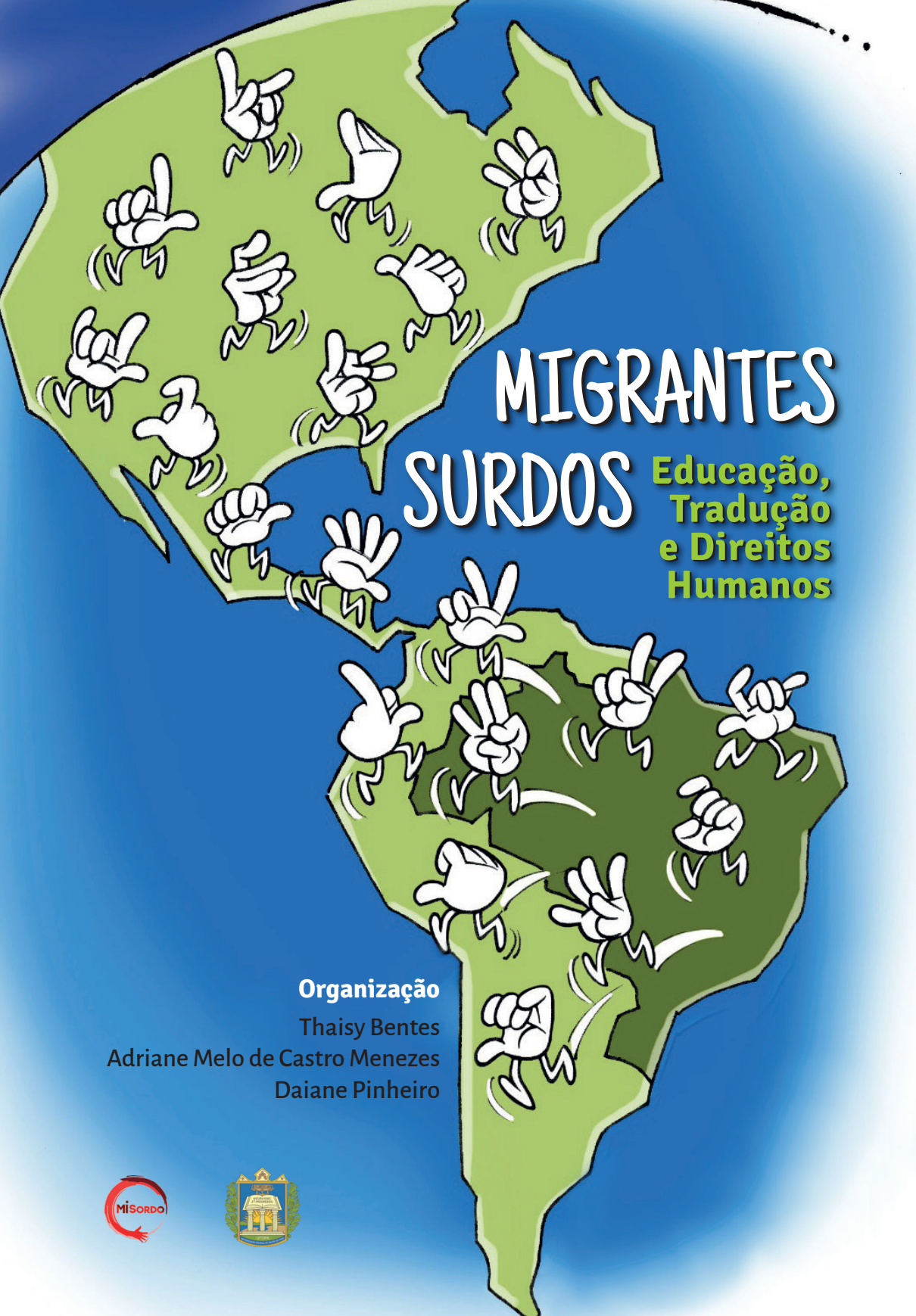




MIGRANTES SURDOS

Educação,
Tradução
e Direitos
Humanos

Organização

Thaisy Bentes
Adriane Melo de Castro Menezes
Daiane Pinheiro





UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Reitora

Aldenize Ruela Xavier

Vice-Reitora

Dra. Solange Helena Ximenes Rocha

Pró-Reitor de Administração

Warlivan Salvador Leite

Pró-Reitora da Cultura, Comunidade e Extensão

Ediene Pena Ferreira

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Honorly Kátia Mestre Corrêa

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

Fabriciana Vieira Guimarães

Pró-Reitor de Gestão Estudantil

Luamim Sales Tapajós

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Cauan Ferreira Araújo

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

Kelly Christina Ferreira Castro

Parceria:



MIGRANTES

SURDOS: Educação, Tradução e Direitos Humanos

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 Pedrosa 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 Meneses	Suzete Roberta da Silva
Hergos Ritor Fróes de Couto	Tarcísio da Costa Lobato
Hugo Alex Carneiro Diniz	Thaisy Bentes de Souza
Itamar Rodrigues Paulino	Thiago Almeida Vieira
Izaura Cristina Nunes Pereira Costa	Tony Marcos Porto Braga
José Mauro Sousa de Moura	Vinicius José Giglio Fernandes
Kauê Santana da Costa	Wania Alexandrino Viana
Lia de Oliveira Melo	Wilson Sabino

Pareceristas do Edital 01/2022-2023 - UFOPA/Edufopa

Andréa Simone Rente Leão
Abner Vilhena de Carvalho
Bruna Cristine Martins de Sousa
Edilan de Sant'Ana Quaresma
Eleny Brandão Cavalcante
Gabriel Brito Costa
Izaura Cristina Nunes Pereira Costa
Jorgelene dos Santos Oliveira
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Raimundo Nonato Vieira Costa
Renato da Silva Bandeira
Ricardo Scoles Cano
Rogério Almeida
Rubens Elias Duarte Nogueira
Tarcísio da Costa Lobato
Thiago Almeida Vieira
Vinicius Jose Giglio Fernandes
Wania Alexandrino Viana



MIGRANTES SURDOS:

**Educação,
Tradução
e Direitos
Humanos**

Thaisy Bentes
Adriane Melo de Castro Menezes
Daiane Pinheiro
[orgs.]



UFOPA

2024

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL DA EDUFOPA

Jorgiene dos Santos Oliveira – presidente
José Max Barbosa de Oliveira Junior
Luciana Gonçalves de Carvalho
Luiz Percival Leme Brito
Solange Helena Ximenes Rocha
Wallace Gomes Leal

Imagem da capa

ilustração de Francisco Comeies

Revisão: Kdu Sena | MC&G Editorial

Normalização: Carlos Otavio | MC&G Editorial

Projeto gráfico: Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Diagramação: Maria Clara CoSta | MC&G Editorial

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

Migrantes surdos: educação, tradução e direitos humanos [recurso eletrônico] / Thaisy Bentes, Adriane Melo de Castro, Daiane Pinheiro [Org.]. – Santarém : Edufopa , 2025.
Formato digital: il. color.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/1603>
ISBN: 978-65-983951-0-0 (Livro Digital)

1. Surdos – Migrantes – Brasil. 2. Educação especial. 3. Inclusão escolar.
I. Bentes, Thaisy, org. II. Castro, Adriane Melo de, org. III. Pinheiro, Daiane, org. IV. Título.

CDD: 371.912

Bibliotecária: Documentalista: Cátia Alvarez – CRB/2 843

Direitos desta edição cedidos à
UFOPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Rua Vera Paz, s/nº – Salé
CEP 68040-255 - Santarém / Pará - Brasil
Tel.: +55 (93) - 2101 3629
www.ufopa.edu.br/ufopa/



SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
-----------------	----------

APRESENTAÇÃO	13
---------------------	-----------

MIGRANTES E REFUGIADOS SURDOS NA PAUTA ACADÊMICA: QUESTÕES DE DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	17
--	-----------

Thaisy Bentes | Adriane Melo de Castro Menezes | Daiane Pinheiro

Introdução	17
Migrantes e Surdos – A literatura dos excluídos	18
Migrantes Surdos na pauta da extensão universitária	21
Ensino, pesquisa e extensão – o ser, o fazer e o estar na comunidade	25
Desafios prático-reflexivos do Programa	29
Considerações finais	31
Referências	32

INTERNACIONALIZAÇÃO E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO	37
--	-----------

Valdiceia Tavares-Santos | José Marcelo Freitas de Luna | Kleber Aparecido da Silva

Introdução	37
Internacionalização na educação básica	40
Internacionalização na perspectiva intercultural	42
Internacionalização e translíngua	44
Metodologia	46
Apresentação do caso	47
Diálogo com os dados	49
Considerações finais	55
Referências	56

**SURDO BOLIVIANO NA ESCOLA BRASILEIRA:
QUAIS LÍNGUAS SÃO SINALIZADAS NESSE ESPAÇO?** **61**

Maurício Loubet | Cláudia Araújo de Lima

Introdução	61
Inclusão linguística e educacional: a escolarização de surdos na fronteira	62
Perspectivas metodológicas	64
Resultados e discussões	67
Considerações (in)conclusivas	68
Referências	69

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS
DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI** **73**

Maria Elena Aquino Dutra | Eladio Sebastian-Heredero

Introdução	73
Percurso Metodológico	76
Caracterização do contexto e dos sujeitos	76
Resultados	77
Considerações finais	83
Referências	83

**SOBRE ELA, TCHAUELA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE
EDUCAÇÃO FORMAL DE UMA INDÍGENA WARAO SURDA E MIGRANTE** **85**

Simone Santana Ferreira

**EXPERIÊNCIAS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO PARA SURDOS
MIGRANTES VENEZUELANOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA MISORDO** **93**

Vanessa de Oliveira Souza

**LÍNGUAS E COMUNIDADES “UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA,
RICA E GRATIFICANTE” – ENTREVISTA COM IRMÃ NILMA** **101**

Thaisy Bentes | Adriana Helena de Oliveira Albano

Para o início da conversa	101
---------------------------	-----

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **109**

SOBRE A PREFACIADORA **113**

SOBRE AS ORGANIZADORAS **114**



PREFÁCIO

Peço licença aos mais velhos e aos que vieram antes!

