pois em nosso país o mais importante é dominar a língua portuguesa. Afinal, a língua portuguesa assume um lugar de prestígio enquanto as outras línguas são desfavorecidas.

No cenário fronteiriço, especificamente em Corumbá, as diferenças identitárias são mais fortes, pois a oposição está presente em diversos grupos

como, por exemplo, ouvintes brasileiros e ouvintes bolivianos, Surdos brasileiros e Surdos bolivianos. Diante da diversidade cultural e identitária apresentada, dependendo de como o sistema educacional for estabelecido e executado, essas diferenças podem apresentar significações negativas, pois conforme Silva:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (Silva, 2000, p. 82).

Assim como os ouvintes, os Surdos se identificam ao formar grupos que se conciliam de acordo com peculiaridades ideológicas, linguísticas, cognitivas e culturais em comum. Miranda e Perlin lucidam que:

Ser surdo, a diferença que vai desde o ser líder ativo nos movimentos e embates que envolvem uma determinada função ativa, até daqueles outros que iniciam contatos nos contornos de fronteiras (Miranda; Perlin, 2003, p. 217).

Como exposto, pode-se afirmar que em diversas circunstâncias os Surdos nacionais são comparados como estrangeiros/migrantes no meio social e escolar, mesmo em seu próprio território, por se comunicarem em uma língua diferente da do grupo majoritário ouvinte e, conseqüentemente, por pertencerem à cultura Surda.

É evidente que a língua é um dos imensos percalços a ser resolvido nas regiões fronteiriças, uma vez que os povos se distinguem por meio dela, por hábitos e costumes culturais. Por isso, é imprescindível salientar que essa conjuntura contagia as realidades educacionais nas instituições de ensino de fronteiras internacionais.

Circunstâncias discriminatórias apresentadas nas escolas não são ocasionadas somente pela nacionalidade e etnia dos sujeitos envolvidos, mas, inclusive, devido à classe social, culturas desprestigiadas e deficiências. As escolas não conseguem eliminar esses impasses da diversidade que embaraçam seus discentes (Gusmão; Rodrigues; Miranda, 1999).

Diante dos argumentos e explicações dos diversos autores já consultados, é perceptível que as escolas situadas em regiões de fronteiras são responsáveis por incontáveis incumbências socioculturais desde a: preocupação com as diferenças entre as identidades (costumes, línguas etc) dos alunos; até estabelecer estratégias para incentivar a valorização e respeito mútuo.

As escolas fronteiriças, diante do Decreto nº 6.737/2009 devem aceitar a matrícula dos alunos bolivianos que apresentam binacionalidade (alunos com documentação boliviana e brasileira). Infere-se, nesse sentido, que a territorialidade não é a única capaz de erguer limites fronteiriços. Trazendo à tona as perspectivas em que os Surdos são envolvidos, diversos estudos apontam a surdez sob dois pontos de vistas: o patológico ou clínico e o linguístico-cultural ou socioantropológico.

Dessa maneira, Skliar destaca que:

Por uma parte, o surdo é visto como um sujeito enfermo e a surdez como uma patologia que afeta algo mais que a audição e, por isso, o surdo é forçado a permanecer no campo da medicina e na terapêutica. Por outro lado, o surdo é considerado um membro real, o potencial de uma comunidade linguística minoritária onde a audição e por onde a falta de audição não julga nenhum papel significativo (Skliar, 1997, p. 13).

Historicamente, a surdez é observada como um mau funcionamento da audição e, dessa forma, como limitação. Falcão enfatiza que:

O estigma da surdez é acompanhado de preconceitos e chavões que denigrem o indivíduo por pouco se comunicar ou se expressar como a maioria das pessoas comumente fazem, pela fala oralizada (Falcão, 2010, p. 21).

Partindo para o enfoque cultural, a surdez não é estereotipada aos que nascem sem audição ou a perdem na infância, ela não está enraizada na condição patológica, mas sim ao fato de “estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais” (Salles *et al.*, 2004, p. 41). No panorama socioantropológico, a surdez é analisada numa visão que envolve os estudos culturais, no qual formam:

Um horizonte epistemológico na definição da surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de

experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relaciona, mas não se refere aos discursos sobre a deficiência (Skliar, 2005, p. 29).

Ressalta-se que a surdez não é discutida somente sob as duas óticas supracitadas, clínica ou cultural, mas, também, no paradigma da educação inclusiva. Reconhece-se a relevância da língua de sinais para a evolução integral do aprendiz Surdo e espera-se uma mudança brusca na estrutura escolar. A língua de sinais é um dos aspectos primordiais que ocasionam a identidade da pessoa Surda. Para Sá, “os surdos organizados em comunidades consideram o uso da língua de sinais uma evidência de pertença à comunidade surda” (Sá, 2006, p. 130).

No que tange à inclusão no âmbito educacional e, conseqüentemente, no social, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura a inclusão dos alunos com surdez em escolas regulares, por meio da educação bilíngue, da atuação do tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa, e do ensino da Libras. Para tanto, o supracitado documento institui que:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (Brasil, 2008, p. 11).

As escolas localizadas nas regiões fronteiriças deparam-se não somente com a inclusão das crianças com deficiências, mas, também, com as crianças que falam línguas orais auditivas diferentes. Nesse cenário, foi elaborado o acordo que permite a residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços e bolivianos, conforme estabelece o artigo I, do Decreto nº 6.737/2009:

Art. I O Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos, celebrado em Santa Cruz da Serra, em 8 de julho de 2004, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém (Brasil, 2009, art. I).

Conforme a legislação em vigor, o direito de os bolivianos estudarem em escolas apresenta-se com os apontamentos teóricos pertinentes a essa

situação de inclusão. Então, percebe-se que a educação em nosso país passou por intensas transformações e as pesquisas pertinentes à inclusão da diversidade, especialmente no contexto educacional, ainda são motivos de polêmicos debates.

Atualmente, consideráveis possibilidades foram concedidas aos Surdos e pelos Surdos, mesmo que seja com o desenvolvimento de muitas militâncias e estudos. Há o alicerce legislativo que determina que eles tenham acesso às escolas, universidades e demais espaços sociais. No entanto, o fato de que muitos profissionais não compreenderem as diferenças linguísticas e culturais existentes nesses sujeitos, causam dilemas que inviabilizam uma educação escolar objetiva a esse alunado. Identifica-se que há necessidade de execuções mais amplas que impulsionem sua educação. Acredita-se que isso será possível quando for efetivado um elo comparativo que fomente a reflexão de análises das pesquisas científicas, em consonância com o cotidiano desses alunos.

Identifica-se que a maior parte do conhecimento cultural é produzido e propagado por meio de línguas orais auditivas (língua inglesa, portuguesa, francesa e entre outras). Dessa forma, quando as escolas do nosso país transmitem os saberes, essa disseminação é realizada por meio de conhecimentos em uma língua oral auditiva: a língua portuguesa.

Para que aprendizagem ocorra para o aluno Surdo, destaca-se o exercício satisfatório de dois protagonistas: o professor e o tradutor intérprete de Libras. A atuação desses profissionais deve ser bem estabelecida e consonante, o que possivelmente resultará no proveitoso desenvolvimento desses estudantes.

O estudo apresentado não propõe resultados definitivos, mas sim fomentadores de discussões relacionadas à inclusão e aprendizagem dos alunos Surdos brasileiros e bolivianos, tendo como ponto de partida as informações apresentadas por dois alunos Surdos brasileiros, um aluno Surdo boliviano, dois professores ouvintes brasileiros de língua portuguesa e um tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa (ouvinte).

A iniciativa do estudo foi estabelecida por acreditarmos que esses protagonistas são capazes de efetivarem uma educação de qualidade para todos, porém carecem de condições para o sucesso pedagógico, visto que parcerias e/ou responsabilidades não são assumidas e executadas por todos os envolvidos, o que ocasiona discursos contrários e desfavoráveis ao movimento inclusivo.

É necessário promover o avanço das escolas inclusivas, compreende-se que essa realização deve ser alicerçada na aceitação das diferenças individuais, valorizar cada aprendiz conforme sua especificidade, promovendo a aprendizagem por meio da cooperação. Nesse cenário, a escola precisa rever seus papéis, seu currículo, suas concepções, suas práticas educacionais.

No processo de ensino-aprendizagem em sala de aula entre o professor e o aluno, o docente necessita compreender que ensinar não corresponde à transferência de saberes, mas, propiciar aos alunos situações de reelaboração do conhecimento adquirido, ensejando o seu acesso crítico e contribuindo para sua atuação como ser reflexivo, crítico e ativo no processo históricocultural da sociedade.

Em suma, entende-se que, no processo inclusivo, compete à escola se adaptar às condições dos estudantes e não eles se adequarem ao modelo porporcionado pela escola. Subentende-se, por conseguinte, que a inclusão implica rupturas no atual sistema educacional que estabeleça o acesso à escola sem discriminações, sem excluir ninguém do mensurável significado do conceito de educar.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre inclusão de convivência entre diferentes culturas, é incoerente que o Surdo aprenda somente ensinamentos relacionados à cultura dominante dos ouvintes. É, pelo menos, contraditório que o Surdo seja privado de conhecer sua própria história, a história da sua língua, o desenvolvimento da sua cultura, e compartilhar essas questões com os ouvintes.

Nas escolas inclusivas com propostas bilíngues, é imprescindível a presença do tradutor intérprete para oportunizar a acessibilidade linguística do Surdo no contexto educacional. O tradutor intérprete é um atuante fluente

em Libras competente para intermediar a comunicação entre pessoas que desconhecem Libras. Assim sendo, pode-se afirmar que ele possibilita a interação entre os povos que possuem línguas e culturas diferentes. No contexto da sala de aula inclusiva, ele é responsável por traduzir e interpretar as explicações proferidas pelo professor, direcionar as dúvidas do aprendiz Surdo ao professor, sinalizar para os Surdos os enunciados dos ouvintes e vice-versa.

Como foi explanado, o tradutor intérprete de Libras desempenha a função de “elo comunicativo” entre Surdos e ouvintes. Quando o aprendiz Surdo se posiciona num canto isolado da classe e, assim, se comunica somente com o tradutor intérprete, nota-se um rompimento na interação. Quando o escolar Surdo apresenta um questionamento ao tradutor intérprete e essa interrogação é esclarecida pelo próprio tradutor e não pelo professor, mais uma vez, temos ruptura na relação do professor com o aluno o que desfavorece, então, a inclusão.

Nesse contexto, quando o estudante Surdo não compreende o conteúdo o questionamento do aprendiz deve ser levado para o professor e não esclarecido pelo próprio tradutor intérprete. Os Surdos, diante da inexistência da audição, interagem e compreendem por meio da visão e da sinalização (em Libras). A aprendizagem desses sujeitos ocorre por meio do canal visual, ou seja, ela não está alicerçada pelas vias orais-auditivas. É imprescindível que o reconhecimento dessas características fundamentem os procedimentos de ensino-aprendizagens dos estudantes Surdos para que, deste modo, os professores planejem adaptar o conteúdo, as aulas, as explicações, tornando-as visuais com o amparo de recursos imagéticos (imagens, ilustrações, fotos entre outras coisas) para facilitar aprendizagem de novos conhecimentos para esses sujeitos.

A proposta inclusiva se defronta com inúmeros obstáculos para o seu legítimo cumprimento e um deles é o despreparo dos professores. Entende-se como necessário a participação de profissionais capacitados para proporcionar não somente o acesso, mas também a permanência produtora dos estudantes. O empasse apontado pelos professores, no que tange à escassez

de coesão, nos textos redigidos pelos seus aprendizes Surdos, devem ser compreendidos não como impedimento ou dificuldade, mas sim como direcionamento pedagógico para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para Surdos.

Ao escrevermos, o leitor, seja Surdo ou ouvinte, reconstrói o texto, porém essa reconstrução não ocorre isoladamente, mas junto com seu interlocutor ao inserir palavras num processo de interação grafológica. Enfatizando que o homem e a linguagem são “objetos” um do outro, evidencia-se que o texto reproduz características sócio-históricas de seu autor.

Desse modo, o professor ao ler os textos escritos por escolares Surdos, os quais em geral apresentam impasses relacionados à coesão, necessita ponderar esse autor, particularmente, a interferência da Libras em sua escrita, para que possa contribuir sentido à escrita. Embora a adaptação curricular seja indispensável para facilitar o desenvolvimento do aprendiz Surdo, a adequação curricular não se refere à subtração de conhecimentos considerados inacessíveis ao entendimento dos Surdos, mas sim de aplicar estratégias diferenciadas que privilegiem estímulos visuais e conteúdos significativos para seu uso social.

Adaptação curricular engloba, inclusive, as considerações multiculturais. Nesse sentido, a cultura do povo Surdo que também é formada por uma história de lutas, conquistas e contribuições sociais, podem corroborar como experiência para outros membros da sociedade. Assim, é necessário que a cultura Surda seja inserida no projeto político pedagógico e divulgada aos aprendizes Surdos e ouvintes que estudam em escolas inclusivas.

É imprescindível que se favoreça novas reflexões e discussões e que as declarações dos participantes em espaços de debates, oportunizem a elaboração de estratégias que proporcionem uma educação digna e de qualidade aos estudantes Surdos, para que, embora estudem em escolas na região fronteira e se comuniquem com línguas diferentes se sintam incluídos no sistema educacional.

Considerações complementares

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam os desafios da educação em contextos fronteiriços, especialmente para estudantes Surdos que convivem com barreiras linguísticas e culturais. A região de Corumbá, enquanto espaço de múltiplas interações entre brasileiros e bolivianos, revela-se um cenário complexo para a inclusão escolar, exigindo abordagens pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e promovam o ensino bilíngue. O papel do tradutor intérprete de Libras, nesse sentido, precisa ser mais bem compreendido para evitar a marginalização dos alunos Surdos e fortalecer sua participação ativa no processo de aprendizagem.

A predominância da língua portuguesa nas escolas fronteiriças, em detrimento das línguas de sinais e do espanhol, reflete uma política linguística excludente que precisa ser revista. O reconhecimento da identidade cultural e linguística dos alunos bolivianos, ouvintes e Surdos, deve ser incorporado às práticas pedagógicas, de modo que a educação cumpra seu papel de inclusão efetiva. A resistência em promover práticas multilíngues no ambiente escolar restringe as possibilidades de acesso ao conhecimento e reforça desigualdades históricas entre os grupos sociais que coexistem na fronteira.

A análise das políticas públicas e das legislações educacionais demonstra que há avanços formais no reconhecimento dos direitos educacionais de alunos estrangeiros e Surdos, porém, a implementação dessas diretrizes ainda encontra desafios estruturais. O despreparo dos profissionais da educação e a falta de materiais didáticos adequados são entraves significativos para a consolidação de uma escola verdadeiramente bilíngue e multicultural. É imprescindível que a formação docente contemple a complexidade dos contextos fronteiriços e ofereça subsídios para a adaptação curricular.

Diante disso, este estudo reforça a necessidade de um olhar atento às práticas educacionais desenvolvidas nas regiões de fronteira, considerando a educação bilíngue como uma ferramenta essencial para a construção de uma escola mais inclusiva. O papel dos professores e tradutores intérpretes devem

ser ampliado e fortalecido para garantir que os estudantes Surdos tenham acesso equitativo ao conhecimento, sem que suas especificidades culturais e linguísticas sejam negligenciadas.

A superação das barreiras linguísticas e educacionais requer um esforço conjunto entre gestores, docentes, pesquisadores e a própria comunidade escolar, de modo que a escola fronteiriça se torne, de fato, um espaço de pertencimento, aprendizagem e valorização da diversidade.

Referências

- ALBUQUERQUE, J. L. C. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. *In: Seminário internacional fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão. O desafio da interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural*, 2006. 1 CD-ROM.
- BRASIL, **Decreto nº. 6.737 de 12 de janeiro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CENTENO, C. V. **Educação e Fronteira com o Paraguai na Historiografia Mato-Grossense (1870- 1950)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- CHAVEZ, M. Â. F.; CAVALCANTE, E. L. **Implementação e possibilidades do espanhol (castelhano) no município de Corumbá**. 2007. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.
- FALCÃO, L. A. B. **Surdez, cognição visual e libras: estabelecendo novos diálogos**. Recife: Ed. do Autor, 2010.
- FEDATTO, N. A. Freitas. **Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai**. 1995. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC, 1995.
- GUSMÃO, N. M. M.; RODRIGUES, H.; MIRANDA, I. M. Os filhos da África em Portugal: a vida entre dois mundos. **Revista Travessia**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 24-31, 1999. DOI: <https://doi.org/10.48213/travessia.i35.731>. Disponível em: <https://www.revistatravessia.com.br/travessia/article/view/731>. Acesso em: 14 fev. 2023.