Você poderá estranhar essa forma de adentrar o prefácio deste livro. Por que pedir licença? Por que honrar quem veio antes? Isso não se configura uma forma acadêmica de iniciar um texto, mas é sobre isso que eu quero conversar com você. É urgente o reconhecimento de outras epistemes na construção dos saberes e nos modos de dizer. Reconhecer o papel e a relevância do sujeito nas pesquisas como alguém que tem algo a dizer de fato transpassa a ordem canônica, universal e, eu diria, colonizadora no modo de fazer/construir ciência.

Fiquei honrada quando recebi o convite para tecer este diálogo inicial. Assumi com as organizadoras e demais autores desta obra um compromisso e uma feliz responsabilidade para contextualizá-la a você, leitor. O livro *Migrantes Surdos* constitui um seleto grupo de pesquisadores no país que tem contribuído incansavelmente para discutir, investigar e disseminar conhecimentos científicos e sociais sobre migração e comunidades surdas.

Na capa, ao ver as áreas de Educação, Tradução e Direitos Humanos mencionadas, logo pensei: “É por este caminho, pois eles apresentam aqui um percurso acadêmico, mas também cultural e social”. Essa expectativa reforça o meu pedido de licença, pois não estou visualizando os organizadores e autores somente como pesquisadores do campo. Estou visualizando-os e buscando resgatar o que há de humano nessas produções e como elas nos convidam a fazer outras rotas epistêmicas. Educação, Tradução e Direitos Humanos juntos, na promoção de diálogos, formam uma tríade importante para o meio acadêmico, para o meio social e cultural.

Essas teias são complexas e exigem de nós uma atenção qualificada, afinal a migração é atravessada por muitas interseccionalidades, sejam elas locais ou internacionais. Explico um pouco melhor. Com esta obra, eu pude aprender aspectos importantes que envolvem a migração, os migrantes e sua relação na Educação Básica. O que significa ser um estudante migrante surdo em escolas brasileiras? Que implicações, eu, como estudante surdo indígena, enfrento ao adentrar a escola formal? Essas relações são entremeadas pela tradução e pela interpretação, pois há várias línguas nessa interação e, com elas, uma série de reflexões importantes que emerge desse contexto.

Ao mesmo tempo que esses assuntos são locais (no sentido geográfico de onde essas experiências aconteceram e se tornaram práticas de extensão e de pesquisa apresentadas pelos autores), são também nacionais e internacionais. É internacional pois há diversas etnias e países sul-americanos diferentes e presentes nesta obra, pessoas surdas que se deslocam de seus países por inúmeras situações. Esses cenários adentram as diversas escolas brasileiras. Assim sendo, esta obra nos convida a pensar também nas práticas translíngues envolvendo internacionalização. É nacional porque essas realidades migrantes entram em confluência nas escolas do nosso país, apontando caminhos e exigindo-nos ferramentas que ainda estão em construção.

Assim, somos brindados pela atitude corajosa das organizadoras e dos autores com a presente obra: *Migrantes Surdos*. E por que somos brindados e por que o substantivo “coragem”? Somos brindados porque essa obra reúne assuntos e resultados de projetos de ensino, pesquisa e extensão em torno da migração de pessoas surdas e suas implicações linguísticas, tradutórias, culturais e sociais, temáticas pouco investigadas no âmbito dos Direitos Humanos, dos Estudos da Tradução e da Educação. O Programa Interinstitucional de Apoio a Migrantes Surdos (MiSordo) tem sido pioneiro em trazer a pauta da migração de comunidades surdas para o âmbito acadêmico. E por que há coragem nesse processo?

Nesse quesito, quero convidar você, leitor, a fazer um giro epistêmico, metodológico e geopolítico, levando em consideração suas devidas proporções que me cabem na extensão de um prefácio. Meu olhar crítico ao pensar os Estudos da Tradução e sua configuração no Brasil me permitem dizer algumas percepções. É recente e ainda tímido o debate sobre Educação e Direitos Humanos nos Estudos da Tradução; ao trazer objetos de análise e formas metodológicas típicas desses campos, ampliamos a lupa sobre os Estudos da Tradução. Sim, práticas de interpretação e de tradução estão presentes nas escolas e outras instituições envolvendo migrantes surdos, tal como mostra a presente obra. Sim, aspectos envolvendo vulnerabilidade linguística e social atravessam comunidades que se encontram duplamente afetadas face às poucas políticas públicas oferecidas pelo Estado.

Nesse sentido, o acesso à educação, à tradução e à interpretação são princípios básicos para pensarmos a relação Direitos Humanos e Estudos da Tradução. Sim, esta obra nos alerta sobre as várias línguas de sinais presentes na migração e nos contextos de interação, sejam eles educacionais ou não. E nesse giro epistêmico, ousou dizer que tais indagações apresentadas nos diversos capítulos desta obra nos convidam a olhar para diferentes línguas de sinais e países que estão em espaços geopolíticos considerados periféricos. Peço licença para acrescentar uma percepção pessoal: é desses espaços geopolíticos considerados periféricos que emergem pistas e formas metodológicas diferentes e que nos colocam em deslocamento também na academia.

Dessa forma, as narrativas instauram-se no modo e na cosmologia que se intercambiam nas migrações, afinal nos deslocamos a partir de diferentes perspectivas, sejam elas geográficas, tradutórias, políticas, linguísticas ou culturais. Compreender a perspectiva do outro, exercer posições de alteridade nessa interação com outros pode ser um ponto de partida para que mais giros epistêmicos ocorram na articulação Educação, Estudos da Tradução e Direitos Humanos. Não há como permanecer o mesmo diante das migrações, dos migrantes e dos deslocamentos que emergem nesses encontros.

Esta obra é, portanto, uma oportunidade científica, acadêmica e de vida para você, leitor, pensar e buscar ferramentas teóricas, metodológicas (e eu acrescento ancestrais) nos artigos, nos relatos, nos ensaios e nas entrevistas que compõem este livro. Peça licença para cada texto que se apresenta: há narrativas de vida que estão sendo contadas, seja da perspectiva do migrante surdo, do docente, do pesquisador, do tradutor, do intérprete, seja das pessoas que acolhem migrantes surdos em espaços não formais de ensino. Não dissocie o sujeito, o humano que há nele e em você ao ler esta obra. Tenha certeza de que estou o/a convidando para alterar seus olhos e, consequentemente, sua forma de ler e entender o mundo.

Silvana Aguiar dos Santos

**No inverno de Florianópolis,
aos 19 dias do mês de agosto do ano de 2023.**



APRESENTAÇÃO

O Programa Interinstitucional de Apoio a Migrantes Surdos – MiSordo – consiste em ações de extensão, pesquisa e ensino que buscam dar visibilidade aos migrantes surdos no Brasil. As ações têm o objetivo de proporcionar acesso à comunicação, aos direitos humanos e à valorização linguística destas comunidades. O programa é vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará e à Universidade Federal de Roraima, contando também com outras instituições parceiras. Ao avarar temas escassos e pouco investigados no cenário das migrações internacionais, o Programa MiSordo vem ganhando força nas pautas acadêmico-científicas e nas discussões políticas na região Norte do Brasil.

O Programa foi criado em resposta à demanda de vulnerabilidade social enfrentada por surdos migrantes e refugiados na faixa de fronteira com a Venezuela. À medida que as experiências reais e a produção acadêmica de seus colaboradores avançam, o Programa tem expandido suas atividades. Agora, são possíveis discussões sobre temas pouco explorados em áreas relacionadas às migrações, como a tradução e interpretação comunitária para migrantes, o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de acolhimento e estudos sobre a Língua de Sinais Venezuelana – LSV no Brasil.

Ante o exposto, esta obra faz parte de uma coletânea intitulada “Migrantes Surdos”, que propõe, no primeiro volume publicado no início de 2023, reflexões sobre experiências inéditas vivenciadas sob a perspectiva de seus diferentes atores: surdos, ativistas, religiosos, docentes e discentes. Essas experiências, até o momento, não haviam sido registradas e divulgadas com profundidade. O registro das experiências e reflexões desses atores está alinhado com as metas estabelecidas

pelo Programa MiSordo, pois compreender a realidade requer entendimento das vivências - “solucioná-las, supõe entendê-las”¹.

Dessa forma, os registros podem servir como referência para aprimorar as ações de acolhimento em outros países e fortalecer as lutas pelo acesso aos direitos das comunidades migrantes, que enfrentam diariamente dificuldades em acessar informações básicas no país de acolhida.

Neste segundo volume, “Migrantes Surdos: Educação, Tradução e Direitos Humanos”, reunimos novamente trabalhos que abordam experiências inéditas e pioneiras com as comunidades surdas migrantes no Brasil, especialmente nas fronteiras com outros países - Venezuela, Bolívia e Uruguai - e estudos com países distantes, como a Suécia. Essas experiências refletem questões importantes no cenário brasileiro e na internacionalização de surdos e das línguas de sinais.

Os textos se encontram em dois eixos temáticos - Educação e Tradução - que abordam discussões plurais sobre os direitos humanos linguísticos e educacionais das comunidades surdas migrantes no Brasil. Nesse sentido, apresentamos o primeiro capítulo intitulado “Migrantes e refugiados surdos na pauta acadêmica: questões de direitos humanos e formação universitária”. As autoras e, também, organizadoras da obra, Thaisy Bentes, Adriane Melo de Castro Menezes e Daiane Pinheiro, discorrem sobre as experiências de trabalho no âmbito do Programa MiSordo e as medidas adotadas para garantir o acesso dos surdos migrantes venezuelanos aos direitos humanos no Brasil, seguindo o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

O segundo capítulo, intitulado “Internacionalização e práticas translíngues de surdos na Educação Básica: um estudo de caso”, escrito por Valdiceia Tavares-Santos, José Marcelo Freitas de Luna e Kleber Aparecido da Silva, discute a internacionalização de surdos na educação básica. Os autores analisam as práticas translíngues adotadas por um estudante surdo que teve uma experiência de mobilidade por dois anos em uma escola da Suécia. Eles destacam que os processos de internacionalização e interculturalidade vividos por esse estudante podem levar a novas compreensões sobre educação. Além disso, ressaltam que a educação de surdos, embora de forma velada, ainda reflete marcas do modelo ouvintista, onde a língua oral é representada como superior. A investigação conclui que essas discussões podem ampliar as políticas linguísticas para surdos, demonstrando também a necessidade de expandir a discussão sobre interculturalidade e internacionalização no contexto da educação básica.

O terceiro capítulo, intitulado “Surdo boliviano no contexto educacional brasileiro: quais línguas são sinalizadas nesse espaço?”, de Maurício Loubet e Cláudia

1 OVIEDO, A. Prefácio. In: BENTES, T. ALBANO, A. H. O.; AZERÊDO, A. C. Migrantes Surdos: Línguas de sinais, tradução e direitos humanos. Editora da Ufopa, 2023.

Araújo de Lima, discute a língua utilizada por um aluno boliviano que estuda na região da fronteira do Brasil com a Bolívia. Os autores apontam que, embora a realidade exija uma ação que acomode as necessidades linguísticas desse aluno no contexto educacional de fronteira, não são identificadas ações que valorizem a cultura e a Língua de Sinais Boliviana.

O quarto capítulo, intitulado “Inclusão de estudantes migrantes surdos em escolas da fronteira seca Brasil/Paraguai”, de Maria Elena Aquino Dutra e Eladio Sebastian-Heredero, caracteriza as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva em uma escola de fronteira que recebe estudantes surdos oriundos de outros países. Os autores apresentam um estudo que demonstra como a escola tem se articulado para lidar com as especificidades linguísticas educacionais de crianças e jovens surdos oriundos do Paraguai.

O quinto capítulo, intitulado “Sobre ela, Tchauela: relato de experiência sobre a educação formal de uma Indígena WaraoSurda e migrante”, da autora Simone Santana Ferreira, narra os desafios no processo de ensino e aprendizagem de uma jovem surda indígena da etnia Warao, na cidade de Santarém, estado do Pará. O trabalho destaca que os alunos, indígenas refugiados que, em sua maioria, não tiveram acesso à educação formal em seu país, enfrentam o desafio de assimilar uma nova cultura e aprender uma nova língua. É valorizado o trabalho docente, especialmente da professora, que também não fala o idioma ancestral dos Waraos e tem se esforçado para ensinar esses estudantes.

O sexto capítulo, “Experiências de tradução e interpretação para surdos migrantes no âmbito do Programa MiSordo”, escrito por Vanessa de Oliveira Souza, a autora relata suas percepções e vivências como tradutora e intérprete comunitária no estado de Roraima. Sua atuação junto à comunidade surda revela situações importantes para reflexões sobre as lutas surdas e para o campo da interpretação comunitária, buscando a profissionalização e o reconhecimento do papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS em contextos de migração e refúgio.

O sétimo e último capítulo aborda uma importante temática, intitulado “Línguas e comunidades: uma experiência desafiadora, rica e gratificante”. Na forma de entrevista, Thaisy Bentes e Adriana Helena Albano conversam com a Irmã Maria Nilma, personagem bastante conhecida e importante para os surdos venezuelanos em Roraima. A entrevista revela como as experiências pessoais da irmã se relacionam com as mesmas questões debatidas e vivenciadas por outros grupos que acolhem surdos no estado. O registro dessas experiências revela um importante marco ao conhecer a realidade migratória em Roraima e os atores e ativistas que contribuem para o acolhimento.

Esperamos que o registro dessas experiências e as reflexões trazidas nos artigos, relatos, ensaios e entrevista - com enfoque na perspectiva de compreender

os grupos de surdos como detentores de direitos - possam fomentar a emergência de registros, discussões e debates em outras áreas de pesquisa, fortalecendo o diálogo político voltado ao reconhecimento dos direitos das comunidades surdas que migram.

As organizadoras.



MIGRANTES E REFUGIADOS SURDOS NA PAUTA ACADÊMICA: QUESTÕES DE DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Thaisy Bentes

Adriane Melo de Castro Menezes

Daiane Pinheiro

Introdução

Ao longo do tempo, a discussão acerca dos direitos humanos tem sido um tema de relevância em diferentes países, resultando em diversos documentos internacionais que visam prever e garantir direitos inalienáveis a todos, condenando qualquer forma de discriminação com base em classe social, raça, gênero, deficiência ou qualquer outro aspecto que possa levar à exclusão social (CARBONARI e BOTH, 2006).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, celebrada em 1948, representa um marco na busca pela equidade de direitos. Embora não possua força legal obrigatória, esse documento deu condições aos países membros para a elaboração de instrumentos legais nacionais. Ainda, dois tratados da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre direitos humanos possuem força de lei: o “Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos” (aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas/AGNU em 16 de dezembro de 1966) e o “Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (um tratado multilateral adotado pela AGNU em 16 de dezembro de 1966, em vigor a partir de 3 de janeiro de 1976), além de sua influência na redação de artigos em constituições de democracias mais recentes.

A ONU, a qual o Brasil se inscreve como um dos países fundadores, buscou garantir os direitos humanos por meio de convenções que visavam alertar e prevenir atos de abuso, xenofobia, tortura, genocídio, também abrangendo a proteção de direitos de mulheres e refugiados.

A constituição da República Federativa do Brasil, em seu Art. 5º, estabelece claramente que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Considerando esta garantia oficial de direito humano, este texto volta a atenção para pessoas surdas em situação de migração e refúgio problematizando as complexidades no acesso a esses direitos.

Especificamente, este estudo tem como objetivo refletir sobre a situação dos migrantes surdos e o papel das atividades de extensão universitária, representadas pelo Programa de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos (MiSordo), vinculado à Universidade Federal de Roraima (UFRR) e à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Além disso, busca-se discutir a inclusão desse tema nas pautas acadêmico-científicas e nas conquistas das políticas públicas nos estados de Roraima e Pará.

Para cumprir com esse propósito, este estudo fundamenta-se principalmente nas experiências vivenciadas junto às comunidades surdas na região de fronteira do extremo norte do Brasil e na Região Oeste do Pará. Quanto à metodologia, utiliza a narrativa de relatos de experiência e análises dos relatórios de atendimento dos bolsistas do programa MiSordo na UFRR, abordando tanto a quantidade quanto a qualidade das produções e ações realizadas, bem como a perspectiva proporcionada por outras fontes de informações sobre o Programa.

Nessa perspectiva, o texto explora o desenvolvimento das atividades de extensão do Programa MiSordo, apresentando resultados e impactos ainda em fase preliminar nas esferas acadêmicas e políticas de Roraima. A narrativa se divide em três partes: primeiramente, aborda-se a evolução da legislação relacionada a migrantes e surdos. Em seguida, são apresentados dados quantitativos e qualitativos das atividades de extensão e sua relação intrínseca com o ensino e a pesquisa. Por fim, levantam-se questionamentos breves acerca da tradução e interpretação para migrantes surdos, destacando a necessidade de aprofundar o debate sobre as Políticas de garantia do direito à tradução.