JAIME, S. C. CAIC – **A construção de uma escola na fronteira Brasil – Bolívia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2010.

LABACHE, L.; MARTIN, M. de S. Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. **Educ. Soc.**, [*S. l.*], vol. 29, nº103, p.333-354, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rDTYYfgbyZhg5bH9NYtgkpv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MARTINS, J. **Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, W.; PERLIN, G. Surdos: o Narrar e a Política. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Perlin-Miranda-Surdos-oNarrar-e-a-Politica.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PEREIRA, J. H. V. **Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias**. 2002. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

RAFFESTIN, C. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, T. C. M. de. (Org.). **Território sem limites**. Campo grande, UFMS, 2005.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, H. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SANTOS, M. Cidades na era global. **Revista Cidades**, São Paulo, p. 12-14, maio 1997.

SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. La educación de los sordos – **Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p.7-32.



INTERPRETACIÓN JUDICIAL EN LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA: UNA DEUDA PENDIENTE DE JUSTICIA SOCIAL

Ioana Cornea¹

Introducción

La Lengua de Señas Mexicana (LSM) ha conocido un auge desde su reconocimiento oficial en 2005. Cada vez hay más centros de formación que incorporan la LSM en su oferta de lenguas. La Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), un importante centro educativo que cuenta con una Licenciatura en Traducción y otra en Lingüística Aplicada, ha publicado el día 12 de febrero de 2025 su oferta de cursos en la Lengua de Señas Mexicana. La presencia de la LSM en las universidades públicas demuestra mayor fortalecimiento de la lengua y abre la oportunidad de que algún día se realice una licenciatura en la LSM.

No obstante, la mayoría de los cursos se centran en la adquisición de la LSM, no en la formación de intérpretes en los servicios públicos. En un estudio anterior, Cornea (2024, p. 10246) menciona que hay solo cinco cursos en toda la República Mexicana cuyos contenidos incorporan la formación de intérpretes en la LSM en ámbitos especializados. Esta oferta no es suficiente para formar intérpretes en los sectores públicos, como la justicia, el ámbito sanitario o educativo, que requieren un conocimiento temático del área, además de un conocimiento de la LSM en ámbitos específicos. Además, se

¹ Doctora en Estudios de Traducción Especializada por la Universitat Pompeu Fabra, España. Actualmente, profesora titular en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo: ioana.cornea@enallt.unam.mx

observó que el último curso impartido en el ámbito jurídico ha sido en 2020 en el marco del “V Taller nacional de profesionalización de los servicios de interpretación en lengua de señas mexicana en el ámbito jurídico 2020”, organizado por el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.

Los intérpretes judiciales en la LSM constituyen una pieza clave en garantizar el acceso equitativo a la justicia de las personas Sordas. De este modo, la profesión de interpretación en LSM se convierte en una profesión de justicia social, ya que busca resolver los conflictos lingüísticos, corregir las desigualdades sociales, promover el reconocimiento de un colectivo o grupo y defender uno de sus derechos fundamentales: comunicarse en su propia lengua. El art. 9 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) estipula que “todo mexicano puede comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras”. No obstante, ¿cómo una persona Sorda puede comunicarse sin la ayuda de un intérprete?

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México, las personas con dificultades auditivas ocupan el 12.1 % de la población con discapacidad, es decir, alrededor de 650 mil, y este total aproximadamente entre 87 y 100 mil hablan Lengua de Señas Mexicana, según datos de esta comunidad (INDESOL, 2024).

La composición pluricultural y plurilingüe de México se basa en la comunidad Sorda, en los pueblos originarios (reconocidos en el artículo 2 de la Constitución mexicana), así como en las poblaciones migrantes que eligen México como país de destino o de tránsito. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no hace referencia a la Lengua de Señas Mexicana o a la comunidad Sorda. Consideramos que es necesario reforzar la equiparación legal de la Lengua de Señas Mexicana con las lenguas y culturas originarias de México. No obstante, en 2011, se crea la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y en el capítulo IX *Acceso a la justicia*, en los Artículos 28 y 29, se estipula que las personas con “discapacidad tendrán derecho a recibir un trato digno y apropiado en los

procedimientos administrativos y judiciales” (art. 28), mientras que el art. 29 regula la presencia de los peritos e intérpretes en la LSM en la administración de la justicia.

En cuanto a las poblaciones migrantes, el artículo 11 de la Constitución menciona que “toda persona tiene derecho para entrar en la República, salir de ella, viajar por su territorio y mudar de residencia” (CPEUM 1917/2025, art. 11), mientras que la Ley de Migración estipula en el art. 14 que el migrante que no hable español, se le asignará un traductor o intérprete en la lengua de su conocimiento para garantizar el acceso a la justicia.

Ahora bien, “cuando el migrante sea sordo y sepa leer y escribir, se le interrogará por escrito o por medio de un intérprete. En caso contrario, se designará como intérprete a una persona que pueda entenderlo” (Ley de Migración, 2024, art. 14). Nos entra la gran duda, cómo un intérprete de LSM puede comunicarse con una persona Sorda migrante que hable la lengua de señas de su país. Esto resulta una tarea complicada e ingeniosa para el intérprete de la LSM, quien debe utilizar sus conocimientos de señas internacionales para resolver la comunicación. Cabe mencionar que la Lengua de Señas Americana (ASL, por sus siglas en inglés), como la LSM o la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS) se desprenden de la Lengua de Seña Francesa (Cruz, 2009, p. 2), que se mezcló con las lenguas autóctonas, dando lugar a las lenguas que conocemos hoy día. Además, el trabajo de Stroke (1960 en Cruz, 2009, p. 10) se considera como el principio de la lingüística de las lenguas de señas; lo que ha conllevado que las lenguas de señas del continente americano tengan también mucha influencia de la ASL, gracias a su desarrollo más rápido. Esta base de las lenguas de señas puede ser un aliado en el caso de que una persona migrante requiera interpretación en señas y que el intérprete no hable su lengua, ya que la comunicación puede llevarse a cabo con el uso de algunas señas que comparten las lenguas de señas del continente americano.

Si la persona solo habla la lengua de seña de su país o incluso puede existir la posibilidad de que no esté alfabetizado en la lengua de seña de su país, el problema se vuelve aún más complejo. En este sentido, el intérprete

de LSM Alexis Martínez (2025) comenta que asistió a un caso de una persona migrante hondureña que no conocía las señas internacionales, y la interpretación se logró mediante gestos, mímica, dibujos y escritura.

No obstante, para comunicar un contenido altamente especializado como es el de los procesos penales, el intérprete en la LSM debe demostrar haber adquirido la competencia temática y cultural para realizar una interpretación adaptada a la lengua de señas y la comunidad Sorda. Si no se adquiere esta competencia temática, en el caso de personas migrantes, que no utilicen señas internacionales, la interpretación se vuelve doblemente complicada, por un lado, por la falta de comprensión del ámbito especializado, y, por el otro lado, por la dificultad de transmitir el mensaje mediante gestos, mímica, dibujos.

En este sentido, el propósito de este artículo es presentar la estructura de un curso introductorio sobre el proceso penal mexicano dirigido a intérpretes en LSM, con el objetivo de abordar la falta de formación en esta lengua en ámbitos especializados y preparar intérpretes judiciales que desempeñen su labor como profesionales lingüísticos, culturales y sociales dentro de un marco de justicia social.

La justicia social y la comunidad Sorda

La justicia social como concepto no surge hasta mediados del siglo XIX, aunque el término de justicia tiene su origen en la *República* de Platón y ha sido muy debatido desde diferentes corrientes filosóficas, sociológicas y antropológicas a lo largo de los siglos. En el *Contrato social*, Rousseau (2006), aunque no habla directamente de justicia social, explica que la justicia se basa en la igualdad, pero también en el ejercicio de la libertad, que solo es posible cuando hay igualdad de condiciones. Además, debe existir una voluntad general, que beneficie a la comunidad en su conjunto y no a ciertos grupos privilegiados:

que la voluntad general, para que verdaderamente lo sea, debe serlo en su objeto y en su esencia; debe partir de todos para ser aplicable a todos, y que pierde su natural rectitud cuando tiende a un objeto individual y determinado, porque entonces, juzgando de lo que nos

es extraño, no tenemos ningún verdadero principio de equidad que nos guíe (Rousseau, 2006, p. 28).

A partir de esta base, la justicia social surge como respuesta a los efectos negativos de la Revolución Industrial, como la explotación laboral, la desigualdad económica y la falta de derechos para los trabajadores. Según Luigi Taparelli d'Azeglio, sacerdote jesuita italiano, la justicia social “debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de humanidad” (Murrillo; Hernández, 2011, p. 11). Lo “social” de la justicia se fortalece en el siglo XX con el avance de las ideologías como el socialismo, el liberalismo social, doctrina social cristiana, así como se hace presente en las definiciones de los organismos internacionales” (Murrillo; Hernández, 2011, p. 12).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adoptaron el término en el siglo XX para promover políticas de bienestar social, derechos laborales y reducción de desigualdades. En la actualidad, la justicia social es un principio fundamental basado en la equidad, el acceso a la justicia, la participación, los derechos, la diversidad; es “un principio subyacente para la coexistencia pacífica y próspera dentro de las naciones y entre ellas” (ONU, 2025, s/n).

No obstante, el concepto se ha desarrollado en tres principales vertientes: justicia social como distribución, reconocimiento y participación. La distribución se refiere a una equiparación igualitaria de bienes, recursos materiales y culturales; el reconocimiento se comprende como una relación ideal entre personas, basada en respeto, mientras que la participación implica:

la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia (Murrillo y Hernández, 2011, p. 12-19).

Estas aproximaciones refuerzan aún más el fundamento de la justicia social, que es promover una sociedad justa, desafiar la injusticia y valorar la diversidad (Toowoomba Catholic Education, 2006). Ahora bien, comprender y

aceptar al Otro en su diversidad tiene consecuencias en cómo es percibido por la sociedad y en las etiquetas que se le atribuyen. En el caso de las personas Sordas, siempre se han asociado con personas con una enfermedad, con una discapacidad (Mc Cartney, 2017, p. 83-84), lo que ha impedido una integración igualitaria en la sociedad, porque se han tratado desde la exclusión, desde lo diferente, y no como un grupo que pertenece a una sociedad colectivista. Considerar a la comunidad Sorda como una minoría lingüística o grupo étnico ayudaría a describirla desde la composición de una sociedad y no tanto desde una enfermedad. Eckert (2010, p. 324) argumenta que la comunidad Sorda se puede considerar un grupo étnico, colectivo o, por lo menos, así debería verse, y argumenta su idea en el concepto griego *ethnos* que se basa en tres prerequisites: *Hómaemon*, *Homóglosson* y *Homóthresk*. *Hómaemon* se refiere a una comunidad de origen común. En el contexto de la comunidad sorda, esto puede interpretarse como una identidad compartida basada en experiencias y antecedentes similares relacionados con la sordera. *Homóglosson* denota una comunidad lingüística, es decir, el uso de lenguas de señas, que son fundamentales para su comunicación. *Homóthresk* hace referencia a una comunidad religiosa o de prácticas comunes. Aunque no todas las personas sordas comparten la misma religión, este término puede extenderse a prácticas culturales y valores compartidos dentro de la comunidad sorda. Otros estudios retoman el concepto de *etnia*, que constituye la base de un grupo con un nombre colectivo (que expresa el sentimiento de la comunidad), normas de comportamiento, valores, y una lengua: “a distinct ethnic group includes a collective name, feeling of community, norms for behaviour, values, knowledge, kinship, customs, social structure, language, art forms, and history” (Lane, 2005 en Mc Cartney, 2017, p. 86) o incluso “a shared culture and a sense of solidarity” (Smith, 1986 en Eckert, 2010, p. 317). La comunidad Sorda encaja en esta categoría como cualquier otro grupo étnico.

La justicia social, como participación, no se refiere solo a la integración de un grupo étnico marginalizado, sino debería considerarse y comprenderse desde la conformación sociocultural y lingüística del grupo, desde sus

orígenes. Si la comunidad Sorda se definiera y entendiera en la sociedad como un grupo étnico con una lengua y valores propios, y no como una comunidad con discapacidad, el mismo título de la Ley General para Inclusión de las Personas con Discapacidad cambiaría a la Ley General para la Inclusión de todos los colectivos o grupos étnicos de México; una mirada más colectivista para la inclusión de la comunidad Sorda. En una sociedad diversa, alcanzar el eterno anhelo humano de la felicidad requiere, ante todo, la consecución de la Justicia. Como lo señala Kelsen (1960/1982), es precisamente el Derecho el instrumento encargado de hacerla posible, ya que establece el marco normativo que regula la convivencia y garantiza la equidad entre los individuos. Sin embargo, para conseguir la felicidad social de todos los grupos, el Derecho y la Justicia necesitan de la traducción e interpretación porque así pueden responder a las necesidades de todos los colectivos de una nación, y aún más en una nación pluricultural como la mexicana.

La interpretación en la LSM: una profesión de (in)justicia social

La traducción y la interpretación van más allá de lo lingüístico, ya que la actividad traslaticia es un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social (Hatim; Mason, 1990, p. 13). Desde esta perspectiva, la labor del traductor e intérprete adquiere una vertiente social, porque implica una mediación lingüística y sociocultural entre diversos grupos o colectivos de una sociedad. Esto cobra especial relevancia para la profesión de interpretación y, aún más de la Lengua de Señas Mexicana, que podría entrar en la categoría de profesiones de justicia social, aunque no se asocia de manera inmediata como tal (Mc Cartney, 2017, p. 80), ya que los intérpretes no solo se limitan a facilitar la comunicación entre las personas Sordas y las oyentes, sino también a educar a las personas oyentes: “Interpreters answer questions dealing with the driving, working, and parenting abilities of deaf people, explain and justify their own role as the interpreter, and so on” (Mc Cartney, 2017, p. 84). Además, es fundamental tener contacto y conocimiento sobre la comunidad Sorda, su cultura y valores, porque, de lo contrario, el intérprete puede perpetuar, normalizar y ampliar la brecha entre las comunidades

oyentes y Sordas (Coyne, 2014). A esto se le suma, la formación del intérprete en los ámbitos de especialidad en los cuales desempeña su labor.

Consideramos que, para conseguir la justicia social, no basta solo los conocimientos de la lengua o comunidad, sino también los conocimientos del área, y, en este caso, del ámbito judicial, el tema de nuestro artículo. Los usuarios de la LSM se merecen una interpretación fiel, adecuada y exacta a los contenidos judiciales, ya que uno de los principios de la justicia social es el acceso a los recursos, pero también la equidad, es decir, brindar las mismas oportunidades a todos los colectivos de una sociedad. Esto implica que los intérpretes de LSM deberían poseer un conocimiento profundo del funcionamiento del sistema legal, su terminología y los procedimientos que rigen las etapas del proceso penal, es decir, un conocimiento lingüístico y temático (Hale, 2005).

La interpretación en este contexto no puede limitarse a una traducción literal o al deletreo (Smith y Cruz, 2006, p. 40), técnica muy empleada cuando no existe la seña o se desconoce, sino que debe garantizar que los conceptos jurídicos se transmitan con precisión y claridad (Código de Ética de los Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, 2024, p. 32), de acorde con la cultura y la estructura lingüística de la LSM, lo que podría acercarnos un poco más a lo que realmente significa “justicia”. No obstante, esto involucra un alto nivel de especialización terminológica principalmente en el ámbito judicial, que plantea un desafío para los intérpretes, pero también requiere conocimiento de la profesión de interpretación en los servicios públicos o comunitaria (Hale, 2007).

De acuerdo con Hale (2008), el papel de los intérpretes judiciales puede variar según la circunstancia. Un intérprete judicial puede cumplir con la tarea de a) ayudar al hablante de la lengua minoritaria a presentar su caso de la mejor manera posible, lo que implica defender al participante desde situación desfavorecida; b) ayudar al proveedor o la institución, es decir, se centra más en el interés de la institución que en el cliente; c) ser un tercer participante activo en la interacción y decidir lo que se debe o no se debe hacer en términos de interpretación; d) asegurar una comunicación efectiva entre

participantes; e) eliminar la barrera lingüística y situar al hablante de la lengua minoritaria en una posición lo más similar posible a la de alguien que hable la lengua mayoritaria; f) ser fiel en las declaraciones de los demás. Cada una de estas situaciones conlleva diferentes niveles de implicación del intérprete y de imparcialidad en la transmisión del mensaje.

Hale (2008, p. 114) indica que la situación que se retoma en los códigos de ética es la última, punto f, ya que el intérprete debe ser fiel al mensaje, transmitirlo de manera imparcial y que la responsabilidad quede en los autores de las declaraciones. Incluso el Código de Ética de los Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (2024) recopila 5 principios: responsabilidad, competencia profesional, dignidad profesional, fidelidad en el mensaje y confidencialidad. El segundo principio de la competencia profesional enfatiza que el intérprete deberá procurar una permanente y necesaria actualización de los conocimientos de la lengua y de las áreas en las que se desempeña.

En México, el intérprete judicial en la LSM está capacitado para transmitir el contenido de las actuaciones judiciales del español a la Lengua de Señas Mexicana y de esta al español, y funge de puente entre el oyente y el no oyente, garantizando de esta manera los derechos a la población Sorda (Carreón Castro; Rosado; Maya Ortega, 2017, p. 42-43). Normalmente debería ser perito intérprete autorizado por algún órgano jurisdiccional o administrativo, pero no siempre es el caso. No obstante, durante el año 2024 en toda la República Mexicana, se contabilizaron 22 peritos intérpretes en la combinación lingüística LSM-español y viceversa, una cifra muy baja en comparación con la combinación lingüística inglés-español y viceversa, que llega a 1500 peritos traductores o intérpretes. Es evidente que 22 peritos intérpretes no pueden cubrir las necesidades de la comunidad Sorda, por tanto, la presencia del intérprete de LSM en el proceso penal no está sujeta al nombramiento de perito. Independientemente de que, si estamos ante un perito o no, el intérprete de un proceso penal debe demostrar poseer la competencia necesaria para llevar a cabo su actividad de interpretación.

No obstante, al contexto carente de cursos, se le suma la falta de recursos lexicográficos o terminológicos que podrían apoyar a los intérpretes

en adquirir la información especializada. En este sentido, en 2024, se publica el Glosario Digital de Lengua de Señas Mexicana (GDLSM), con el fin de promover y facilitar el aprendizaje de la LSM en varios ámbitos especializados, entre los cuales destaca el jurídico. En este ámbito se colocaron 51 términos en español con el video de la LSM, sin explicación o definición o contexto de uso.

La presentación de las señas sin su contexto de uso en formato de video no garantiza que la comprensión del concepto. Es necesario presentar algunas glosas o contextos reales de cómo se podría usar la seña. Ahora bien, los 51 términos recopilados no tienen una dificultad conceptual elevada, puesto que, se observaron términos como “alcalde”, “municipio”, “expediente”. La terminología del derecho procesal penal se caracteriza por ser muy densa y con alto grado de complejidad, lo que implica una formación más consolidada del intérprete.

No obstante, ante una falta de recursos adecuados, sería muy difícil cubrir las exigencias del ámbito judicial, y por ende la calidad de la interpretación se vería afectada. Por ello, se necesitan programas de capacitación y de certificación que garanticen un conocimiento profundo tanto del sistema jurídico como de la estructura lingüística de la LSM. Sin estos recursos, la formación de los intérpretes se ve limitada y se pone en riesgo el acceso a la justicia de la comunidad Sorda. Así que la profesión de interpretación como justicia social se convierte en una profesión de injusticia, porque una interpretación inexacta o insuficiente puede generar malentendidos, decisiones erróneas, que pueden tener implicaciones severas, extensas o permanentes en la vida de los clientes y, en última instancia, vulnerar los derechos de quienes dependen de este servicio.

Metodología

Para cubrir la falta de cursos sobre la formación de intérpretes en la LSM en materia judicial se propone un taller introductorio para la adquisición de los conocimientos básicos sobre las etapas del proceso penal mexicano. Se realizó una encuesta en febrero de 2025 mediante *Google Forms* para ver el

interés y la disponibilidad de los intérpretes en un curso de esta naturaleza, así como si cuentan o no con conocimientos sobre el área o si han ejercido su labor en este campo. Conocer el perfil del usuario ayuda a diseñar un curso más adecuado según sus necesidades.

Se parte de una metodología integradora en la formación de los intérpretes, ya que se considera que, para conseguir un resultado positivo en su formación, se debe hacer presencia de la comunidad Sorda, la principal beneficiaria. Debido a la complejidad del proceso penal, se recopila y analiza la terminología básica para la comprensión de las fases del juicio en sesiones previas al curso. Estas sesiones se llevan a cabo con intérpretes de la LSM, miembros de la comunidad Sorda, expertos en el proceso penal mexicano, y tienen como propósito analizar las señas existentes o incluso crear otras en el caso de que no existan o las existentes son ambiguas. Esta práctica previa permite validar la terminología propuesta, evaluar y ajustar las actividades didácticas, modificarlas, si es necesario, y optimizar la metodología para garantizar una formación más efectiva y adaptada a las necesidades de los intérpretes y de la comunidad Sorda. Para la creación e impartición del curso, se adopta una metodología basada en métodos de enseñanza de una lengua de señas, y aquí destacamos el método comunicativo, así como la importancia del lenguaje recibido (input) comprensible, puesto que, para poder comunicar una seña, primero hay que comprender el contenido, el mensaje (Santiago Pardo, 2003).

Para la extracción terminológica, se elaboró un corpus con la ayuda de *Sketch Engine* a partir de palabras semilla o clave para cada una de las fases del juicio. Se obtuvo un corpus *ad-hoc* de 356,139 tokens y se aplicó la herramienta *Keywords Terminology extraction, Multi-word terms*, es decir, los términos sintagmáticos o unidades de conocimiento especializado (UCE). Este tipo de terminología pluriléxica causa muchas dificultades a los traductores o intérpretes porque se debe comprender el significado por todo el sintagma y no por separado. De los candidatos a término, se seleccionaron términos como “persona imputada, alegato de apertura, audiencia de control, auto de vinculación, sistema penal acusatorio”, etc. Los términos se presentan

con sus definiciones y contextos de uso, dado que es fundamental comprender la terminología en español para poder transmitirla en la LSM. Se considera tener al menos 3 sesiones previas de trabajo interdisciplinario antes de impartir el curso. Este tipo de actividad permite a los docentes del curso estar preparados ante las variaciones que puedan surgir, ya que, al no existir un recurso normativo sobre la LSM, surge mucha variación, lo que a veces causa confusión entre mismos intérpretes.

En el curso se emplea la misma dinámica, es decir, se parte de la explicación del sistema penal, estructura, organización y los conceptos jurídicos más problemáticos. Luego, se plantean actividades de análisis de interpretaciones públicas, así como actividades de ejecución de interpretaciones en las diferentes fases del proceso. Al finalizar el curso, se pretende elaborar un glosario que recopile las señas especializadas analizadas y debatidas, con el objetivo de consolidar un recurso terminológico útil para la interpretación en el ámbito judicial en la LSM.

Propuesta de curso introductorio del proceso penal para intérpretes en la LSM

A partir de la encuesta creada sobre la formación y el interés de los intérpretes de la LSM en tomar un curso de introducción al proceso penal mexicano, el resultado revela que, de los 65 intérpretes encuestados, 36 no tiene ningún conocimiento sobre el tema o lo tienen muy poco, mientras que 29 mencionan que tienen conocimientos sobre el proceso penal. Sobre la pregunta si han trabajado alguna vez como intérpretes de la LSM en un juicio, un 67,7 % especificaron que no, mientras que un 32,3 % contestaron afirmativo. Sobre el interés de tomar el curso, se observó un 100 % de las respuestas, lo que confirma la necesidad de crear e impartir este tipo de cursos en el mercado laboral mexicano.

El objetivo general del curso es el siguiente: el intérprete en la LSM, al finalizar el curso, demostrará los conocimientos teóricos fundamentales para comprender el sistema penal mexicano, practicará la terminología señante adquirida en un contexto real, valorará la importancia de la comprensión de

la terminología en español para poder transmitirla a la LSM para un juicio igualitario, dialogará con otros intérpretes y miembros de la comunidad Sorda, con el fin de ejercer su labor como intérpretes judiciales con profesionalismo, ética y responsabilidad.

El curso tiene una duración de 12 horas (4 sesiones de 3 horas), que se impartirá por la plataforma ZOOM. La estructura del curso se divide en las siguientes sesiones:

a) Primera sesión: **Introducción a la interpretación judicial del proceso penal mexicano.** En esta primera sesión, se comienza por la explicación introductoria sobre qué es el sistema penal acusatorio y cómo se origina y el papel de la interpretación judicial como garantía del acceso a la justicia. También se considerará la función del intérprete judicial como agente de justicia social, que implicaciones tiene la calidad de la interpretación en un juicio y para los beneficiarios. Las explicaciones del proceso penal se harán en torno a la terminología extraída y analizada.

El sistema penal acusatorio mexicano puede definirse como un sistema adversarial en el que las partes se enfrentan en igualdad de oportunidades ante un juez imparcial quien basándose en las pruebas y argumentos decide sobre el caso. Ahora bien, para que el proceso penal inicie debe existir primero la comisión del delito y su posterior denuncia, querrela o confirmación visual y consta de cinco fases.

b) Segunda sesión: **Fases del proceso penal I.** En esta sesión se explicarán las primeras dos fases del juicio. **Fase inicial.** La etapa inicial se divide en una investigación no formalizada y en una investigación formalizada. La primera comienza a partir de que el Ministerio Público (MP) a través de la Policía detiene a una persona en flagrancia pues se le observó cometiendo un delito, en caso urgente pues hay sospecha de que huya del país, con orden de aprehensión pues ya se han descubierto datos que prácticamente prueban el delito o con orden de comparecencia. Una vez hecha la detención, el MP tiene 48 horas para notificar al juez de control que tiene a una persona detenida; si no se realizó conforme a la normatividad existente, el detenido puede apelar o ampararse. El MP le informa al detenido sobre el denunciante

y la carpeta de investigación en su contra, el detenido es nombrado *imputado*. El Ministerio Público y la Policía reúnen los medios de prueba para esclarecer los hechos. Durante la audiencia inicial, el MP solicita el ejercicio de la acción penal ante el juez de control, quien da legalidad de la detención y de la obtención de las pruebas.

Si los medios de prueba son suficientes para crear duda sobre la implicación del imputado en la comisión del delito, entonces el juez emite un auto de vinculación a proceso y determina las medidas cautelares, de ser necesarias, para lo cual el imputado debe contar con un defensor durante este punto. Posteriormente, el MP pide el cierre de la investigación; lo que da inicio a la investigación formalizada que puede durar entre dos y seis meses. Durante este tiempo el MP se encarga de reunir todas las pruebas posibles para ser usadas en el juicio oral.

Fase intermedia o de preparación a juicio oral. Inicia con el escrito de acusación por parte del Ministerio Público y su finalidad es la preparación del juicio oral. Las partes presentan los medios de prueba y el juez determina si éstas reúnen los requisitos para ser desahogadas en el juicio oral, de hacerlo son admitidas, de lo contrario, se depuran. Se puede llegar a acuerdos probatorios por parte del MP, del abogado defensor o de la víctima y establecer los hechos que quedarán fuera de la litis si se llega a un juicio oral. Asimismo, las partes pueden terminar el proceso de manera anticipada con una solución alterna o continuar con un auto de apertura a juicio oral. El presunto responsable pasa a ser nombrado acusado.

c) Tercera sesión: **Fases del proceso penal II.** Se continua con la **fase de juicio oral**. El juez, diferente al de las etapas pasadas, conoce los hechos, las pruebas y los argumentos vertidos por las partes y con base en ello decidirá sobre el caso y establecerá la reparación del daño, así como fecha para la explicación de la sentencia. La audiencia de juicio oral consiste en la identificación de las partes; la presentación de los alegatos de apertura del MP, las víctimas y la parte acusada; el desahogo de las pruebas de las respectivas partes, que pueden ser interrogatorios, cuestiones materiales, peritos o testigos; los alegatos de clausura; la deliberación del juez; el dictado

de sentencia, la cual puede ser condenatoria o absolutoria, y la explicación de la resolución. El acusado es ahora llamado *procesado*. Si se trata de una resolución absolutoria, el procesado queda en libertad, pero la carpeta de investigación queda en expediente; en cambio, la resolución condenatoria puede emitirse de manera oral o por escrito fijando la pena, corporal o pecuniaria, y el resarcimiento de los daños a la víctima.

Fase impugnativa. Se desarrolla ante tribunales de segunda instancia por medio de alguno de los medios de impugnación como la apelación o el amparo directo y pretende revisar si se causó agravio alguno a cualquiera de las partes para confirmar, modificar o revocar la resolución del juicio de primera instancia. Es decir, si hubo alguna violación a algún derecho constitucional, garantía individual o derecho humano, entonces la parte agraviada, el quejoso, puede promover un juicio de amparo contra la autoridad responsable. La sentencia emitida sobre el delito que se está reclamando será la sentencia definitiva.

Fase ejecutoria. El sentenciado cumple la sentencia que el juez del juicio oral dictó y el juez de ejecución de pena vigila que se cumpla conforme al derecho.

d) Cuarta sesión: **Simulación de un caso real.** En esta sesión, los participantes pondrán en práctica sus habilidades en Lengua de Señas Mexicana a través de la simulación de un caso real en un contexto judicial. Se asignarán roles específicos, como jueces, abogados, testigos e intérpretes, con el fin de recrear una audiencia real y fomentar la aplicación de los conocimientos adquiridos en un entorno dinámico y realista.

La actividad comenzará con la presentación del caso, proporcionando a los participantes los antecedentes necesarios para comprender el contexto y los argumentos de ambas partes. Luego, cada participante asumirá su papel y procederá con la simulación del juicio. Se promoverá el uso adecuado del vocabulario jurídico en señas, la estructuración del discurso y la expresión no manual como elemento clave en la interpretación y argumentación.

Al finalizar la simulación, se abrirá un espacio de retroalimentación donde los participantes podrán compartir sus experiencias, reflexionar sobre

los desafíos enfrentados y recibir observaciones constructivas por parte de los docentes, compañeros y comunidad Sorda. Esta sesión busca reforzar la fluidez, precisión y confianza en el uso de la LSM en un ámbito profesional altamente especializado.

Conclusión

El acceso a la justicia para la comunidad Sorda en México y las personas Sordas migrantes sigue siendo un desafío significativo debido a la falta de intérpretes capacitados en la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el ámbito judicial. La ausencia de programas específicos limita la capacidad de garantizar un proceso judicial equitativo para las personas Sordas, lo que representa una deuda pendiente en términos de justicia social. Ahora bien, la formación de los intérpretes en el ámbito judicial resulta imperiosa no solo para atender a los usuarios de la LSM, sino también a cualquier persona Sorda migrante que habite o transite este país.

El estudio destaca la importancia de la interpretación judicial en lengua de señas como una profesión de justicia social, pues involucra una mediación cultural y lingüística crucial para el respeto de los derechos humanos. Además, los resultados revelen un alto interés por parte de los intérpretes de LSM en adquirir conocimientos sobre el sistema penal mexicano, lo que justifica la necesidad de diseñar e implementar cursos de formación especializada.