Migrantes e Surdos – A literatura dos excluídos

Registros históricos revelam que ao longo do tempo, indivíduos que não se enquadravam nos padrões corporais considerados normais enfrentaram processos

cruéis de exclusão (JANUZZI, 1992). O paradigma social que associava normalidade à conformidade não admitia a presença de limitações que se manifestavam em dificuldades de pensamento, visão, locomoção, fala ou audição. Até meados do século XX, as pessoas surdas, categorizadas como desviantes das normas sociais, foram marginalizadas e, posteriormente, devido ao uso de uma língua considerada exótica, foram duplamente desvalorizadas (LOPES, 2004).

Por meio das lutas e resistência tanto da comunidade surda quanto de pesquisadores da área, essa realidade foi gradualmente redefinida ao redor do mundo (LOPES, 2004). No contexto brasileiro, nos anos recentes, a comunidade surda alcançou conquistas importantes na legitimação de seus direitos, consolidados em documentos oficiais que têm impulsionado a inclusão social e educacional desses indivíduos (BRASIL, 2002, 2005, 2016).

Inseridos no escopo das políticas direcionadas à igualdade de direitos para pessoas com deficiência, continuam a passar por processos de reafirmação. A título de exemplo, o decreto n. 6.949/2009, que trata dos direitos das pessoas com deficiência, em seu artigo 4º, enfatiza a “igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas, o reconhecimento e apoio à sua identidade cultural e linguística específica, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (BRASIL, 2009). Seguindo essa trajetória, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante o acesso das pessoas com deficiência a direitos fundamentais, como vida, saúde, educação, moradia, entre outros.

Cabe ressaltar o paradigma pelo viés socioantropológico, considerando esses sujeitos como distintos por sua língua e cultura, em vez de vê-los apenas como indivíduos com deficiência. Dessa forma, as pessoas surdas no Brasil têm conquistado direitos que foram oficialmente estabelecidos, como a promulgação da Lei 10.436 de 2002. Essa lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação das comunidades surdas, e o decreto nº 5.626 regulamenta a Lei de Libras, tratando dos direitos relacionados ao uso da Libras, além de questões de saúde e educação.

De maneira análoga, as pessoas com deficiência também passaram por processos de exclusão e marginalização dentro dos fluxos migratórios no Brasil. A Política de Entrada de Migrantes, promulgada por Marechal Deodoro, estabelecia que a entrada de migrantes seria “totalmente livre, desde que: fossem indivíduos aptos para o trabalho; não fossem ‘indígenas’ da Ásia ou África” (BRASIL, 1990). Somente em 2017, aprovou-se a Lei nº 13.445, chamada Lei de migração, que alterou a perspectiva sobre migrantes e humanizou o tratamento dispensado aos estrangeiros, que anteriormente eram vistos como uma ameaça à segurança nacional. A nova lei também trata de temas como a garantia de direitos, liberdades e a condenação da discriminação e xenofobia.

Entretanto, apesar da existência de marcos legais que protegem os direitos humanos dos migrantes no Brasil, persistem representações excludentes (BENTES; ARAÚJO, 2020). A crise econômica e social na Venezuela trouxe um notável aumento de migrantes venezuelanos em busca de novas oportunidades no Brasil. De acordo com Jarochinski-Silva e Baeninger (2021), por volta de meados de 2021, o número de migrantes venezuelanos atingiu cerca de 5,6 milhões, e aproximadamente 261,4 mil encontraram refúgio no Brasil, principalmente cruzando as fronteiras do estado de Roraima.

Nesse contexto, Bentes e Araújo (2021) relatam um notável aumento na população migrante surda no estado. Esses autores destacam que esse grupo está enfrentando preconceitos que vão além das questões relacionadas à nacionalidade. De acordo com Azevedo (2016, p. 15), essa situação é recorrente, especialmente quando “a sociedade receptora associa o migrante às características que definem a identidade coletiva de indivíduos pertencentes a uma determinada nacionalidade”. O autor ressalta também que ocorre um processo de generalização das identidades coletivas, negligenciando suas singularidades. No caso dos migrantes surdos, essa situação de generalização, rótulos e discriminação é ampliada, visto que essa população tem sido alvo de preconceito, inclusive por parte da própria comunidade surda brasileira (BENTES; ARAÚJO, 2021).

Essas situações se materializam no processo de formação das identidades dos indivíduos, que são moldadas, atribuídas ou construídas pelos outros de acordo com as interações em diversos contextos sociais. Dentro desse cenário, é pertinente também argumentar que a construção da identidade ocorre a partir da diferença. De acordo com Skliar (2003), o “outro” perpetuamente será um objeto de produção, uma vez que é por meio da forma como o “outro” é configurado em diversos discursos que um tipo específico de sujeito é delineado, contribuindo assim para a formação de uma identidade singular. Sob essa perspectiva, o indivíduo surdo desenvolve uma identidade que se fundamenta na sua diferença cultural, não mais alicerçada em uma suposta carência ou deficiência. Entretanto, muitos discursos midiáticos e políticos continuam retratando os surdos como pessoas com deficiência (BRASIL, 2008, 2015).

Fazendo referência a Guedes (2019), a autora enfatiza que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006, em seu Artigo 6, estabelece as responsabilidades dos estados-membros em adotar as medidas necessárias para assegurar a proteção e a segurança das pessoas com deficiência em situações de risco e emergências humanitárias, conforme suas obrigações decorrentes do direito internacional, incluindo tanto o direito humanitário internacional quanto o direito internacional dos direitos humanos. Esse nível de proteção deve englobar situações de risco, englobando “inclusive situações

de conflito armado, emergências humanitárias e eventos de desastres naturais.” (GUEDES, 2019, p. 740-741).

Nessa conjuntura em que diversas dimensões de vulnerabilidade se intersectam (tais como migrantes refugiados, pessoas com deficiência e minorias linguísticas), o que coloca os surdos migrantes em uma situação ainda mais intrincada, exige uma abordagem que leve em consideração suas características particulares. Nesse sentido, é crucial seguir as orientações delineadas no documento discutido durante a Conferência Mundial de Assistência Humanitária, adotado pela ONU em 2016, conhecido como a Carta sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Ações Humanitárias (GUEDES, 2019).¹

Historicamente, existem acordos internacionais de grande relevância relacionados a situações de crises humanitárias, como a Convenção sobre Refugiados da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1951, o Marco de Ação de Hyogo para Redução de Risco de Desastres, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e o Projeto Esfera, que tratam da assistência humanitária. No entanto, esses acordos frequentemente não abordaram de maneira direta as necessidades específicas das pessoas com deficiência ou, quando o fizeram, foi de maneira superficial. No entanto, “há também muitos documentos que os mencionam na categoria a de grupos vulneráveis, ignorando suas necessidades especiais e ações de fato para sua inclusão em diversas respostas humanitárias” (GUEDES, 2019, p. 739).

Baseado nesses princípios e em um compromisso com a transformação social, surge o Programa MiSordo. Um programa universitário desenvolvido como resposta à emergente necessidade de ampliar a visibilidade do cenário peculiar de Roraima, com o objetivo de fortalecer o papel social da universidade e concretizar o potencial transformador das atividades de extensão.

Migrantes Surdos na pauta da extensão universitária

As políticas abordadas no Brasil, que se direcionam aos migrantes e surdos, emergem de diferentes contextos sócio-históricos, conforme mencionado na seção

¹ Por esta Carta, reafirmamos nossa vontade coletiva de colocar pessoas com deficiência no centro da resposta humanitária. Destacamos nossa vontade de traduzir em ação o Marco de Sendai sobre Redução de Risco de Desastres e enfatizamos a necessidade de apoiar sua implementação como um instrumento essencial para capacitar pessoas com deficiências e promover respostas, recuperação, reabilitação e reconstrução universalmente acessíveis. Condenar e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência em programas e políticas humanitárias, inclusive garantindo proteção e igualdade de acesso à assistência para todas as pessoas com deficiência. Sensibilizar todos os funcionários humanitários nacionais e internacionais, autoridades locais e nacionais sobre os direitos, proteção e segurança das pessoas com deficiência e fortalecer ainda mais sua capacidade e habilidades para identificar e incluir pessoas com deficiência em mecanismos de preparação e resposta humanitária. (GUEDES, 2019, *apude*, tradução de Vivian Alt, 2019, p. 742).

1 do texto. Ao observar as iniciativas políticas voltadas para a integração social dos sujeitos surdos no campo educacional, que têm sido foco das políticas na última década, percebe-se uma complexidade essencial. Embora originalmente delineadas separadamente, as políticas para esses dois grupos compartilham aspectos que seguem uma trajetória comum e exigem uma avaliação visando a reformulação de políticas sob uma perspectiva pós-monolíngue e decolonial (JESUS, 2018).