La metodología propuesta para el diseño de cursos se basa en un enfoque interdisciplinario e integrador donde la participación de la comunidad Sorda refuerza la perspectiva de un grupo étnico activo. Las sesiones previas con intérpretes de LSM, miembros de la comunidad Sorda y expertos en derecho penal permiten analizar y consensuar las señas de los conceptos jurídicos. Durante el curso, se emplea un enfoque comunicativo en el que los participantes no solo adquieren conocimientos teóricos sobre el proceso penal mexicano, sino que también practican la interpretación mediante ejercicios interactivos y actividades de simulación. Aunque el curso tome el ejemplo de la LSM, los conocimientos temáticos que los intérpretes

adquieren pueden aplicarse a otras lenguas de señas, siempre que el intérprete las conozca. Esto se debe a que el enfoque principal del curso se centra en la comprensión de los conceptos judiciales del proceso penal mexicano. Si el intérprete logra comprender el ámbito temático, la interacción con una persona Sorda migrante será más sencilla, incluso si se recurre al uso de gestos, dibujos o escritura, ya que el intérprete contará con un marco conceptual claro.

La profesionalización de los intérpretes judiciales en la LSM debe asumirse como una política prioritaria orientada a reducir las brechas estructurales de inequidad y a garantizar el acceso pleno a la justicia de la comunidad Sorda en México, así como de las personas Sordas migrantes, que se encuentran en situación de tránsito o residencia y requieren atención en procesos judiciales dentro del territorio nacional. En conclusión, una interpretación de calidad en el ámbito judicial constituye un elemento clave para la materialización de la justicia social para todas las personas Sordas, mexicanas o migrantes.

Referencias

- CARREÓN CASTRO, M.C; ROSADO, T.; MAYA ORTEGA, D. **Manual del intérprete judicial en México**. México: Tirant lo Blanch, 2017.
- CORNEA, I. **Entrevista a Alexis Martínez sobre la interpretación en la LSM a personas migrantes**. (Entrevista realizada el 31 de marzo de 2025, en el archivo personal de la investigadora).
- CORNEA, I. Mexican Sign Language courses for court interpreters. **Fórum Lingüístico**, V.21, N.2, 10236-10252, 2024.
- COYNE, D. **Social Justice: An Obligation for Sign Language Interpreters?**. Estados Unidos: Street Leverage, 2014. Disponible en: <<https://streetleverage.com/2014/05/social-justice-an-obligation-for-sign-language-interpreters/>>. Consultado el: 16 feb. 2025.
- CRUZ ALDRETE, M. El estudio de las lenguas de señas. **Estudios de lingüística del español**, v. 28, p. 1-126, 2009. Disponible en: <<https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195733>> Consultado el: 5 abr. 2025.
- ECKERT, R. C. Toward a theory of deaf ethnos: Deafnicity -- D/deaf (Hómaemon – Homóglosson - Homóthreskon). **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 15, n. 4, 317-333, 2010.

- HALE, S. **Community Interpreting**. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2007.
- HALE, S. Controversies over the role of court interpreter. *In*: VALERO-GARCÉS, C.; MARTIN, A., (eds. dir.). **Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas**. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library, 2008. p. 98-120.
- HALE, S. **The Discourse of Court Interpreting**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.
- HATIM, B.; MASON, I. **Discourse and the Translator**. London: Longman, 1990.
- INDESOL. **Indesol y La Pirinola AC convierten en favor de personas con discapacidad auditiva**. 2024. Disponible en: <<https://www.gob.mx/indesol/prensa/indesol-y-la-pirinola-ac-coinvierten-en-favor-de-personas-con-discapacidad-auditiva>>. Consultado el: 16 feb. 2025.
- INDISCAPACIDAD. **Código de Ética para Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana**. 2024. Disponible en: <<https://indiscapacidad.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/669/e8f/27a/669e8f27a5667558897847.pdf>>. Consultado el: 16 feb. 2025.
- KELSEN, H. **Teoría pura del derecho (Reine Rechtslehre)** (R. J. Vernengo, Trad.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1960/1982.
- MC CARTNEY, J. L. Sign Language Interpreting as a Social Justice Profession. **Caribbean Curriculum**. v. 25, p. 79-96, 2017.
- MÉXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. 2025. Disponible en: <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>. Consultado el 10 feb. 2025.
- MURILLO, F.; HERNÁNDEZ, R. Hacia un Concepto de Justicia Social. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, V. 9, N. 4., 7-23, 2011.
- NACIONES UNIDAS. ¿Qué es la justicia social y cómo contribuye la ONU a hacerla realidad en todo el mundo? **Noticias ONU**. 20 feb. 2025. Disponible en: <<https://news.un.org/es/story/2025/02/1536641>>. Consultado el: 16 feb. 2025.
- ROUSSEAU, J.-J. **El contrato social**. Madrid: Espasa-Calpe, 2006.
- SANTIAGO PARDO, R. B. Didáctica de la lengua de signos. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 6, n. 1, 2003.
- SMITH STARK, T.C.; CRUZ ALDRETE, M. **La morfología en la lengua de señas mexicana** [II Congreso Internacional de Logogenia México 2006, del 20 al 22 de septiembre de 2006,]. México: El Colegio de México, 2006. p.

1-50. Disponible en: <<http://www.cultura-sorda.eu>>. Consultado el: 16 feb. 2025.



LA RED DE ESCUCHA COMPARTIDA - ENTREVISTA COM MARIA SUELY PEREIRA CORREA

Thaisy Bentes¹

Adriana Helena de Oliveira Albano²

Daiane Pinheiro³

Quando pensamos em reunir relatos e experiências vivenciadas junto à comunidade surda migrante venezuelana – ainda em 2020 – motivados tanto pelas solicitações frequentes como pelo viés científico, não imaginávamos o alcance e a riqueza do conhecimento gerado pelo registro dessas trajetórias. Inicialmente, nosso objetivo consistia em documentar histórias, dados e informações que ajudassem outras pessoas a compreender a realidade vivenciada naquele momento. Estávamos cientes da conjuntura inusitada e emergencial dos eventos ocorridos na fronteira norte do país, e, desse modo, do seu tão necessário registro.

Nesse ínterim, desenvolvemos a ideia de entrevistar aqueles que “arregaçaram as mangas” e abriram as portas de suas casas, de seus trabalhos e de suas vidas para tentar compreender o Outro que chegava e se comunicava em uma língua até então desconhecida por nós do Programa MiSordo. Essas pessoas, mesmo sem saber exatamente o que fazer ou como agir, simplesmente fizeram.

A primeira entrevista com tal grupo pertence a uma série publicada no Volume 1 do livro “Migrantes Surdos”. Entrevistamos Padre Ronilson Braga

¹ Professora do Curso Letras Libras Licenciatura da UFOPA. Doutoranda em Estudos da Tradução pela UFSC e Mestra em Estudos da Tradução pela UnB.

² Professora do curso de Letras da UFRR. Doutora em Teoria da Literatura pela UNESP. Líder do GPELPEI - Grupo de Pesquisa e Estudos de Literatura Periférica, Educação, Interculturalidade.

³ Professora do Curso Letras Libras Licenciatura da UFOPA. Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa e Mestra em Educação Especial pela UFSM.

e a Irmã Célia Santos, figuras centrais na luta pelos direitos das pessoas surdas em Roraima. No Volume 2, entrevistamos Irmã Nilma, reconhecida por seu trabalho de acolhimento em Boa Vista. Essas pessoas já não residem em Roraima, mas temos a certeza de seu contínuo desbravando por novos caminhos atendendo necessidades de outros grupos. Nesse mesmo movimento, entrevistamos pessoas surdas que se destacaram pela solidariedade no apoio a outras pessoas surdas, tornando-se lideranças natas, como Aleida Madri, presente no Volume 1. Ainda há muitas entrevistas gravadas que, por falta de equipe para o trabalho de tradução, não puderam ser compartilhadas até o momento.

Destarte, nosso objetivo, ao registrar as histórias por meio do olhar acadêmico, é apontar o movimento de mão dupla que ocorre entre quem acolhe e quem é acolhido a fim de ilustrar a geografia simbólica do acolhimento em um cenário tão complexo e desafiador como o da migração em Roraima. Para isso, trazemos agora a entrevista com Maria Pereira, uma das figuras mais reconhecidas dentro da comunidade surda venezuelana em Boa Vista devido ao seu papel na chegada de migrantes no âmbito da Pastoral Universitária (PU). O olhar atento e a atuação junto à comunidade datam de 2018, antes mesmo da existência de projetos governamentais voltados à recepção de migrantes.

Destaco que muitas outras pessoas foram e continuam sendo fundamentais nesse processo, todavia, não conseguimos tempo hábil para dialogar com todas até a conclusão deste texto. No trabalho realizado junto à Igreja Católica, destacam-se Dom Mário Antônio da Silva; Irmã Valdiza Carvalho, da Pastoral do Migrante; Irmã Célia Santos, da Pastoral do Surdo; Padre Silas Silva (SJ), da Pastoral Universitária; Irmã Telma Lages (in memoriam), da REPAM; Frei Fernando, da Ordem dos Franciscanos; e Maria Eugênia Yepéz Hernández, intérprete de LSV e migrante venezuelana, pessoas essenciais naquele momento.

Nesse mesmo percurso, reconhecemos a importância das primeiras lideranças surdas que, junto a nós, formaram a rede de apoio que hoje chamamos de Coletivo de Migrantes Surdos (MigranSor): Luzmila Pullido,

Nelson Miguel Pacheco Agüero, Aleida Madri, Milagros Gallardo, Norys Margoth Rivas e Kenny Eduardo Torrealba Rebolledo.

Ditas essas palavras, com o objetivo de compartilhar um pouco das ações desenvolvidas pela Pastoral Universitária no acolhimento de pessoas surdas migrantes venezuelanas e de registrar as ricas experiências vividas nos encontros cotidianos, apresento uma conversa com Maria Suely Pereira Corrêa, uma mulher de dupla nacionalidade, brasileira e venezuelana, de 53 anos, que transita entre os dois países e carrega em si histórias de acolhimento e resistência.

Thaisy – Maria, primeiramente, obrigada por aceitar meu convite. Espero que esta entrevista seja mais um dos nossos momentos de diálogo, como aqueles que vivemos à sombra da mangueira, logo após o almoço na Igreja Consolata, onde descansávamos depois de manhãs intensas de atendimento no Centro de Coordenação de Interiorização (CCI), enquanto analisávamos as situações e projetávamos o que fazer.

Quero começar nossa entrevista lembrando os seminários realizados pelo Programa MiSordo, em dezembro de 2023, nos quais você foi convidada a participar da mesa-redonda “Trajetórias e perspectivas para o trabalho com surdos migrantes em Roraima”. Naquela ocasião, você destacou a importância da construção de uma rede que unisse brasileiros e venezuelanos na luta por melhores condições de acesso e inclusão dos migrantes em suas pautas. Diante disso, poderia nos contar um pouco sobre o que é a Pastoral Universitária e como ela tem atuado para fortalecer essa rede de acolhimento?

Maria — A Pastoral Universitária (PU) é um espaço de diálogo, encontro e reflexão de vida, que conecta pessoas da universidade e de fora dela com diferentes realidades do contexto local. A partir desses encontros, foram surgindo os núcleos de atuação, que nascem das necessidades identificadas coletivamente.

Atualmente, estão ativos três núcleos principais: Núcleo Inter-religioso de Ação Coletiva pelos migrantes, surgiu com a chegada do Padre Ronilson Braga à UFRR, diante do impacto da migração venezuelana no ambiente universitário e na cidade. Núcleo de Saúde Mental criado por professores e

estudantes de psicologia, preocupados com o aumento dos casos de suicídio desde 2017, intensificado após a pandemia. Promovem ciclos de formação e palestras sobre saúde mental. E, Núcleo de Comunicação nasceu da ideia de promover uma comunicação positiva, principalmente em relação aos migrantes, através de um programa de rádio coordenado por professores e estudantes da área. Além desses, existiram outros núcleos importantes, como o Núcleo de Justiça Socioambiental, ligado à Laudato Si' e às questões climáticas, e o Núcleo de Línguas e Culturas, que trabalhou com a população surda e inspirou a criação da Pastoral dos Surdos.

A PU passou por diferentes fases desde 2010, com atuação inicial de padres jesuítas. Em 2016, com o Padre Ronilson, o trabalho ganhou novos rumos, priorizando espaços de reflexão, debates e ações coletivas a partir dos interesses e necessidades dos próprios estudantes.

A atenção ao tema da migração surgiu em resposta ao chamado da Igreja e ao cenário crescente de chegada de migrantes. Entre 2016 e 2017, muitos migrantes venezuelanos chegavam à rodoviária sem qualquer estrutura de acolhimento, ainda não existia a Operação Acolhida. Eles buscavam ajuda na igreja localizada a poucos quarteirões dali, perguntando onde poderiam obter documentação, onde encontrar comida e onde dormir.

Na tentativa de atender a essas necessidades, a Igreja Consolata, organizou o projeto “*Mexendo a Panela*”, que inicialmente distribuía pequenas quantidades de marmitas para pessoas brasileiras em situação de rua. No entanto, à medida que os migrantes começaram a chegar, a demanda cresceu rapidamente – de cinco para dez, depois vinte, cinquenta e, em determinado momento, cerca de 800 pessoas estavam sendo alimentadas.

Diante desse cenário, diversas igrejas passaram a se mobilizar, dando início a um movimento inter-religioso. A Igreja Consolata pediu apoio, e começaram a surgir reuniões dentro das universidades para discutir como poderiam contribuir. Dessa mobilização, nasceram várias iniciativas: primeiro a Pastoral Universitária, depois a Pastoral do Migrante, a instalação do SJMR (Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados), seguida pelo

fortalecimento dos serviços voltados a migrantes e refugiados, além da atuação da organização Fé e Alegria.

Thaisy – Antes de continuar a saber mais sobre as ações da PU, gostaria que você se apresentasse, quem é a Maria Suely Pereira e qual foi tua trajetória para integrar a Pastoral Universitária?

Maria – Tenho dupla nacionalidade. Nasci na Venezuela, mas também sou brasileira, pois meus pais migraram para lá e para cá em busca de melhores oportunidades. Minha vida sempre foi dividida entre os dois países. Falo português e aprendi a ler e escrever no Brasil. Quando meu pai faleceu, eu tinha cinco anos. Minha mãe passou por muitas dificuldades e decidiu voltar para o Brasil, onde tínhamos uma casa. No entanto, pouco tempo depois, recebemos a notícia de que meu irmão mais velho, que havia ficado na Venezuela, estava muito doente. Minha mãe não queria deixá-lo sozinho, então retornamos para lá.

Essa constante mudança entre os dois países marcou minha identidade. No Brasil, eu era vista como "a venezuelana", e na Venezuela, como "a brasileira". Isso me acompanha até hoje, por isso sempre digo que sou dupla, tenho dupla identidade. Estudei e trabalhei na Venezuela, onde me formei em Engenharia de Processos e fiz mestrado na área de gerência no setor educacional e algumas especializações em questões de empresas do terceiro setor. Sempre me interessei pelo lado mais humano da engenharia, buscando entender como as pessoas se desenvolvem dentro dos processos industriais e de serviços para melhorias.

Desde jovem, sempre estive envolvida na Igreja, como catequista e na pastoral universitária. Na época da faculdade, eu já dizia: “Estou me formando para trabalhar a serviço da Igreja, não para uma empresa”. Depois de formada, comecei a trabalhar com crianças e pessoas em situação de rua, dedicando-me exclusivamente aos Salesianos na minha cidade, em Puerto Ordaz, Venezuela.

Foi nesse caminho que conheci a Casa de Acolhida para crianças, adolescentes e jovens em situação de rua, um trabalho muito bonito e desafiador. Mesmo assim, eu sempre mantinha o vínculo com minha família

aqui na fronteira. Nas férias, vinha visitar minha mãe, às vezes ela ia comigo para a Venezuela, ou minha irmã vinha. Tínhamos essa facilidade por morar em cidades próximas, vivendo esse trânsito constante entre Brasil e Venezuela.

Depois, no ano 2016/2017, mais ou menos, mais em 2017, começou o planejamento para me mudar porque minha mãe morava com minha irmã que tinha passado por um tratamento de doença grave. Quando cheguei aqui, comecei como voluntária na PU, fazendo um trabalho por alguns meses até que a gente começou a fazer parceria com outras instituições e conseguir ser paga pelo trabalho em 2018, antes mesmo da Operação Acolhida se estruturar do jeito que é hoje. Naquela época, ainda era tudo muito improvisado. Tinha um grupo de voluntários, a Pastoral Universitária, a Pastoral dos Migrantes, e também a Cáritas, que estava chegando para compor a rede de trabalho direto com pessoas migrantes. Esses grupos, em parceria com a Polícia Federal, formaram uma equipe responsável pela pré-documentação dos migrantes, pela inserção de dados no sistema SISMIGRA e pela verificação e organização de documentos para agilizar o atendimento.

Antes, quando as pessoas iam à Polícia Federal, não existia o PTRIG. Quem apoiava esse processo eram os voluntários da Pastoral Universitária, junto com grupos das igrejas, ajudando a Polícia Federal na parte da documentação. Depois, com a chegada das organizações internacionais e melhor estruturação da Operação Acolhida, o setor de documentação foi se organizando e foi criado o PTRIG, e muitos dos nossos voluntários foram contratados pelas organizações humanitárias que chegaram.

Inclusive, lembro que a primeira integração para outro estado (o termo "interiorização" só foi criado com a Operação Acolhida) ocorreu em 2017, quando eu havia acabado de chegar a Boa Vista. Esse processo envolvendo uma família surgiu a partir de um encontro da Pastoral Universitária em Manaus, no qual Padre Ronilson compartilhou a situação dos migrantes ocorrida aqui. Foi então que pessoas ligadas à Universidade Federal de Juiz de Fora se sensibilizaram e ofereceram uma casa para acolhê-los.

Os primeiros processos de interiorização começaram de forma voluntária, com doações vindas da Itália, intermediadas pelo padre Ronilson. Quando as doações terminaram, passamos a realizar feijoadas para arrecadar recursos e continuar o trabalho. As primeiras pessoas surdas interiorizadas foram enviadas para São Paulo, acolhidas por uma família da igreja. Depois, chegaram famílias de surdos venezuelanos.

Além da Pastoral Universitária, outras organizações também ofereciam apoio, como documentação e disponibilização de telefone para contato com a Venezuela, dentro da UFRR. Com o tempo, esses grupos e nós também saímos da universidade e passamos a atuar em uma sala da Igreja Consolata, no final de 2018.

Em 2019, antes de a pandemia se espalhar, continuamos o trabalho de interiorização na Igreja Consolata. Quando nossos recursos e doações começaram a diminuir, a Operação Acolhida já estava consolidada como a resposta do governo federal para atender a essa crise migratória. A partir de então, todo o nosso trabalho com as interiorizações passou a ser realizado em parceria com a Operação Acolhida.

Quando a pandemia chegou, a Igreja Consolata precisou fechar, e passamos a realizar atendimentos online. Em uma reunião com o general responsável na época, ele orientou que nos instalássemos no PTRIG, junto às demais organizações humanitárias. Mesmo atuando fisicamente no PTRIG durante a pandemia, tentamos realizar os atendimentos por videochamada, apesar de todas as dificuldades. Com o tempo, porém, as pessoas surdas passaram a ir diretamente à Operação Acolhida. Antes, quando o padre Ronilson ainda estava lá, nós as encaminhávamos para ele, pois sabia se comunicar com elas. Quando ele se afastou e mais pessoas surdas começaram a chegar ao PTRIG, muitas ficaram perdidas, sem saber o que fazer. Esse foi um grande desafio para nós e representou um momento importante de adaptação no nosso trabalho.

Em 2020, buscamos ajuda com vocês, Thaisy, do Curso de Letras-Libras, que têm conhecimento técnico, porque estávamos completamente perdidos, sem saber como lidar com as demandas das pessoas surdas. Nossa

primeira conversa por videochamada eu expliquei: “Muitos surdos estão chegando e não sabemos o que fazer”. Depois disso, lembro que você foi até lá e viu de perto como era a situação no PTRIG: todo mundo junto, ainda era uma confusão, e, quando chegavam pessoas surdas, elas ficavam perdidas em meio a tanta desinformação. A situação era recente, a Operação Acolhida ainda estava se estruturando, assim como as demais organizações. Nossa maior preocupação era como eles iriam compreender avisos, orientações e informações tão importantes. Era um cenário de invisibilidade e muita desinformação para os surdos.

Então, depois que o padre Ronilson foi embora, nós paramos e pensamos: ou a gente aprende e busca apoio para conseguir atender essas pessoas ou simplesmente ignoramos essa realidade. Mas essa última opção nunca foi aceitável para nós. E foi então que o MiSordo entrou na nossa história. Com o MiSordo, tudo começou a mudar. Lembro que fizemos várias reuniões para discutir justamente isso: o que a gente podia fazer para apoiar esse grupo? Primeiro, percebemos que nós, equipe de atendimento, precisávamos aprender línguas de sinais.

Tentamos oferecer um curso online por causa da pandemia, mas não deu muito certo. Depois vocês do MiSordo começaram a nos apoiar diretamente nos atendimentos às pessoas surdas no PTRIG. Terceiro: entendemos a importância de sensibilizar a equipe que trabalhava lá, especialmente os militares, para que também fizessem os cursos de Libras.

Começamos a organizar vários cursos. No início, os militares foram bem mais receptivos do que as próprias ONGs. Não sei exatamente o motivo, mas muitas ONGs, em meio de tanta demanda de ações, não demonstravam muito interesse nessa pauta. Com o tempo, isso foi mudando. Hoje, quando eu vejo, por exemplo, uma instituição nos procurando para realizar um evento, já preocupada em contratar intérpretes para garantir acessibilidade às pessoas surdas, eu penso: “Isso é fruto de da sensibilização”. Não foi fácil chegar até aqui.

Ainda vemos a promoção de eventos em que convidam pessoas surdas e colocam lá no formulário de inscrição a pergunta “precisa de

acessibilidade?”, mas no dia do evento... cadê o intérprete? A pessoa surda chega e fica sem acesso. Mas cada vez que tem uma querendo dar acessibilidade, vibramos. Comemoramos e nos alegramos.

Houve uma ocasião em que uma empresa queria contratar um grupo de pessoas surdas e, como intérprete, uma bolsista do MiSordo que já dominava a LSV. No entanto, a vaga era em um frigorífico. A proposta era que ela fosse contratada como operária da produção e, quando necessário, também atuasse como intérprete. A situação era tão absurda que, depois, chegamos a rir muito ao lembrá-la.

Foram inúmeras situações inacreditáveis ao longo desses anos. E, se já foi difícil para nós lidar com isso, imagina para as pessoas surdas, que viveram tudo isso sem, muitas vezes, compreender plenamente o que estava acontecendo ou ter condições de se defender.

Lembro de um caso marcante: um homem surdo, já trabalhando em Boa Vista e com *status* de refugiado, acreditava que poderia trocá-lo por residência depois de um tempo. Esperou o vencimento da documentação, mas, ao tentar a troca, não foi compreendido. Ele saiu revoltado, e nós, ainda sem domínio da LSV, nos sentimos impotentes diante da situação.

Na época, os agentes humanitários e militares não estavam preparados, assim como nós no contexto da comunidade surda. Fomos aprendendo na prática, junto às pessoas surdas e aos intérpretes (vocês). Nossos erros se transformaram em aprendizado, e hoje, graças a um trabalho contínuo de sensibilização, muitos agentes já têm noções básicas sobre a realidade linguística dos surdos. Muitos participam de cursos de Libras e LSV e se tornaram pontes para um atendimento mais humano dentro de seu local de trabalho.

Thaisy – Sobre a questão da situação migratória, lembro de algo que o Nelson Pacheco, líder do Coletivo MigranSor, sempre comenta nas reuniões com as organizações humanitárias: muitas pessoas migrantes e refugiadas só vão entender, de fato, o que significam termos como refúgio, residência ou migração, depois de anos vivendo no Brasil. No início, ao chegarem em Pacaraima, passam pelos procedimentos na fronteira (vacinação, regras, filas,

assinatura de documentos) sem entender nada do que está acontecendo ou qual é sua real situação migratória.

Esse cenário de desinformação ficou ainda mais evidente no período pós-pandemia, quando muitas empresas passaram a exigir residência permanente para manter contratos de trabalho. Várias pessoas surdas, por exemplo, buscavam trocar o *status* de refugiado para residente, muitas vezes sem saber ao certo o que essa mudança significava em termos legais.

Foi diante dessa realidade que o Nelson passou a realizar um trabalho de orientação, conversando individualmente com cada pessoa e explicando as diferenças entre refúgio e residência. Hoje, com o Coletivo MigranSor consolidado, esse tipo de informação (especialmente para os surdos recém-chegados) passou a fazer parte do fluxo natural de troca de saberes e experiências. Trata-se de uma prática de acolhimento genuína, realizada pela própria comunidade surda.

Maria – Houve também situações que evidenciam esse início de um acolhimento mais sensível, mesmo em meio à desinformação e à falta de estrutura. O próprio Padre Ronilson passou por muitos momentos difíceis, mas sempre demonstrou humildade e um cuidado especial com as pessoas. Ele escrevia bilhetes para facilitar o atendimento de surdos e pessoas com deficiência, explicando suas demandas e pedindo que não enfrentassem filas longas, já que os agentes não sabiam língua de sinais. Era um gesto simples, mas muito eficaz para casos que não podíamos ir junto. Em certa ocasião, um surdo apresentou um desses bilhetes, e a pessoa que o atendeu, sem compreender o contexto, não recebeu o bilhete. Ele voltou até nós, confuso e sem entender o que estava acontecendo.

Lembro de um casal de surdos em processo de interiorização para o Sul. Durante a entrevista para receber um auxílio financeiro, o Padre Ronilson atuou como intérprete. O surdo disse que ficaria na casa de um amigo e contribuiria com alguma ajuda. A atendente interpretou isso como exploração e o processo foi barrado. Quando fomos informados, o Padre Ronilson se posicionou com firmeza, destacando seu papel como intérprete e exigindo respeito. Embora o processo tenha sido paralizado, o casal recebeu ajuda de

custo enquanto aguardava nova oportunidade, depois tudo foi esclarecido e o casal conseguiu a interiorização. Atualmente, notamos grande melhoras nestes processos.

Thaisy – Sobre a interiorização, podes me dizer para quais regiões as pessoas surdas foram envidas?

Maria – Já interiorizamos muitas pessoas surdas para vários estados do Brasil. Lembro que enviamos para diversas cidades de São Paulo, para Cuiabá, Curitiba, Londrina e para várias cidades de Santa Catarina, que, nos últimos anos, têm sido os locais que mais receberam pessoas surdas. Também houve encaminhamentos para o Rio Grande do Sul, especialmente em casos de vagas de emprego. No estado de Minas Gerais, igualmente, foram interiorizadas pessoas surdas. Além disso, enviamos para Porto Velho, em Rondônia, para Goiás e para Brasília. De modo geral, a maioria das pessoas surdas interiorizadas foi direcionada para esses estados. Há ainda outros locais, mas não me recordo no momento.

Thaisy – Pensando que foram tantas situações vividas que até damos risada, mas na época, não sabíamos muito bem o que fazer. Uma delas no sentido do que contastes anteriormente, foi quando durante uma entrevista para um casal de surdos que buscava auxílio para sair do abrigo, a atendente, sem se apresentar ou explicar direito o processo, perguntou se eles tinham dinheiro guardado. O surdo respondeu que sim, mas hesitou ao dizer quanto. Depois de insistência, disse que tinha seiscentos reais, ela perguntou onde ele tinha guardado o dinheiro. Ele, claro, não respondeu, mesmo depois dela insistir que estávamos um espaço seguro. Ao final, ele me confidenciou que, na verdade, guardava bem mais e não quis revelar por medo, pois ele já havia sido roubado no abrigo.

Também lembro de um desabafo que tive com a irmã Telma, depois de uma reunião da rede de trabalho para migrantes da Diocese de Roraima. Naquela época, eu representava a Pastoral do Surdo, o Programa MiSordo nem existia ainda. Eu chorava muito, dizendo para ela que continuar naquele trabalho estava se tornando insuportável. Naquela semana, fui muito atacada — diziam que eu tirava os direitos dos surdos brasileiros para dar aos

“venecas”. Uma mulher chegou a ameaçar me bater e cheguei a ouvir que eu deveria levar os migrantes para minha casa, porque, segundo alguns, “eles já recebiam benefícios demais”. Irmã Telma me ouviu com toda a paciência do mundo. E, com aquela serenidade que só ela tinha, me disse: “Se está pesado, você pode parar. Mas, se quiser continuar, saiba que vai ser difícil, que você vai receber muitas pedras. O importante é saber o que fazer com elas depois”.

Maria – Essa fase foi muito desafiadora. Algum tempo depois, mudamos a sala do PTRIG para o espaço que hoje conhecemos como CCI, um local mais estruturado, pensado especialmente para os processos de interiorização e capacitação de migrantes e refugiados. Atualmente, estamos em um ambiente com melhores condições e acessibilidade. Embora ainda exista desafios, seguimos avançando passo a passo a cada dia.

Além da população surda, a Pastoral Universitária sempre atendeu pessoas com deficiência física, intelectual, doenças crônicas, entre outros perfis que buscavam nossos serviços. Ainda no PTRIG, iniciamos as primeiras iniciativas de cursos de Libras, tanto para migrantes quanto para os militares da Operação Acolhida. Naquela época, por meio de doações e parcerias informais, conseguimos realizar exames de audiometria e emitir laudos, muitas vezes com o apoio direto dos próprios militares.

Com a mudança para o CCI, conseguimos ampliar nossas parcerias. Destaco, em especial, a atuação da PADF (*Pan American Development Foundation*), que desempenha papel fundamental no atendimento à população surda. Hoje, graças à parceria com a PADF, conseguimos a realização das audiometrias e dos laudos médicos necessários ao reconhecimento da condição de pessoa com deficiência. Além disso, a organização desenvolve projetos voltados à inserção de pessoas surdas no mercado de trabalho local. Antes dessa parceria, éramos nós que organizávamos listas, buscávamos doações e, muitas vezes, arcávamos com os custos dos exames do próprio bolso, porque sabíamos que a audiometria era o primeiro passo para o acesso a oportunidades formais de emprego. Com esse novo apoio, conseguimos organizar melhor o processo de inserção laboral. Supermercados, empresas de limpeza e outros estabelecimentos da cidade

passaram a contratar trabalhadores surdos que optaram por permanecer em Boa Vista.

Foi nesse contexto, depois de termos organizado a parte da audiometria e da regulamentação migratória, que começamos a mapear as principais necessidades dos surdos recém-chegados: além da documentação e de um local para morar, a necessidade mais urgente era aprender Libras, conhecer a Libras, para se comunicar e acessar os serviços básicos. Assim, retomamos a oferta dos cursos de Libras, agora em parceria com o CCE/CCI, a PADF e vocês, do Programa MiSordo, e com o protagonismo do MigranSor.

Desde 2018, temos trabalhado juntos com vocês nos atendimentos e na formação em Libras e LSV. Sempre reconhecemos o papel fundamental dos técnicos e especialistas e das próprias pessoas surdas no domínio das línguas de sinais e da mediação cultural, e aprendemos muito nesse processo, especialmente nós, voluntários, que fomos aprendendo na prática. É bom destacar também a importância dos cursos de Libras, organizados sempre que há um número significativo de surdos recém-chegados ou necessidade de aprofundamento. Atualmente, esses cursos são realizados em parceria com o CCE e CCI, fundamentais para o acolhimento, a integração e a autonomia dessas pessoas.

Thaisy – É verdade, Maria. Os cursos de Libras e LSV foram e são fundamentais não apenas para o aprendizado das línguas, mas principalmente por adotarem uma perspectiva multilíngue e translíngue, valorizando todas as línguas presentes. São cursos de mão dupla: promovem a formação continuada de surdos venezuelanos e brasileiros e funcionam como espaços de acolhimento e troca cultural. Atendemos muitas pessoas que, na Venezuela, não tiveram acesso a uma língua de sinais e usavam apenas gestos restritos ao contexto familiar. Após poucas aulas, já conseguiam se comunicar sozinhas nos processos de documentação e regularização. Ver o olhar de gratidão dessas pessoas ao se sentirem acolhidas compensa todos os desafios. No último curso de LSV, por exemplo, tivemos 48 participantes. As pessoas não se inscreveram como representantes de uma instituição, mas como

indivíduos, pessoas que trabalham em instituições humanitárias e que, de fato, sentiram a necessidade de aprender a língua.