Partindo desse pressuposto, a maior parte da comunidade surda venezuelana encontra-se desamparada pelo estado e fora do radar das ações humanitárias internacionais, enfrentando negligência desde o momento de entrada no país até o processo de solicitação de refúgio, bem como na busca por informações básicas relacionadas à saúde, educação e justiça (BENTES *et al.*, 2020, 2022). É nesse contexto que surge o Programa de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos (MiSordo) na Universidade Federal de Roraima.

A partir de meados de 2020, foram iniciadas as primeiras etapas do que se tornou o Programa de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos (MiSordo), associado à Universidade de Roraima (UFRR), com o propósito de viabilizar a concretização dos direitos das pessoas surdas migrantes venezuelanas no Brasil. Inicialmente, o Programa MiSordo foi estabelecido em 2020 como uma rede colaborativa que envolve instituições de ensino superior e uma rede de articulação com organizações de apoio a migrantes em Roraima. Composto por projetos pioneiros no contexto brasileiro, o programa tem sido capaz de abordar questões de natureza socioeducacional, políticas migratórias e linguísticas, além de implementar ações para salvaguardar os direitos humanos, visando mitigar as necessidades enfrentadas pelo grupo de surdos migrantes venezuelanos.

O programa está vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e empreende ações que atendem a três vertentes cruciais das demandas observadas dentro dessa comunidade. Estas vertentes abrangem: acesso à comunicação - por meio de projetos de tradução e interpretação, iniciativas que facilitam o acesso a serviços essenciais e assistência à comunidade através das línguas de sinais pertinentes (Libras e Língua Venezuelana de Sinais/LSV); valorização das línguas de sinais - por meio de ações que focam em estudos mais teóricos e na análise das línguas de sinais entre si e em relação às línguas orais; e acesso aos direitos humanos - através de parcerias com várias organizações de apoio a migrantes que estão atualmente realizando atividades nos estados de Roraima e Pará.

Após dois anos de atuação na UFRR, o MiSordo expandiu sua abrangência e iniciou atividades no estado do Pará, vinculado à Pró-reitoria de Cultura, Comunidade e Extensão (PROCCE) da Universidade Federal do Oeste do Pará

(UFOPA). Nesse novo contexto, o programa se concentra em ações de formação de professores no âmbito da diversidade linguística das comunidades surdas em ambientes educacionais. Isso inclui iniciativas de valorização das comunidades surdas, difusão de suas línguas, identidades e culturas originais, assim como esforços para promover o acesso aos direitos humanos. Ademais, a formação de professores engloba o acolhimento de estudantes surdos no ensino básico e superior, ressaltando a importância da pluralidade linguística e do planejamento político-educacional. Também se inicia ações de identificação das comunidades no norte brasileiro, especialmente no Oeste do Pará.

O resumo das ações do programa está ilustrado na tabela abaixo:

Tabela 1: Projetos e ações desenvolvidas.

PROJETO/AÇÃO CADASTRADO NA UFRR	VIGÊNCIA
Rede de Colaboradores: acessibilidade linguística à comunidade surda em tempos de pandemia	2020-2021
Acessando Direitos: assistência jurídica para migrantes surdos	2020-2021
Formação para o trabalho com migrantes e refugiados surdos	2020-atual
Seminário MiSordo	2020-atual
Jornadas de atenção e escuta	2023-atual
PROJETO/AÇÃO CADASTRADO NA UFOPA	VIGÊNCIA
Projeto direitos humanos e minorias surdas: contextos educacionais de diversidade	2022-atual
Libras para surdos migrantes indígenas	2023-atual
Ciclo de minicursos: tópicos emergentes da migração de surdos	2022-2023
Rodas de conversas sobre educação de surdos e indígenas	2023-2023
Seminário MiSordo	2023-atual

Fonte: MiSordo (2023).

Três projetos de grande relevância se destacam, gerando resultados significativos e contribuindo para a visibilidade da presença da comunidade surda venezuelana na busca por direitos humanos no Brasil. O primeiro desses projetos intitulado “Rede de Colaboradores²”, surgiu a partir da parceria entre o Curso de Letras Libras da UFRR e a Pastoral do Surdo, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse projeto, os alunos colaboraram fornecendo interpretações em missas, catequeses e projetos da Igreja Católica. Através da atuação de bolsistas e voluntários, o projeto mediu a comunicação para exames de audiometria, laudos médicos, obtenção de documentos como passe livre e CPF, e ofereceu suporte para cadastro em benefícios federais, distribuição de cestas básicas, álcool 70%, máscaras de proteção e cartões de alimentação,

2 Mais detalhes podem ser encontrados nos volumes 05, 06 e 07 da Revista Cadernos de Extensão da UFRR em: <https://antigo.ufrr.br/prae/cadernos-de-extensao#>.

dentre outras necessidades, utilizando chamadas de vídeo durante o período da pandemia.

O segundo projeto, denominado “Acessando Direitos: assistência jurídica para migrantes surdos”, teve como objetivo principal fornecer conhecimento jurídico à comunidade surda venezuelana nas línguas de sinais, visando ao acesso aos direitos humanos e fundamentais no Brasil. As atividades, que ocorreram principalmente de forma remota durante a pandemia, consistiam em explicar, orientar, ouvir, atender, encaminhar e compreender as demandas específicas desse novo país, o Brasil. O intuito central desse projeto foi fortalecer a autonomia das pessoas surdas, permitindo-lhes uma melhor inserção social e compreensão das relações jurídicas. Além disso, o projeto também buscou abordar outras formas de atuação, como a participação ativa na resolução de questões jurídicas complexas e a promoção da integração plena das pessoas surdas através de instrumentos legais. Entre as ações notáveis estão as parcerias estabelecidas com advogados e organizações da sociedade civil para representação e acompanhamento de casos jurídicos e policiais. Destas parcerias, destacam-se o Programa Línguas de Sinais em Contextos Jurídicos e Policiais (TILSJUR³/UFSC), o Projeto de Promoção dos Direitos de Migrantes (ProMigra/USP),⁴ o Grupo de Assessoria de Imigrantes e Refugiados (GAIRE/UFRGS) e várias Organizações Não Governamentais (ONGs) atuantes em Roraima. Além disso, o projeto contou com a colaboração de advogadas voluntárias em casos que necessitavam de apoio jurídico, orientação e/ou encaminhamento para benefícios federais, sendo essa uma das demandas mais frequentes entre outras.

O projeto de Formação para o Trabalho com Migrantes Surdos⁵ tem como foco atender às necessidades de capacitação de estudantes e profissionais na área de tradução e interpretação, abrangendo as línguas envolvidas (Português, Espanhol, Libras e LSV), assim como atender à comunidade surda e aos agentes humanitários em Boa Vista. O projeto tem como objetivo oferecer cursos de língua de sinais, interpretação comunitária, formação de professores, e fornece suporte a empresas e outras atividades necessárias para promover a inclusão eficaz dos surdos. Ao longo de dois anos de desenvolvimento, o projeto realizou mais de quinze ações, incluindo cursos, minicursos, rodas de conversa e palestras, e certificou mais de mil participantes até dezembro de 2022.

Vale destacar que a oferta pioneira de cursos de línguas de sinais, abrangendo Libras para surdos migrantes e LSV para surdos ouvintes, merece destaque. Além

3 Recomenda-se ver as demais ações promovidas pelo TILSJUR em: <https://tilsjur.paginas.ufsc.br/>.

4 Recomenda-se ver mais sobre o ProMigra em: <https://www.ufrgs.br/gaire/>.

5 Mais detalhes sobre o projeto podem ser lidos em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/issue/view/4774>.

disso, outras iniciativas incluíram a realização de minicursos com temas relevantes para a área, prestação de assessoria linguística para empresas e instituições de migração e religiosas, e a formação de parcerias visando a promoção de capacitações, como a formação de intérpretes comunitários em colaboração com o projeto Mobilang⁶ da UnB. É importante ressaltar também as ações voltadas para a saúde mental, incluindo oficinas sobre saúde mental oferecidas a colaboradores e surdos durante o período da pandemia do novo coronavírus.

Ensino, pesquisa e extensão – o ser, o fazer e o estar na comunidade

Nesta seção, abordaremos as ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas nas duas universidades, envolvendo alunos dos cursos de Pedagogia na UFOPA e de Letras Libras Bacharelado na UFRR. As ações desenvolvidas visam construir uma formação universitária que abrace a diversidade e reconheça as diferenças. Em particular, aspira-se que os futuros Tradutores, Intérpretes e Pedagogos possam, munidos de conhecimentos sobre diversidade, diferença e direitos humanos, atuar como agentes sociais comprometidos com a inclusão dos sujeitos migrantes em todos os contextos nos quais estiverem inseridos.