Maria – E isso é muito interessante, porque a própria comunidade surda vai se fortalecendo. Eles se ajudam muito. Por exemplo, tem uma mulher surda que já ajudou vários outros surdos: ela ajudou um, depois ajudou outro, e aquele que ela ajudou começa a ajudar outro... e assim vai. Vai se formando uma rede de apoio, espontânea, construída por eles mesmos.

Naturalmente, dentro dessa rede também surgem situações delicadas e desafiadoras. Uma das que mais nos preocupam envolve relações iniciadas pela internet, especialmente entre pessoas surdas em situação de maior vulnerabilidade, como mulheres e integrantes da comunidade LGBTQIAP+, muitas vezes, sem acesso a informações sobre segurança e enfrentamento à violência.

Já acompanhamos casos de interiorização em que o destino era a casa de um(a) parceiro(a) conhecido(a) virtualmente. Em algumas situações, como a de um rapaz da comunidade LGBTQIAP+, o suposto namorado desistiu de recebê-lo ao descobrir os procedimentos legais e todo o cuidado que se tem no processo de interiorização. Em outro caso, uma jovem surda seria acolhida por um homem que, depois se soube, era casado. Essas experiências têm nos deixado em alerta. Sabemos da facilidade com que se cria confiança nesses vínculos virtuais e, por isso, temos reforçado a importância de orientação, escuta e acompanhamento próximo nesses processos.

Thaisy – São muitas e muitas situações que confirmam que é necessária uma atenção maior nos processos de acolhimento das pessoas surdas. Dentre essas, qual foi a situação mais marcante que chamou sua atenção durante todos esses anos atendendo pessoas surdas venezuelanas?

Maria – Então, são muitas as situações marcantes no atendimento aos surdos, mas uma coisa que sempre me chama muito a atenção é o quanto eles são organizados. Claro, cada pessoa tem sua história, mas posso dizer que, na maioria dos casos, é assim. Eles chegam com tudo muito preparado: todos os documentos organizados, tudo guardado direitinho em uma pasta — inclusive o currículo. Tudo muito certinho, porque eles sabem que dependem disso. Eles

chegam em um lugar novo já preparados, muitas vezes com comprovantes, cartas de recomendação, referências de amigos... Essa organização deles sempre me impressiona.

Outra coisa que me marcou muito foram os próprios surdos que já passaram por nós e depois nos ajudaram como voluntários. Eu lembro de um casal, ele era surdo e estudava na área de informática. Rapidamente aprendeu a mexer no sistema acolhedor da Operação Acolhida. Às vezes, quando eu precisava me ausentar, ele ficava lá ajudando nos atendimentos. Um dia fomos chamados para uma reunião, e, quando voltamos, o rapaz surdo já tinha atendido as pessoas, registrado tudo no sistema, enviado os documentos. Ele era muito cuidadoso, muito atento, sempre preocupado em fazer tudo certinho.

Aliás, ele não foi o primeiro voluntário surdo que tivemos. O primeiro, se não me engano, foi o Richard... ou talvez o Robert, agora não tenho certeza. Ele, se você não conheceu, era um jovem muito estudioso. Ele cursou farmácia, fez curso técnico de atendente de farmácia. Hoje ele está no Sudeste, conseguimos interiorizá-lo e, depois, conseguimos levar também os irmãos dele para lá. Está muito bem. Ele era super educado e também trabalhou conosco como voluntário. O nosso último voluntário surdo, por exemplo, me lembra muito ele, muito integrado com a comunidade, muito disponível, sempre disposto a ajudar.

Aliás, vale destacar a chegada deste último na equipe: extremamente positiva – vários dos nossos voluntários, inclusive, começaram a aprender Língua de Sinais por conta própria, ao perceberem a necessidade de se comunicar melhor com a população surda que atendemos – ele agora foi contratado por uma organização humanitária e ontem mesmo teve um simulado de incêndio. Todo mundo saiu do prédio, e, quando fui ver, era um dos voluntários que estava lá explicando tudo em LSV para ele. A presença dele na equipe valorizou muito todos nós.

A gente sempre comenta: se as organizações soubessem o quanto ganham ao contratar pessoas surdas, ganhariam não só em visibilidade, mas também em humanidade, em inclusão de verdade. E aprender o básico de

Libras ou de LSV faz toda a diferença. Pelo menos saber dizer: “Oi”, “Como você está?”, “O que você precisa?” Isso já muda completamente o atendimento.

Teve um dia que eu passei pela área de documentação e vi, trabalhando lá, um jovem que tinha feito um curso de LSV com a gente. Eu disse pra ele: “Olha, vai chegar uma mulher surda, pergunta o nome dela e anota o que ela precisa”. E ele conseguiu atendê-la sem a minha presença. É nisso que a gente percebe a diferença, percebe como isso melhora a qualidade do atendimento, não só para o migrante, mas também para quem está trabalhando.

Nossos voluntários são prova disso. Eles aprendem diretamente com os migrantes surdos que atendemos. Tivemos uma ex-aluna do curso de LSV que hoje trabalha em uma empresa, e um dia ela chegou na minha sala dizendo: “Maria, tem uma mulher surda lá fora, eu trouxe ela pra ti”. Eu perguntei como ela tinha conseguido se comunicar, e ela respondeu: “Eu fui tentando, fui me virando”. E ela conseguiu! Ela se comunicou direitinho. E era isso que a gente mais queria: que eles soubessem, pelo menos, o básico para acolher bem.

O último momento que marcou muito, foi quando a gente conseguiu reunir um grupo de militares e agentes humanitários, em 2024. Foi a primeira vez que eles pararam pra escutar a comunidade surda, pra ouvir diretamente deles quais eram os desafios que enfrentavam. Isso foi uma cena muito importante. E quando a gente começou a falar sobre esse “muro” que muitas vezes existe entre os surdos e os ouvintes, teve um dos participantes que falou: “Meu Deus, eu não fazia ideia de que existiam tantos surdos e que passavam por essas situações”. Olha o impacto que isso teve.

A Operação Acolhida tem demonstrado abertura e interesse em realizar acessibilidade para a comunidade, começando com o apoio aos cursos de Libras e agora com o vídeo informacional em LSV⁴.

Thaisy – Quantas mudanças em tão pouco tempo. Isso nos alegra muito e nos faz perceber que todo o trabalho foi árduo, mas também muito frutífero. Ver hoje a comunidade surda mais organizada e estabelecida é

⁴ Vídeos disponíveis na página do Instagram da Operação Acolhida (https://www.instagram.com/reel/DK2lGPixwb/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)

resultado desses diálogos, dessas construções coletivas. E isso mostra o quanto as ações realizadas ao longo do tempo têm gerado impacto e deixado marcas importantes.

Maria – Você lembra daquelas meninas brasileiras que foram estagiárias do MiSordo? Elas contaram que, no primeiro dia em que chegaram ao PTRIG e sentaram na sala, estavam tremendo de nervoso. Tinham muito medo, porque já haviam escutado muitos comentários xenofóbicos dizendo que migrante é malandro, bandido, problemático. Com essa ideia, chegaram à Pastoral Universitária, e o primeiro trabalho delas foi com uma família: o neto de uma mulher surda, que era autista e tinha um grau severo de comprometimento. Elas ficaram muito sensibilizadas. Depois, quando deram seus depoimentos, foi tão bonito! Disseram: “Agora enxergamos a migração com outros olhos. Uma coisa é escutar de longe; outra é estar junto, conviver, ver de perto, ver com o coração”. Essa experiência foi muito rica. Acho que essa é uma das maiores riquezas da formação humana e também uma das grandes riquezas do Programa MiSordo: formar o ser humano de maneira integrada, sensível e empática.

Acho que hoje a gente, não sei se a palavra certa é ‘colhendo os frutos’, mas estamos vendo os resultados do esforço, da nossa insistência, da nossa teimosia boa. Porque, olha... se a gente fosse se apegar só às experiências desafiadoras que aconteceram pelo caminho... Eu aprendi muito isso com o Padre Ronilson. Ele respirava fundo e dizia: “Meu Deus do céu...”. Eu o achava muito humilde, mas, ao mesmo tempo, muito firme. Ele sempre dizia: “Vamos mudar a estratégia, mas não vamos deixar de reivindicar o que é justo”. Porque olha... nesses anos todos, a gente já enfrentou muita coisa difícil. Mas seguimos. E seguimos juntos.

Antes, recebíamos mensagens de pessoas surdas dizendo que não conseguiam entender o processo, pois as informações eram enviadas em espanhol e, às vezes, em português. Mesmo o espanhol, porém, não era bem compreendido por elas. Então, eu precisava ir atrás para tentar entender. Como explicar para uma pessoa surda que ninguém sabe orientá-la sobre o que deve fazer? Que loucura! Às vezes, eram questões simples, mas urgentes,

como o caso de uma mulher que precisava viajar naquela mesma noite. Depois de muita correria, descobriu-se que ela precisava apenas renovar a avaliação médica, algo simples, mas que a mensagem não deixava claro. No fim, deu tudo certo — como quase sempre dá.

Esses são desafios comunicacionais que enfrentamos no atendimento à pessoa surda. Essas situações estão mais amenizadas hoje em dia, pois as organizações passaram a contar, em seus quadros, com profissionais que possuem conhecimento em LSV, e a maioria utiliza a escrita do espanhol para se comunicar com os requerentes tendo um cuidado a mais no caso dos surdos, além da nossa constante intervenção por meio de diálogos de sensibilização.

Thaisy – Foram muitas situações desgastantes, mas também muitas experiências ricas e positivas. Já se passaram mais de nove anos, e o trabalho continua sendo desafiador. Para finalizarmos nossa conversa, gostaria de saber se você gostaria de acrescentar mais alguma informação que, talvez, não tenhamos abordado, mas que considere importante para esta entrevista?

Maria – Eu gostaria de falar sobre a importância que tem o Programa MiSordo, nos nossos atendimentos da PU. Eu acho que, sozinhos, a gente não daria conta. E, se fosse pra dar conta, seria daquele jeito que a gente já viu acontecer. Um jeito improvisado, colocando alguém no lugar do outro, alguém que sabe um pouquinho faz um pouco a mais... E isso é complicado.

A gente sabe que o nosso papel não é de intérprete e nem de assistente social, mas o que a gente faz, muitas vezes, é correr atrás, é buscar os canais para que a pessoa surda consiga ser atendida com dignidade. Porque muitas vezes eles vão por conta própria e não são bem recebidos. Então a gente acaba ajudando a abrir esses caminhos. Por isso, eu acho que sem a ajuda do Programa MiSordo, sem essa parceria que a gente tem, seria muito mais difícil. A presença de vocês faz muita diferença. Porque não é só sobre atender o surdo naquele momento em que ele precisa de informação em língua de sinais. É sobre olhar para ele de forma integral, é ver o ser humano que está ali, com sua história, com suas vulnerabilidades.

Tem surdos que chegam aqui e o tempo é prioridade. É tudo muito corrido: tem que resolver documentação, organizar a viagem, passar por

atendimento médico... tudo num prazo muito apertado. E é justamente com a ajuda dos bolsistas e estagiários do MiSordo que esse processo acontece de forma mais leve, mais humana e muito mais facilitada.

Hoje, a gente consegue perceber o quanto tudo isso faz diferença. Porque, lá atrás, vimos situações difíceis acontecendo com as pessoas surdas migrantes, e agora vemos que essas situações já não acontecem mais como aconteciam antes. Por isso, eu não tenho dúvida: sem o acompanhamento de vocês, do Programa MiSordo, sem essa insistência, essa teimosia boa de não desistir, tudo teria sido muito mais difícil.

Além do MiSordo, eu acho importante dizer que, para mim, é muito bonito ver o Coletivo MigranSor caminhando, conquistando projetos, com mulheres surdas sendo premiadas. É fruto de um trabalho no qual a gente nunca desistiu. Teimosia, sabe? Porque muitas vezes a gente não conseguia realizar as coisas por aqui, mas seguíamos acreditando. Às vezes parecia que só nós acreditávamos nisso, enfrentando barreiras e desafios. Mas, com o apoio e a parceria com o MiSordo, conseguimos caminhar juntos e acolher muitas pessoas.

Porque, assim... as demandas chegavam, a necessidade batia na porta e a gente ia: "Vamos lá, vamos tentar ajudar." Não tinha dinheiro? Fazia projeto. Não tinha recurso? Tirava do bolso. Não tinha nada? Ia mesmo assim, só com a coragem, com o coração. Muitas vezes, sem recurso nenhum. Foi assim que conseguimos, por exemplo, lá na pandemia, arrecadar cestas básicas, porque os surdos estavam vivendo momentos muito difíceis. Como muita gente, claro. Mas nós conseguimos apoiar, estar próximos deles.

Acredito muito nisso: na teimosia e na fé no que a gente faz. Mesmo quando os outros não acreditam. Porque o grande desafio é esse: quando o outro não acredita. Muitas vezes na nossa sociedade não se acredita que seja necessário pensar em acessibilidade, não acredita que valha o esforço garantir a participação das pessoas surdas. Para muitos, se o surdo vai participar ou não, tanto faz, mas pra gente faz diferença, sim. E é por isso que não podemos parar. Não podemos desistir.

Acho que isso também é um legado que precisamos passar para os estudantes: o trabalho humanitário é imensurável, é profundamente importante. Mas também temos discutido que o voluntariado não pode ser visto apenas como uma estratégia barata de trabalho. E vejo que esse nosso diálogo tem dado frutos. Hoje, já vemos algumas organizações contratando intérpretes para eventos, garantindo acessibilidade de forma mais efetiva.

E isso tem um efeito muito bonito nos alunos que passaram pelo MiSordo como bolsistas ou estagiários e que continuam atuando voluntariamente, fortalecendo a rede. Um exemplo é Monique Lima, que seguiu apoiando o programa, fez seu TCC sobre a comunidade surda e agora desenvolve pesquisa de mestrado nessa área, sendo uma grande contribuição para nosso trabalho. Outro exemplo é João Santos, que começou na Pastoral dos Surdos e hoje é professor, intérprete respeitado e pesquisador da comunidade surda. Lembro da primeira vez que você o levou ao CCI... ele ficou emocionado, e até eu me emociono lembrando dessas histórias. Olha nós aqui, parecendo duas velhinhas (risos) conversando sobre toda uma trajetória de desafio e beleza imensurável.

Como disse irmã Telma Lages para você: “As pedras vão continuar chegando”, mas o bonito é ver que agora os próprios surdos estão se posicionando, se organizando como coletivo, como grupo com voz e força. E isso, Thaisy, não tem preço.



DA VENEZUELA AO BRASIL: A BUSCA DAS PESSOAS MIGRANTES SURDAS PELA REGULARIZAÇÃO E EMPREGABILIDADE EM RORAIMA

Nicolas Brandão Dias¹

Sofia Lara de Azevedo Cattaneo²

Vivian Maia Souza³

Camila Soncini Nogueira⁴

Thaisy Bentes⁵

Introdução

O presente texto fundamenta-se em bibliografia referente à migração venezuelana e aos desafios enfrentados pela comunidade surda migrante venezuelana, bem como em informações e dados acerca do processo de regularização de migrantes oriundos da Venezuela e de seu ingresso no mercado de trabalho no estado de Roraima.

A partir de um viés analítico da comunidade migrante no território roraimense, especialmente em Boa Vista, discutem-se os obstáculos decorrentes da burocracia, da ausência de acessibilidade nos serviços públicos

¹ Acadêmico do 4º semestre do Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Endereço eletrônico: nicolasbrandaodiasufr@gmail.com

² Acadêmica do 4º semestre do Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Endereço eletrônico: sofiaacattaneo@gmail.com

³ Acadêmica do 2º semestre do Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Endereço eletrônico: vivianmaiasouza@gmail.com

⁴ Professora do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia – Doutorado em Rede (PGEDA). Endereço eletrônico: camila.sanchine@hotmail.com

⁵ Professora do Curso Letras Libras Licenciatura na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Endereço eletrônico thaisy.souza@ufopa.edu.br.

e dos desafios de inserção no mercado de trabalho formal. As análises e discussões fundamentam-se em pesquisas sobre o panorama da migração venezuelana, abordando as motivações para deixar o país de origem, as expectativas em relação ao Brasil e o percurso migratório, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas ainda antes da chegada ao novo país.

Nesse contexto, ao se estabelecerem em uma nova soberania, os migrantes deparam-se com a necessidade de inserção no mercado de trabalho como condição para alcançar a estabilidade financeira almejada. Sob essa perspectiva, discute-se o cenário do mercado de trabalho e os desafios da inserção formal de migrantes com surdez, evidenciando um contexto marcado por práticas excludentes e pouco integrativas no âmbito empregatício. Por conseguinte, promove-se uma reflexão acerca do crescimento do trabalho informal entre esses migrantes e dos impactos sociais e econômicos que essa informalidade acarreta no contexto em que se insere.

Em suma, o trabalho foi estruturado obedecendo os seguintes eixos: Trajetória do migrante venezuelano até o Brasil; sua regularização documental, e seu inserimento no mercado de trabalho formal, constantemente pontuando os desafios com enfoque na ausência de acessibilidade dentro do serviço público roraimense e a alta das atividades informais no mercado de trabalho.

Migração venezuelana e a comunidade surda

O fluxo migratório venezuelano na América do Sul tem se consolidado como um fenômeno marcante nas últimas décadas. De acordo com dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), estima-se que, ao longo da última década, pelo menos 7,7 milhões de pessoas emigraram da Venezuela para outros países. Entre os principais destinos, a Colômbia destaca-se como o país que mais recebeu migrantes venezuelanos, acolhendo cerca de 2,85 milhões de pessoas. Em seguida, figuram o Peru, com aproximadamente 1,5 milhão, e o Brasil, que já ultrapassa o número de 568 mil migrantes. Por fim, o Chile contabiliza mais de meio milhão de venezuelanos, conforme dados da plataforma R4V.

Nesse contexto, destaca-se que, segundo a legislação brasileira, mais especificamente o Art. 1º, §1º, inciso II, da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Lei de Migração), considera-se imigrante “a pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Brasil, 2017). Sob essa perspectiva, evidencia-se que o Brasil, por compartilhar fronteira com a Venezuela, registra um fluxo migratório constante, sobretudo no estado de Roraima, onde se localiza a principal fronteira terrestre entre os dois países.

À vista disso, constata-se que as pessoas migrantes venezuelanas surdas ou com deficiência auditiva vivenciam uma situação de vulnerabilidade ainda mais agravada em seu país de origem, o que as impulsiona a buscar no Brasil melhores condições de vida. Contudo, a efetivação dessas condições depende, de forma decisiva, da regularização migratória, uma vez que ela possibilita o acesso ao trabalho formal e aos direitos indispensáveis à proteção social. Somente a partir desse processo torna-se viável a garantia da dignidade humana e o acesso a condições mínimas de subsistência para essas pessoas e suas famílias, direitos frequentemente negados em seu contexto de origem.

Da Venezuela ao Brasil: percurso e desafios

Como visto acima, a migração do povo venezuelano para o Brasil se intensificou devido à grave crise humanitária, política e econômica que acomete a Venezuela. Desse modo, esse fluxo migratório que representa um dos maiores na América do Sul traz consigo uma série de desafios, especialmente para as populações mais vulneráveis, como as pessoas com deficiência, incluindo a comunidade surda. Entendendo isso, é relevante a compreensão da jornada desses migrantes para o Brasil, que envolve uma série de obstáculos, desde a fuga da crise na Venezuela até os processos de acolhimento e integração no Brasil que muitas vezes não atendem de forma adequada às necessidades das pessoas surdas.

O Brasil tornou-se um dos destinos mais frequentes de migração devido à proximidade geográfica e à oferta de políticas de acolhimento mais

estruturadas, que de acordo com a BBC News⁶, dados da Acnur de 2024 evidenciam o Brasil como o 4º país que mais abriga migrantes vindos da Venezuela. Sendo assim, discutiremos aqui sobre o papel dessas políticas e a dificuldade do Estado em torná-las efetivas e acessíveis a todos.

Nesse prisma, muitas dessas pessoas enfrentam longos períodos de deslocamento a pé ou em condições precárias em veículos improvisados, passando por condições extremas de calor, fome, desidratação e, em alguns casos, exploração fonte. Ademais, a falta de comunicação eficaz é um dos maiores desafios para as pessoas surdas durante sua jornada de migração, pois muitas vezes os migrantes não conseguem acessar informações cruciais sobre segurança, cuidados médicos ou abrigo devido à barreira linguística, sendo expostos assim a situações de risco fonte. Além disso, muitos chegam ao Brasil sem documentos ou com documentação incompleta, é o que afirma Ferreira e Bento (2021, p. 16) levando a dificultar o acesso à serviços públicos essenciais, como saúde, educação, regularização migratória e ingresso no mercado de trabalho, deixando assim essas pessoas ainda mais vulneráveis.

Nesse viés, notícias que são publicadas rotineiramente pelos veículos midiáticos do Estado de Roraima expõem o cenário acima apresentado. Como exemplo, tem-se a matéria publicada na plataforma FOLHA BV⁷, com o tema “Homem é condenado por forçar venezuelanos surdos a mendigar em semáforos” na qual apresentou-se a seguinte redação:

Conforme a denúncia, os crimes ocorreram no período de 2015 a 2017, o réu, com o apoio de outro venezuelano, aliciava as vítimas por meio de vídeos publicados na rede social Facebook, utilizando-se da língua de sinais. As pessoas eram persuadidas para que saíssem da Venezuela e ingressassem no Brasil, trazidas para Boa Vista sob a falsa promessa de emprego. Entretanto, após transportarem os estrangeiros mediante o pagamento de altas quantias, entre R\$9 e R\$11 mil, alojavam as vítimas em imóveis alugados por eles e comunicavam que o emprego era, na verdade, atividade de mendicância. Por meio de violência, coação e grave ameaça, as pessoas eram obrigadas a pedir dinheiro em locais de bastante trânsito de pessoas, a exemplo de agências bancárias, hospitais, semáforos e praças (Jornal Folha, 2024).

⁶ Disponível em: [Posse de Maduro: os mapas que mostram quais países recebem mais imigrantes venezuelanos em êxodo histórico - BBC News Brasil](#)

⁷ Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/>. Acesso em 23 de nov. de 2024.

A matéria revela a situação de exposição e fragilidade em que se encontram as pessoas surdas no novo país, diante da ausência de acessibilidade para obter informações sobre a documentação e o processo de estabelecimento. Ao ingressarem em território brasileiro, os migrantes se deparam com a Operação Acolhida, um esforço coordenado do governo brasileiro e de organizações internacionais voltado ao registro, acolhimento e integração de migrantes (Brasil, 2018). Trata-se de uma iniciativa fundamental na fase inicial do acolhimento, ao oferecer abrigos emergenciais e, em alguns casos, promover a interiorização de migrantes para outras regiões do país, com o objetivo de reduzir a pressão sobre as cidades fronteiriças e ampliar as oportunidades e a segurança dos acolhidos.

Todavia, o acesso a serviços de atenção que contemplem a acessibilidade da comunidade surda é limitado, uma vez que a maioria dos abrigos e postos de atendimento não dispõe de intérpretes de línguas de sinais nem de infraestruturas adequadas às necessidades das pessoas surdas, como será discutido adiante. Em síntese, a trajetória das pessoas migrantes venezuelanas surdas, desde o país de origem até o Brasil, é marcada por profundos obstáculos, que vão desde a fuga de uma crise humanitária até a luta pela inclusão em um novo contexto social.

Burocracia para regularização: legislação, dados e desafios

A pessoa migrante que deseja ingressar em um país, no caso o Brasil, deve atentar-se às políticas e legislações que regulam as questões migratórias. Nesse sentido, no território brasileiro, a normativa que rege essa temática é o Decreto nº 9.199/2017, que regulamenta a Lei nº 13.445/2017, denominada Lei de Migração, além da Lei nº 9.474/1997, que trata especificamente da condição de refugiado. Nesta seção, abordam-se esses dispositivos legais, discutindo o processo burocrático de regularização migratória e destacando as dificuldades enfrentadas por pessoas com diferenças linguísticas.

Embora a lei 9.474/1997 pontue em seu artigo 7º que “o estrangeiro ao chegar em território nacional poderá expressar sua vontade de solicitar

reconhecimento como refugiado a qualquer autoridade migratória que se encontre na fronteira” (Brasil, 1997), o principal órgão ao qual essas pessoas recorrem é a Polícia Federal. Tal participação da PF é justificada pelo artigo 58 da lei de migração outrora citada, onde discorre sobre a atribuição deste ente, sendo elas a de organizar, manter e gerir os processos de identificação civil do migrante, além de produzir a Carteira de Registro Nacional Migratório, e administrar a base de dados relativa ao Registro Nacional Migratório (Brasil, 2017).

Partindo para o processo de regularização, ao chegar no Brasil a primeira coisa que o migrante deve fazer é optar pelo método de ingresso no país, podendo ser como refugiado ou solicitando residência que são os dois métodos mais comuns. No caso dos venezuelanos, é permitido a esses a autorização de residência no Brasil por meio da Portaria interministerial nº 9 de 2018. No mais, quanto às documentações mínimas exigidas para a concessão de residência, o legislativo também se preocupou em destacá-las, para isso, criou-se o artigo 2º da mesma portaria apontada acima, *in verbis*:

Art. 2º A solicitação de autorização de residência deverá ser feita, perante uma das unidades da Polícia Federal mediante a apresentação da seguinte documentação:
I - requerimento disponível no sítio eletrônico da Polícia Federal na internet, devidamente preenchido;
II - duas fotos 3x4;
III - cédula de identidade ou passaporte;
IV - certidão de nascimento ou casamento ou certidão consular, desde que não conste a filiação no documento mencionado no inciso III;
V - certidão negativa de antecedentes criminais dos Estados em que tenha residido no Brasil nos últimos cinco anos;
VI - declaração, sob as penas da lei, de ausência de antecedentes criminais em qualquer país, nos últimos cinco anos; e
VII - comprovante de pagamento de taxas, quando cabível (Brasil, 2018).

Cabe ainda pontuar que devido à hipossuficiência que a maioria dos migrantes venezuelanos apresenta, incluindo as pessoas surdas, o eventual pagamento de taxas presentes no artigo 131 e anexo da lei de migração para solicitação de residência ou qualquer documento necessário no processo de regularização, será dispensado, em conformidade com o mandamento do artigo 312 da Lei de migração já abordada.

Passando a abordar a questão do refúgio, esta condição vem sendo cada vez mais solicitada, onde só em 2023 cerca de 58.628 mil migrantes (OBMigra, 2024) solicitaram refúgio no Brasil. Para solicitar refúgio, a pessoa deve apresentar algumas características que são analisadas tanto pela Polícia Federal, quanto pelo CONARE⁸. Dentre as condições para ser reconhecido a situação de refúgio no Brasil, o artigo 1º da Lei 9.474/1997 expõe:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:
I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

Além disso, a redação do artigo 19 supramencionado orienta a disponibilização de intérprete para auxiliar no processo de regularização documental dos migrantes. Embora tal norma pareça direcionada, originalmente, a estrangeiros falantes de outras línguas orais, sua interpretação deveria ser ampliada para contemplar também as pessoas surdas, que igualmente necessitam desse serviço. Contudo, como será discutido adiante, a preocupação com a acessibilidade no serviço público ainda é insuficiente.

Nesse sentido, ilustra esse cenário o relato apresentado por Bentes *et al.* (2022):

Um dos primeiros casos que se pode citar é de uma mulher surda que chegou no PTRIG para retirar os documentos migratórios. Durante o atendimento, foi dada a ela uma lista de documentos necessários para estabelecer sua regularidade no país, que só é possível mediante a apresentação destes. A lista estava redigida em português escrito. A mulher surda, por desconhecer o conteúdo das informações solicitadas, já que não teve acesso linguístico a elas, retornou à polícia para saber se seus documentos haviam chegado. Novamente, entregaram-lhe um papel com explicações em português escrito. Passados oito meses entre idas e vindas, a

⁸ O Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) é um órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, que delibera sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil.

solicitante surda procurou o MiSordo para entender o motivo de não ter recebido os documentos (Bentes *et al.*, 2022, p. 10).

Diante dessa experiência relatada, pode-se concluir que o processo de regularização ainda está longe de ser democrático, justo e adaptado para pessoas que realmente necessitam desse atendimento, uma vez que as políticas adotadas pelo Estado são visivelmente ineficazes para lidar com um grande fluxo de migração como esse que estamos presenciando e que já perdura por aproximadamente uma década.

Acessibilidade no serviço público

Ao falar do serviço público, entende-se, a partir da leitura da Constituição do Brasil, que todos devem ser tratados de maneira igual, sem qualquer distinção que possa gerar discriminação (Brasil, 1988, Art. 5º). Outro dispositivo que carrega o mesmo raciocínio é o art. 9º do Decreto nº 6.975/2009, onde afirma que os migrantes e seus familiares possuem dentre outros, o seguinte direito:

IGUALDADE DE TRATAMENTO COM OS NACIONAIS: Os imigrantes gozarão, no território das Partes, de tratamento não menos favorável do que recebem os nacionais do país de recepção, no que concerne à aplicação da legislação trabalhista, especialmente em matéria de remuneração, condições de trabalho e seguro social (Brasil, 2009).

Todavia, quando o cenário em questão envolve pessoas migrantes surdas, o tratamento para com este deve sair da mera formalidade habitual e partir para um atendimento voltado à acessibilidade da qual estes necessitam. Dessa forma, assertivo é Júnior (2016, p. 47) ao dizer que “um tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”.

Considerando o exposto acima, o questionamento mais relevante é se realmente há ou não a existência de acessibilidade no serviço público prestado por nosso país. Nesse prisma, o aspecto a ser abordado para responder tal pergunta é o normativo. Antes de mais nada, ressalta-se mais uma vez que os mesmos direitos de um brasileiro devem, em tese, ser assegurados a qualquer pessoa que entre no país e venha a se regularizar.

Desse modo, no que diz respeito à acessibilidade dentro do setor público, algumas normas como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (Brasil, 2015), trazem em sua redação garantias essenciais para a população surda, como por exemplo no artigo 9º da lei retromencionada, onde tem-se que “a pessoa com deficiência tem direito de receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de: [...] II - atendimento em qualquer instituição ou serviço de atendimento ao público [...]” (Brasil, 2015).

Ainda no artigo trabalhado acima, outro elemento é de extrema relevância e merece destaque, isso pois no inciso V, há a previsão de que o indivíduo com deficiência, no nosso caso a surdez, possui o direito de “acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis” (Brasil, 2015). Ao ler este mandamento que constitui o ordenamento jurídico, presume-se que o Estado é bem preparado para acolher os migrantes com necessidades de uma comunicação adaptada para sua especificidade, o que na prática não reflete a realidade presenciada por eles ao chegarem ao Brasil.

Nesse contexto, para exemplificar a situação descrita neste parágrafo, recorreremos ao relato trazido por Bentes *et al.*:

Outro caso que merece destaque foi o pedido de ajuda de uma mulher surda que estava em um dos abrigos da capital Boa Vista-RR. Ao entrar em contato com o projeto, relatou que necessitava de atendimento psicológico, pois estava sem conseguir dormir há algumas semanas e apresentava um quadro de ansiedade aguda. Ela então explicou que sofreu tentativa de abuso sexual por um homem dentro das tendas do abrigo. Disse ainda que procurou os responsáveis pelo abrigo, mas não foi compreendida. Depois do ocorrido, ela e sua família resolveram sair do abrigo para morar com outras duas mulheres surdas em uma casa alugada, pois desse modo ela se sentiria mais segura (Bentes *et al.*, 2022, p. 10).

O episódio descrito evidencia o descaso no atendimento à comunidade surda migrante. Uma medida fundamental para mitigar esse cenário seria ampliar o acesso a cursos introdutórios de Língua de Sinais Venezuelana (LSV) e de Língua Brasileira de Sinais (Libras), possibilitando a capacitação dos servidores que atuam diretamente no atendimento ao público⁹. Tal

⁹ Ações nessa direção são desenvolvidas pelo Programa de extensão MiSordo e pelo Colectivo MigranSor. As iniciativas do Programa podem ser acompanhadas em seu perfil no Instagram:

iniciativa contribuiria para um acolhimento mais qualificado e inclusivo, garantindo às pessoas surdas condições adequadas para a transmissão e o acesso à informação.