Formação de Tradutores e Intérpretes comunitários no extremo Norte

No caso de Roraima, devido à proximidade territorial com a Venezuela e à forte presença de surdos venezuelanos em quase todos os âmbitos sociais e educacionais, a LSV tende a ser integrada ao currículo da formação de futuros TILS pela UFRR. É importante ressaltar que o currículo do curso de Letras Libras/UFRR ainda não contempla formação específica nessa área. No entanto, o Programa tem desenvolvido estratégias por meio da extensão, do ensino e da pesquisa para oferecer oportunidades aos acadêmicos de conhecer e atuar nesse contexto, especialmente pelas disciplinas de estágios e práticas de interpretação.

Neste sentido, apresentamos algumas reflexões sobre Tradução e Interpretação comunitária, explorando as possibilidades inauguradas pelo Programa. A Tradução e Interpretação comunitária para surdos se destaca como uma delas. Essa abordagem visa promover a Tradução como um direito humano, uma vez que é por meio dela que os surdos garantem seu acesso a informações essenciais de saúde, justiça e educação.

6 Mais informações podem ser encontradas no site: <http://www.mobilang.unb.br>.

Nessa perspectiva, Gorovitz (2022) caracteriza que a interpretação comunitária precisa assegurar a inclusão linguística de indivíduos que pertencem a grupos linguísticos minoritários, sejam eles imigrantes, indígenas, quilombolas, surdos, pessoas com dificuldades de fala ou até mesmo analfabetos funcionais. Isso ocorre em contextos de interação, principalmente quando envolvem instituições públicas que têm a responsabilidade de efetivamente proteger e garantir direitos. A presença de um profissional adequadamente capacitado é essencial para viabilizar a participação desses indivíduos dentro desses cenários institucionais (GOROVITZ, 2022).

Nesse contexto, os dados apresentados nesta seção foram coletados dos relatórios dos colaboradores do Programa MiSordo. Isso inclui 9 bolsistas, 30 estagiários e 13 voluntários, no período de setembro de 2020 a dezembro de 2022. Ao todo, mais de 46 relatórios de atendimento foram analisados. Para este texto, foram abordados apenas os relatos relacionados à contribuição do Programa para o desenvolvimento profissional. O relatório de atendimento é um formulário que consiste em questões projetadas para registrar tanto quantitativa quanto qualitativamente as situações enfrentadas pelos colaboradores do Programa. Esse instrumento é utilizado na gestão dos projetos. O termo “atendimento” é empregado aqui no sentido de dar atenção e ouvir com cuidado, conforme destacado por Gorovitz (2020, p. 15), onde afirma que “além de traduzir, o intérprete comunitário também é responsável por coordenar e mediar a interação”. Essa função foi percebida pelos colaboradores do Programa ao lidar com migrantes surdos.

É fundamental destacar que o conceito de atendimento engloba não somente a tradução e interpretação, mas também abrange a prestação de atenção, escuta, encaminhamento e acompanhamento da situação quando necessário. Esses elementos vão além do ato de traduzir ou interpretar, papéis desempenhados pelo tradutor/intérprete. No entanto, como colaboradores do Programa, eles experimentam um contato direto e se envolvem ativamente no processo de acolhimento aos migrantes surdos, bem como nas aprendizagens das línguas. Essa metodologia de atenção/acolhimento foi gradualmente consolidada à medida que as demandas da comunidade surda impulsionaram a criação de métodos e recursos para garantir o acesso aos direitos humanos. Portanto, esses aspectos específicos do modo de operação do Programa devem ser distinguidos do papel desempenhado pelo intérprete e tradutor comunitário.

De acordo com Almeida (2021), ao atuar no Programa MiSordo, é perceptível que não se trata apenas do desenvolvimento prático das línguas (Libras/LSV), mas também da internalização de uma perspectiva humanitária em relação àqueles que enfrentam dificuldades, como os refugiados. Isso contribui para a formação

de uma visão social diferente, fundamentada na empatia e no acolhimento (ALMEIDA, 2021, p. 27). A autora também observa em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que no âmbito do MiSordo, “a LSV passa a ser aprendida na própria prática dos atendimentos, moldando a compreensão da língua a cada dia” (ALMEIDA, 2021, p. 22).

Sobre esse assunto, ainda podemos inferir a partir dos relatórios de atendimentos, nos quais os colaboradores são questionados no formulário de encerramento da bolsa ou estágio sobre as aprendizagens e/ou contribuições do Programa para o desenvolvimento profissional. As respostas registradas são as seguintes:

Colaborada 1: O projeto proporcionou mais contato com a cultura surda e a língua de sinais, se tornou um espaço de referência para práticas tradutórias que antes não acontecia em sala de aula, como se fosse um pré-estágio.

Colaboradora 2: O projeto nos proporcionou cursos e seminários capacitadores, onde pudemos adquirir maiores conhecimentos sobre a LSV e a cultura venezuelana. Também fizemos curso sobre migração e curso básico de Língua de sinais venezuelana. Após a capacitação tive uma melhora quanto a comunicação, pude compreender melhor e realizar trabalhos com mais precisão.

Colaborador 3: Adquiri muitos conhecimentos sobre língua de sinais venezuelana, cultura surda e estímulo para aprender ainda mais espanhol. Não tenho palavras para significar a gratidão que tenho pelo projeto, esse que mudou vidas com o pouco que tinha, além de tradução/interpretação, ensino e aprendizagem de forma científica e empírica, trabalhando a empatia e altruísmo em cada um de nós, nos tornando mais humanos.

Ainda em relação a esse tópico, é importante enfatizar a complexidade do contexto comunitário no qual ocorre o desenvolvimento das atividades profissionais. Vários desafios que abrangem questões diversificadas foram relatados pelos colaboradores do Programa, os quais convergem com as observações de Santos (2023, p. 206): “O Programa MiSordo vai além das práticas de tradução e interpretação, preparando os integrantes (alunos do curso Letras-Libras) para uma ampla variedade de situações inerentes à profissão.”

No Brasil, uma análise das teses e dissertações no período de 1999 a 2016 realizada por Pereira (2010) e Santos (2016), bem como outras produções relacionadas à tradução comunitária, revela a falta de estudos relacionados à tradução e interpretação para migrantes surdos ou em contextos de migração. Somente a partir de 2016, surgem pesquisas sobre a inclusão de surdos nas fronteiras (FIGUEIRA, 2016; VAZ, 2017; LOUBET, 2017). Autores como Santos (2016) e Santos e Sutton-Spence (2018), entre outros, também se dedicam à investigação da

interpretação de línguas de sinais em contextos judiciais e policiais, o que está intrinsecamente ligado ao acesso aos direitos humanos por esses grupos.

Diante desse cenário, as situações apresentadas pelo Programa MiSordo trazem perspectivas relevantes para o campo da interpretação comunitária, como a abordagem dos processos de tradução para línguas de sinais, destacando a interação entre os processos de tradução e interpretação intramodais e intermodais, e como isso pode influenciar a formulação de políticas de tradução e políticas linguísticas voltadas para migrantes e surdos.

Enfrentando os desafios de conceber e implementar ações que respondessem de maneira eficaz a esse cenário, é digno de nota o oferecimento do Curso de Interpretação Comunitária para Migrantes e Refugiados Surdos, em parceria com o Projeto Mobilang da UnB. Esse curso pode ser considerado um marco na formação de TILS (Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais) em contextos de fronteira e migração.

Formação de professores na região Oeste do Pará

A vinculação do Programa com o Instituto de Ciências da Educação, na UFOPA, é particularmente evidenciada através do Projeto “Direitos Humanos e Minorias Surdas: Contextos Educacionais de Diversidade”. Este projeto tem como objetivo mapear as comunidades surdas na região Norte do Brasil, desenvolver estratégias para uma inclusão mais efetiva e uma compreensão mais profunda dessas comunidades, além de estimular a formulação de políticas linguísticas educacionais.

Para implementar um projeto de tal envergadura, as análises e as experiências de inclusão escolar nas regiões fronteiriças do Brasil, como relatado por Figueira (2016), Loubet (2017), Vaz (2017), Dutra (2020) e Bentes *et al.* (2020), constituíram o ponto de partida. Bentes *et al.* (2020) trazem questionamentos significativos para o início de um trabalho na região Oeste do Pará. Os autores levantam indagações importantes, tais como se os alunos migrantes precisam aprender a Língua Portuguesa ou a Libras e esta seria língua franca, língua de instrução ou língua de uso? Ou ainda se eles necessitam continuar usando o Espanhol como L1 no processo de aquisição da escrita e se os professores precisam aprender a LSV ou o Espanhol (BENTES, *et al.*, 2020).

O projeto na Ufopa tem direcionado suas atenções para a reflexão sobre a inclusão de migrantes nas escolas, com um enfoque especial nos indígenas surdos que fazem parte da rede municipal de ensino. Surge a indagação crucial: qual língua deve ser ensinada? Isso apresenta um desafio genuíno. As atividades do projeto começam com a formação de uma equipe composta por estudantes do curso de Pedagogia e de outras formações ligadas à docência. Essa equipe inicia sua jornada adentrando na realidade dos abrigos e se aprofundando no estudo

das políticas migratórias e da terminologia relacionada ao refúgio. Essa base de conhecimento é complementada com os aprendizados obtidos nas disciplinas de Libras, Fundamentos da Educação Especial e Estágio em Educação Especial, que integram o currículo da licenciatura em Pedagogia.