Polícia federal de Roraima e as pessoas migrantes surdas

Como mencionado anteriormente, um dos primeiros contatos da pessoa migrante com as autoridades brasileiras ocorre nos postos da Polícia Federal, especialmente por meio da Delegacia de Imigração (DELEMIG) e dos Postos de Triagem (PTRIG), no âmbito da Operação Acolhida, instalados nos municípios de Pacaraima e Boa Vista. Diante disso, esses setores foram acionados para a coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, com foco em informações qualitativas, com o objetivo de subsidiar e tornar mais concretas as discussões propostas neste estudo.

O questionário foi enviado, por meio da plataforma WhatsApp, a servidores da Polícia Federal de Roraima lotados nos setores relacionados à migração, especificamente na DELEMIG e no PTRIG. Em todo o processo, a identidade dos participantes foi preservada. O instrumento de pesquisa teve como finalidade compreender como se dá o atendimento às pessoas surdas que necessitam se regularizar no Brasil e de que forma a acessibilidade está presente ou ausente nesse atendimento. O formulário foi elaborado na plataforma Google Forms e encaminhado como convite aberto ao grupo de WhatsApp utilizado por esses servidores para comunicação interna. O questionário permaneceu disponível por uma semana e contou com a participação de três servidores vinculados aos referidos departamentos.

Nesse sentido, perguntou-se aos participantes se possuíam algum treinamento específico para o atendimento a pessoas surdas e se se sentiam preparados para atender esse público. Como resposta, os três participantes afirmaram não ter recebido treinamento institucional, embora tenham declarado sentir-se parcialmente preparados para o atendimento,

principalmente pelo uso da ferramenta VLibras¹⁰ como recurso de comunicação com a comunidade surda migrante.

Ao serem questionados sobre como se preparam para atender o público que necessita de acessibilidade, um dos entrevistados, identificado como E1, relatou: “Na migração, nós que trabalhamos não temos treinamento específico em muitas coisas, temos que aprender tudo no dia a dia; o único treinamento que tive foi o da coleta da biometria”. Quando indagados se acreditavam que o atendimento à pessoa migrante surda seria mais eficaz caso tivessem recebido capacitação em línguas de sinais, os três participantes responderam afirmativamente.

Outro aspecto relevante para o planejamento de políticas públicas refere-se à produção de dados sobre a entrada de migrantes surdos em Roraima. Segundo as respostas ao questionário, no momento do cadastro de uma pessoa migrante surda nos sistemas do órgão, não há um campo específico que registre a condição de surdez. A única diferenciação realizada é a indicação de “prioridade” no atendimento, classificação genérica que pode abranger idosos, mães com crianças de colo ou pessoas com deficiência, o que dificulta a identificação precisa desse público.

Diante das discussões apresentadas e das respostas dos participantes, infere-se que órgãos estratégicos, como a Polícia Federal e a própria Operação Acolhida (responsáveis pelo controle da entrada e regularização de migrantes) deveriam estar mais bem preparados para garantir acessibilidade no atendimento. Isso se torna ainda mais relevante por se tratar do primeiro contato do migrante com o Estado brasileiro. A ausência de condições adequadas de acessibilidade compromete a eficiência do serviço prestado e intensifica as barreiras de comunicação entre servidores e usuários, contribuindo para o distanciamento, a burocratização e a restrição no acesso a direitos e garantias fundamentais dos quais essas pessoas são titulares.

¹⁰ O VLibras consiste em um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que realizam a tradução de conteúdos digitais do português para a Libras, por meio de um avatar tridimensional. Desenvolvida como uma iniciativa do Governo Federal em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a plataforma tem como objetivo ampliar a acessibilidade e promover a inclusão digital de pessoas surdas em sites, computadores e dispositivos móveis.

Após a etapa inicial de regularização documental, surge para as pessoas surdas migrantes um novo desafio: a inserção no mercado de trabalho, condição essencial para a subsistência e para a construção de uma vida mais digna. Nesse contexto, a partir de 2024, conforme apresentado no vídeo que sintetiza os atendimentos em línguas de sinais no âmbito da Operação Acolhida, no Centro de Coordenação de Interiorização (CCI)¹¹, observa-se uma mudança no atendimento às pessoas surdas, com a utilização de intérpretes, a participação da própria comunidade surda, por meio do Colectivo MigranSor, e a atuação de agentes policiais e humanitários após formação em cursos de Língua de Sinais Venezuelana (LSV).

Dando sequência à discussão, é necessário destacar que, apesar das garantias legais de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, ainda persiste um cenário de desigualdade na oferta de empregos quando se comparam as vagas destinadas à população em geral e aquelas direcionadas a pessoas com deficiência, especialmente no caso de migrantes venezuelanos com surdez.

Para aprofundar a reflexão sobre essa realidade, foi realizada uma solicitação por meio do portal Fala.BR ao Sistema Nacional de Emprego (Sine) de Roraima, com base na Lei de Acesso à Informação, requerendo dados referentes ao número de vagas ofertadas no ano de 2023, comparando aquelas destinadas à população em geral, às pessoas com deficiência e, especificamente, às pessoas surdas. Como resultado, obteve-se a tabela 1¹² a seguir:

Tabela 1 – Relatório do SINE/RR 2023

Vagas Oferecidas	Vagas PCD	Contratações de Migrantes	Vagas PCD (Surdo)
3.462	242	81	0

Fonte: Sine Roraima (2024).

Através da tabela supramencionada, destaca-se que apenas 7% do total de vagas oferecidas pelo SINE de Roraima em 2023 foram direcionadas para

¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DK2kYPax9eI/> Acesso em: 10 de jan. de 2026.

¹² Relatório Sine 2023. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/web/manifestacao/detalhar/7995984>

PCD. Ainda, a quantidade de migrantes contratados representa apenas 2,3% das oportunidades de emprego preenchidas. Esses dados são capazes de expressar a realidade do cenário atual, onde é baixo o número de empregos formais ofertados para PCD e pequeno o quantitativo de pessoas contratadas que vêm de outro país. No mais, a tabela expõe o descaso do mercado formal para com os PCD e em específico os migrantes, mostrando-se ainda mais grave a situação dos surdos, pois o mercado não gera oportunidades direcionadas a esses, de modo que essa parcela da sociedade é obrigada a recorrer à empregos informais, ou muitas vezes, fazem parte do grupo de desempregados.

Ademais, como dito anteriormente, a situação dos sujeitos venezuelanos com surdez revela-se ainda mais sensível quando comparada com a experiência de um PCD brasileiro, uma vez que as dificuldades não se dão somente pelo fato de sua surdez, mas também envolve discriminações, tais como o xenofobismo por exemplo. Nessa ótica, pode-se usar a afirmação de Caleguer para dar suporte às afirmativas anteriores, onde ao descrever os desafios da pessoa surda no mercado de trabalho, ele destaca:

1. Preconceito praticado por outros colegas de trabalho pela própria falta de ações da empresa na inclusão desses sujeitos que resulta em exclusão social, uma vez que a comunicação da pessoa surda com os demais acaba sendo bastante limitada.
2. Pouco crescimento profissional, uma vez que as empresas não se esforçam em oferecer para esse funcionário um programa de capacitação e progressão de carreira. Assim, eles ficam fadados a ocupar o mesmo cargo durante todo o período que passa na empresa.
3. Ocupação de cargos subordinados, pois não recebem confiança da empresa para que ocupem cargos mais gerenciais, o que corrobora o segundo item que é a falta de perspectiva profissional dentro da empresa.
4. Falta de qualificação profissional posto que a sociedade de modo geral não cria oportunidades para que pessoas surdas possam se qualificar para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Assim, escolas e universidades também não possuem medidas de inclusivas efetivas que dêem condições da pessoa surda profissionalizar-se de maneira adequada, o que leva muitos deles a empregos informais [...] (Caleguer, 2021).

O Brasil mostra-se como sendo um país com vasta história no que diz respeito às migrações como visto anteriormente. Desse modo, quando a pessoa se encontra na condição de refugiada, é visto que “lhes são garantidas a emissão da carteira de trabalho e previdência social (CTPS) e a possibilidade

de inserção no mercado de trabalho brasileiro, ao menos no plano teórico” (Silva; Sant’ana, 2021, p. 167).

Entretanto, isso tende a ficar no plano teórico, visto que as pessoas originárias da Venezuela enfrentam inúmeras barreiras que as afastam de tais benefícios legais, lhes deixando com a necessidade de sobreviver na informalidade, já que esta tem menos barreiras para os estrangeiros. Dentro desse cenário, um levantamento realizado em Roraima relatou que “um em cada quatro venezuelanos (26%) afirmou ter sofrido discriminação” e que “em 93% dos casos, o motivo foi a nacionalidade” (OIM, 2019).

A Organização Internacional para as Migrações apontou, em pesquisa divulgada em 2019, que somente 9% dos migrantes venezuelanos que chegam ao Brasil pelo Estado de Roraima obtêm um trabalho formal nas primeiras semanas após a chegada. Sendo um dado alarmante, visto que o fluxo de entrada no Brasil pela fronteira de Pacaraima, é de até 400 pessoas por dia (Cavalcante, 2024). Ademais, a agência da ONU relata que em levantamento feito com 4,1 mil indivíduos em 13 cidades do estado, se constatou que 59% desses refugiados e migrantes estão desempregados e que um em cada três enfrenta problemas para encontrar comida (OIM, 2019).

Em um contexto de mundo capitalista, a subsistência está intrinsecamente ligada à venda da força de trabalho, e essa valoração aplicada ao trabalho é o que movimenta a economia, visto que, a mão de obra é a ferramenta de movimentação do capital, o criando e perpetuando (Marx, 1983). Desse modo, em um contexto onde o indivíduo se mostra privado de tal necessidade básica de sobrevivência, compreende-se que isto gera uma exclusão social e desigualdade para aqueles em situação de insegurança financeira.

No trabalho informal, o indivíduo se apresenta excluído socialmente quando lhe é afastado, e dificultado, o acesso aos benefícios sociais e trabalhistas da regulamentação de sua jornada de trabalho, fazendo com que ele fique invisível no âmbito legal, e, conseqüentemente, vulnerável à exploração pelo próprio sistema. Assim, essa situação de irregularidade no âmbito do trabalho coloca a pessoa migrante em uma explícita insegurança

jurídica e financeira, além de moralmente degradante, sendo-lhe negada a dignidade da pessoa humana, e a valorização legal de sua força de trabalho, tornando-os “mão de obra barata”.

Portanto, por mais que modelos populares do mercado informal tragam certo benefício à economia, ao trazer uma “saída do desemprego por baixo” (Bortolon, 2023), no caso, fazendo com que pessoas desempregadas se insiram no mercado, isso acaba por perpetuar uma terceirização da mão de obra, que é “uma grande aliada para empresas e uma inimiga da classe trabalhadora” (Bortolon, 2023), sendo assim, prejudicial todos, tanto aquele brasileiro quanto os migrantes.

Por conseguinte, tal atitude apenas dificulta a situação já vulnerável daqueles que são migrantes no Brasil, lhes colocando em condições precárias e exploratórias de trabalho, pois o profissional não tem direitos trabalhistas, como acesso a seguros, convênios e proteção social, além de ser explicitamente desigual, já que contribui para perdas de garantias e direitos ao tentar manter o indivíduo já marginalizado em ambientes sem perspectiva de crescimento e sujeitos a preconceitos de todos os tipos.

Considerações Finais

A trajetória das pessoas surdas em busca da sobrevivência, ainda que apresentada de forma sucinta neste trabalho, evidencia a necessidade de o estado de Roraima rever suas políticas públicas voltadas ao acolhimento de pessoas migrantes surdas. Tal revisão deve contemplar não apenas a adaptação dos serviços públicos, tornando-os mais democráticos e acessíveis a esse segmento social, mas também o fortalecimento de ações no âmbito do mercado de trabalho formal. Nesse contexto, é fundamental ampliar a representatividade das pessoas surdas, possibilitando que reestruturarem suas vidas com dignidade e justiça, direitos dos quais são titulares.

Em linhas gerais, para garantir a inclusão de pessoas migrantes surdas, é fundamental que as políticas públicas considerem as barreiras linguísticas e os desafios da adaptação cultural. Além disso, destaca-se a necessidade de ações de sensibilização e capacitação nas empresas, que devem

promover treinamentos voltados à inclusão, sensibilizando lideranças, equipes de recursos humanos e colegas, bem como implementar tecnologias assistivas e assegurar a contratação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais.

Referências

BENTES, T.; ALBANO, A. H. O. ARAÚJO, P.J. P. CALIXTO, H. R. S. Migrantes Surdos e acesso aos serviços públicos no Brasil: contribuições do Programa MiSordo. **Revista Conexão Com Ciência**, 2022.

BORTOLON, E. **Como a terceirização e a uberização precarizam as condições de vida dos trabalhadores**. Brasil de Fato, Porto Alegre - RS, 24 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.975, de 7 de outubro de 2009**. Promulga o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – Mercosul, Bolívia e Chile.

BRASIL. **Lei nº. 8213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.474, 22 de julho de 1997**. Lei do Refúgio. Brasília, DF, 1997.

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 República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Seção 1, n. 127, p. 2-11.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei de Migração. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018**. Senado Federal, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

CALEGUER, L. **Pessoas surdas no mercado de trabalho: quais oportunidades a sua empresa ganha**. Disponível em: www.ame-sp.org.br/pessoas-surdas-no-mercado-de-trabalho. Acesso em: 14 nov. 2024.

CAVALCANTE, K. **Entrada de venezuelanos no Brasil cresce 18% em um ano e chega a 192 mil pessoas.** G1, Rede Amazônica-Boa Vista, 27 fev. 2024. Disponível em:
<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2024/02/27/entrada-de-venezuelanos-no-brasil-cresce-18percent-em-um-ano-e-chega-192-mil-pessoas.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. 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 Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BENTES, T. **Migrantes Surdos e acesso aos serviços públicos no Brasil:** contribuições do Programa de Extensão MiSordo. *Conexão ComCiência*, v. 2, n. 2, 2022.

DIAS, R. de S. **As implicações da imigração venezuelana sobre o trabalho dos agentes comunitários de saúde do município de Pacaraima.** 2019. 79 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:
<https://arca.fiocruz.br/handle/icict/32499>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SILVA, R. F. da; BENTO, J. S. Política migratória e direito ao trabalho: estudo de caso sobre a acolhida de imigrantes venezuelanos no Sul do Brasil. **Colombia Internacional**, [S. l.], n. 106, p. 165-198, 2021. DOI: [10.7440/colombiaint106.2021.07](https://doi.org/10.7440/colombiaint106.2021.07). Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/colombia-int/article/view/2956>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FERREIRA, V. R.; LIMA, P. F.; NASCIMENTO, J. O. E. O fenômeno da uberização do trabalho e a necessidade de se resguardar os direitos mínimos do trabalhador. **Revista Jurídica do Cesupa**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 101-120, 2022. Disponível em:
https://periodicos.cesupa.br/index.php/RJCESUPA/pt_BR/article/view/69. Acesso em: 14 nov. 2024.

JUNGER DA SILVA, G. C., Leonardo Lemos Silva, Sarah De Oliveira, Antônio Tadeu Ribeiro. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: **OBMigra**, 2024.

JUNIOR, H. D. S. B.; OLIVEIRA, C. T. G.; ALVES, G. **O venezuelano e o trabalho informal nos semáforos de Boa Vista.** 2021.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MESQUITA, M. Homem é condenado por forçar venezuelanos surdos a mendigar em semáforos. **Folha de Boa Vista**, Boa Vista, 15 out. 2024. Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/policia/homem-e-condenado-por-forcar-venezuelanos-surdos-a-mendigiar-em-semaforos/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

NERY JÚNIOR, N. Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Menos de 10% dos venezuelanos no Brasil conseguem emprego formal, estima OIM**. 30 mar. 2019. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/menos-de-10-dos-venezuelanos-no-brasil-conseguem-emprego-formal-estima-oim>. Acesso em: 26 nov. 2024.

UNICEF. **Crise migratória venezuelana no Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 3 dez. 2024.



**PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL
DE APOIO A MIGRANTES
E REFUGIADOS SURDOS**