Nessa etapa inicial, voltada para o entendimento da situação, prosseguirá o planejamento de uma proposta para a capacitação dos professores da rede municipal, especialmente os que atuam na Educação Especial e trabalham nas salas de recursos, oferecendo Atendimento Educacional Especializado. Posteriormente, essa capacitação será estendida aos demais docentes da rede. O projeto piloto de formação está em fase de discussão em conjunto com projetos colaborativos de outras instituições de ensino superior. O desafio de ensinar e aprender línguas por parte dos migrantes surdos, bem como a formulação de propostas para a formação contínua de professores, abrange considerações que requerem cuidadosa análise tanto na pesquisa quanto na extensão.

Desafios prático-reflexivos do Programa

O percurso em direção à valorização e reconhecimento dos sujeitos surdos migrantes e refugiados no contexto dos direitos humanos ainda é extenso. As instituições públicas e a sociedade civil parecem estar distantes de compreender plenamente a situação do indivíduo surdo que migra, bem como as implicações das línguas de sinais e as demandas recorrentes por comunicação como um direito fundamental. Enquanto as instituições públicas demonstram desinteresse, as atividades de extensão das universidades se esforçam para preencher as lacunas no acolhimento de migrantes.

No Programa MiSordo, foi possível identificar, documentar e debater soluções de curto prazo e, também estratégias a serem planejadas a longo prazo. Isso leva em consideração a complexa dinâmica das políticas e dos processos de migração e refúgio, buscando mitigar os impactos do deslocamento geográfico na vida das pessoas surdas.

Sobre essa questão, disseminar os conhecimentos e as iniciativas desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior reflete o compromisso da relação colaborativa entre a universidade e a sociedade, com o objetivo de implementar ações que tenham um impacto real nas vidas dos migrantes. Essas ações têm o intuito de atenuar ou transformar a potencial situação de vulnerabilidade social que essas pessoas enfrentam. Isso também está intrinsicamente ligado à função científica, pois contribui para o desenvolvimento de abordagens teórico-metodológicas que ampliem nossa compreensão sobre os direitos e obrigações linguísticas (GONÇALVES, 2022, p. 652).

Na esfera acadêmica, a temática tem sido alvo de investigação por estudantes, especialmente na UFRR. No âmbito da graduação, o Curso de Letras Libras Bacharelado apresenta seis Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) já defendidos, com mais dois em andamento. Na pós-graduação, o Mestrado em Letras conta com duas dissertações em andamento, enquanto o Mestrado em Sociedade e Fronteiras registra duas dissertações concluídas. Também, uma dissertação foi defendida na Universidade Federal de Rondônia. Além disso, um TCC foi defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e um está em desenvolvimento na UFOPA. Nas Universidades de Brasília e São Paulo, a temática está sendo discutida em estudos de doutoramento.

Isso coaduna com as afirmações de Gorovitz (2022) ao dizer que:

Frente à incapacidade de as autoridades darem resposta à crescente realidade multilíngue no que concerne a garantia dos direitos linguísticos destas populações e o consequente acesso a informações sobre os seus direitos, diversos projetos de extensão universitária combinados à pesquisa científica, como os vinculados ao grupo de pesquisa Mobilang da UnB, vêm sendo implementados. (GOROVITZ, 2022, p. 645).

No âmbito político em Roraima, ex-bolsistas, estagiários e voluntários do Programa têm sido contratados como intérpretes de língua de sinais para atuar em cursos técnicos oferecidos a migrantes e/ou como agentes de campo por ONGs no estado (ALMEIDA, 2021; BENTES, *et al*, 2021).

Por isso, os intérpretes do mundo inteiro devem cooperar mais estreitamente com as associações a que pertencem nas campanhas de promoção da profissão. Devem também dar as mãos a pesquisadores e estudiosos para desenvolver o corpo de conhecimentos sobre interpretação, e nesse processo resolver a confusão sobre o título profissional e as ambiguidades e desafios de sua atuação, estando cientes de seu papel de promotores de igualdade social. (GOROVITZ, 2022. p. 647)

Conforme demonstrado, questões marcantes e emergentes necessitam de análise crítica. É vital compreender como as políticas englobam os tradutores e intérpretes de Língua de Sinais em cenários de migração, e qual tem sido o papel desses profissionais nesses contextos. Além disso, é essencial examinar como se dá o processo de aprendizado de outras línguas de sinais, já que não são abordadas nos currículos dos cursos de formação.

Nesse contexto, o Programa tem buscado valorizar as Línguas de Sinais da comunidade surda venezuelana, simultaneamente ao uso da Libras como língua de acolhimento e comunicação translíngue para acessar os direitos que lhe cabem. Isso é

alcançado através da tradução, interpretação e capacitação de agentes humanitários, como referido por Zambrano (2021, p. 119) ao afirmar que:

o acesso à comunicação e a valorização das línguas de sinais presentes no programa de extensão contempla o que chamo de *acolhimento entre línguas*, pelo fato de possibilitar o trânsito entre várias línguas, com tradução e interpretação em mais de uma língua de sinais, bem como com estudos e observação das línguas de sinais em contato com as línguas orais. Portanto, as ações seguem uma perspectiva decolonial que rompe com a hegemonia do poder e do saber em uma única língua. (ZAMBRANO, 2021, p. 119).

O desafio e a perspectiva do MiSordo em relação à prática anticolonial e ao translinguajamento, onde a língua do migrante é aprendida e valorizada no país anfitrião, têm sido abordados com dedicação por seus colaboradores. Não é mais o migrante que precisa aprender urgentemente a língua oficial do país de acolhimento, mas sim a possibilidade de ser inicialmente atendido em sua própria língua no novo país. Isso não apenas demonstra respeito pelo migrante, mas também inclui uma língua de sinais diferente no conjunto de línguas e culturas que compõem a diversidade linguística do Brasil (BENTES; ARAÚJO, 2021).

Em resumo, ao longo de quase três anos, o Programa realizou mais de 5 mil atendimentos em 2020 e 2021, ofereceu mais de 15 cursos, minicursos, rodas de conversas e palestras, com mais de mil participantes certificados. As parcerias com instituições nacionais e internacionais têm incentivado ações de bem-estar e melhoria de vida para os surdos, a formação de tradutores e intérpretes comunitários e a inclusão dessa população até então invisível em várias atividades voltadas para a vida no Brasil.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi demonstrar como ações como as desenvolvidas pelo Programa MiSordo podem desempenhar um papel crucial na garantia da inclusão de grupos minoritarizados nas discussões sobre direitos humanos. Os migrantes surdos, que permanecem invisíveis nas políticas de migração, bem como nas questões relacionadas às Línguas de Sinais e à Tradução no Brasil, têm encontrado espaço nas experiências vividas junto às comunidades surdas em Roraima e, mais recentemente, no Pará, por meio de iniciativas de extensão universitária. Essas experiências apontam direções possíveis a serem trilhadas e destacam questões cruciais que precisam ser abordadas na luta pelos direitos de informação das comunidades surdas migrantes no país.

No âmbito dos direitos humanos, foram apresentadas as ações do Programa, caracterizado pela adoção de práticas anticoloniais e de translanguajamento, que valorizam a língua e cultura maternas dos sujeitos migrantes. Esse enfoque na diversidade linguística tem levantado discussões urgentes no contexto das migrações internacionais. Em seguida, é discutida a maneira como o Programa tem promovido a formação de tradutores e intérpretes na UFRR, assim como a capacitação de professores na UFOPA, seguindo a abordagem integrada de ensino, pesquisa e extensão. Um ponto importante é a colaboração interinstitucional, que tem permitido a sinergia com outros projetos voltados para a formação de tradutores e intérpretes comunitários.

O capítulo também traz relatos de ex-colaboradores do Programa, evidenciando as contribuições do mesmo para a formação social e pessoal dos envolvidos. As experiências vivenciadas no Programa MiSordo ressaltam a importância de considerar minorias que historicamente foram negligenciadas em termos de ações sociais e políticas. A reflexão sobre a implementação de estratégias para garantir os direitos humanos dos surdos migrantes no Brasil revela o impacto significativo do programa na vida desses indivíduos. Nesse sentido, pesquisadores e colaboradores continuam empenhados em direcionar esforços nesse caminho, buscando proporcionar um impacto positivo e transformador.

Referências

ALMEIDA, H. L. P. *Atuação do tradutor e intérprete comunitário no âmbito do programa de extensão interinstitucional MiSordo/UFRR-UFOPA*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso Letras Libras) – UFRR, 2021.

ARAÚJO, P. J. P.; BENTES, T. Línguas de sinais de fronteiras: o caso da LSV no Brasil. *Revista Humanidades & Inovação*, 2020.

BENTES, T. SOUZA V. O. ALBANO, A. H. O. Língua e interação na fronteira: experiências do Programa MiSordo. *Revista Caderno de Extensão*, Editora UFRR, 2022.

BENTES, T.; ARAÚJO, P. J. P. *Sordos también migran! A invisibilidade de migrantes surdos e o papel do intérprete humanitário*. CBEAL: Memorial da América Latina/ACNUR, 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, n. 246, p. 28-30.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, n. 244. p. 2.

BRASIL. Lei n. 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*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 de abr. 2002. Seção 1, n. 79, p. 23.

BRASIL. Lei n. 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, 7 jul. 2015. Seção 1, n. 127, p. 2-11.

BRASIL. Lei n. 9.474, 22 de julho de 1997. *Lei do Refúgio*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. *Lei de Migração*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei n.6.815, de 19 de agosto de 1980. *Estatuto do Estrangeiro*. Brasília, DF, 1980.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

UFOPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*.

UFOPA. *Projeto Pedagógico de Curso*. Curso de Pedagogia, 2015.

CARBONARI, C. BOTH, V. *Instrumentos Internacionais de Direitos Humanos*. Comissão de Direitos Humanos. Passo Fundo : CDHPF / Editora Berthier, 2006

CRUZ, A. ALEIXO, F. As fronteiras que nos unem: A reconstrução linguístico-identitária de imigrantes surdos venezuelanos residentes em Boa Vista/RR. In: *Roraima entre Línguas: Contato linguístico no universo da tríplice fronteira no extremo-norte do Brasil*. Editora da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2020.

DUTRA, M. E. A.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. *Os processos inclusivos de estudantes migrantes surdos em escolas da fronteira seca Brasil/Paraguai*. Integra UFMS, 2020. Disponível em: <https://integra.ufms.br/os-processos-inclusivos-de-estudantes-migrantes-surdos-em-escolas-da-fronteira-seca-brasil-paraguai/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FIGUEIRA, P. C. M. *Comunidade Surda da Fronteira, Experiência “Compartida”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2016.

GUEDES, D. M. *Assistência Humanitária: dificuldades e obstáculos à inclusão de pessoas com deficiência*. In: Direitos Humanos e vulnerabilidade e o direito humanitário / Liliana Lyra Jubilut [et al.], organizadores. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

GOROVITZ Sabine; MARTÍNEZ Susana Martínez; CAPILLA Maria Carolina Calvo. *A Mediação Linguística como Garantia de Participação de Imigrantes no Brasil: perspectivas e Ações*. In: Direitos Humanos e vulnerabilidade e Migrações Forçadas, JUBILUT, Liliana Lyra [et al.], organizadores. Boa Vista: EdUFRR, 2022.

GONÇALVES, Jael Sânera Sigales; PEREIRA, Vitória Eugênia Oliveira; TREVINE, Isabella Grizotti; ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela. *Direitos e Deveres Linguísticos da População Migrante no Brasil: panorama legislativo e o papel das políticas linguísticas na/da Universidade*. In: Direitos Humanos e vulnerabilidade e Migrações Forçadas, JUBILUT, Liliana Lyra [et al.], organizadores. Boa Vista: EdUFRR, 2022.

LOUBET, Mauricio. *Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS – 2017*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, concentração em Educação Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* do Pantanal, 2017.

NOGUEIRA, A. J. A. *Pessoas com deficiência refugiadas: um problema invisível*. 6º Encontro ABRI – Associação Brasileira De Relações Internacionais. 25 a 28 de julho de 2017 – *campus* Coração Eucarístico da PUC Minas, Belo Horizonte – MG, 2021.

JESUS P.C. S. G. *Política e Planejamento Linguístico para Ciência e Educação Superior: possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento*. Florianópolis, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>. Acesso em: 07 mar. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. 1996. Disponível em: https://www.cne.pt/sites/default/files/dl/2_pacto_direitos_civis_politicos.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1996. Disponível em: <https://www.cne.pt/content/onu-pacto-internacional-sobre-os-direitos-civis-e-politicos>. Acesso em: 03 mar. 2024.

ORIGUELA, D. A. Interpretação Comunitária, Direitos Humanos e Assistência Social: proposta de política pública no contexto brasileiro. *TradTerm*, São Paulo, v. 23, Setembro/2014, p. 225-240.

OVIEDO, A. *Prefácio*. In: Migrantes Surdos: Línguas de Sinais, Tradução, e direitos humanos. BENTES, *et al*, (Org.). Santarém: editora da UFOPA, 2023.

PINHEIRO, K. L. *Políticas Linguísticas e suas implementações nas Instituições do Brasil: o tradutor e intérprete surdo intramodal e interlingual de Línguas de Sinais de Conferência*. Tese (Doutorado em Comunicação e Expressão) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SANTOS, G. A. *Intercâmbios e experiências na medição entre línguas e surdos*. In: Migrantes Surdos: línguas de sinais, Tradução, e direitos humanos. BENTES, *et al*, (Org.). Santarém: editora da UFOPA, 2023.

SANTOS, S. A.; POLTRONIERI-CESSNER, A. V. P. O papel da tradução e da interpretação para grupos vulneráveis no acesso à Justiça. *Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal (RDPDF)*, v. 1, p. 69-84, 2019.

SANTOS, S. A. Questões emergentes sobre a interpretação de Libras-português na esfera jurídica. *Revista Belas Infieis*, 2016.

ZAMBRANO, C. E. G. *Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

VAZ, Cristiano Pereira. Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.



INTERNACIONALIZAÇÃO E PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO¹

Valdiceia Tavares-Santos
José Marcelo Freitas de Luna
Kleber Aparecido da Silva

Introdução

O sistema educacional brasileiro divide-se em dois níveis, a educação básica e educação superior, com objetivos específicos e complementares para cada um deles. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei n.9.394/1996, que regulamenta o sistema educacional brasileiro, a educação básica compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio. Esse nível tem como intenção: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, art. 22). O mesmo documento preconiza os objetivos para a educação superior, de modo a ampliar os já estabelecidos na educação básica. A determinação número VIII, por exemplo, estabelece: “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas

¹ Este trabalho contou com o apoio do Edital DPG/UnB 006/2022 de apoio à execução de projeto de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação de discentes de pós-graduação, da Universidade de Brasília.

pedagógicas que aproximem os dois níveis”. [...]“Estimular o conhecimento de problemas do mundo presente [...]” (LDB, 1996, art. 43). Percebem-se a ligação e ampliação entre as finalidades da educação básica para a superior. Observa-se a ligação entre a educação, o mundo do trabalho e as práticas sociais. O espírito científico, estimulado desde a educação básica, vai-se ampliando em busca de resolução de problemas mundiais.

Os objetivos da educação básica são amplos e podem remeter à internacionalização da educação, haja vista que a LDB prevê, para esse nível de ensino, o estímulo à progressão no trabalho e nos estudos posteriores. O artigo 22 da LDB prevê: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nesse sentido, o tema da internacionalização na educação pode contribuir com a formação do indivíduo, uma vez que o mercado exige profissionais com formação global e habilidades para atuar em ambiente multiculturais. Martins (2019), ao falar de suas vivências, como moradora de cidade fronteiriça, afirma que o contato multicultural, desde a infância, abre possibilidades no mercado de trabalho turístico naquela região. Andrade e Solek (2020), por sua vez, advoga em favor de uma pedagogia que privilegie o multilinguismo e o multiculturalismo por serem a base da construção social e histórica dos habitantes da América do Sul. Nessa linha, pode-se fazer um paralelo entre a finalidade da educação básica e o proposto pelo processo de internacionalização, pois a realidade impulsiona a potencialização do currículo de profissionais através de experiências de internacionalização em sua formação.

Outro objetivo da educação básica, que dialoga com o aventado na internacionalização, é o de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, o que pode ser ampliado para a cidadania global. Atualmente, a fluidificação de fronteiras permitiu maior circulação de indivíduos em diversos países. Este fenômeno faz repensar e ampliar o conceito de cidadão. Como advoga Santos (2015), formar o cidadão global possibilita pensar a globalização por meio de uma economia saudável e de respeito ao meio ambiente e de ressignificações das relações éticas. Outra autora que conceitua e defende a formação de cidadão global é Clifford (2018), que afirma:

Cidadãos globais são pessoas que têm conhecimento do mundo e desenvolveram competências interculturais, mas também têm um senso de responsabilidade social. Estas são as pessoas que se envolvem em questões globais, a nível local, nacional ou internacional, e entendem o significado da palavra independente, que cada ação que tomamos, cada decisão que tomamos, afeta outras pessoas (CLIFFORD, 2018, p. 15, tradução nossa).

Diante dessas ponderações, há que se considerar que o momento atual exige um cidadão com formação global, consciente das problemáticas do local onde vive e interessado nas possibilidades de resolução desses problemas, independentemente do local de surgimento das possíveis propostas para a resolução. Trata-se de uma perspectiva do glocal para o global. Quem nos subsidia a respeito disso é Robertson (2003). Para ele, o glocal seria uma globalização que institui fronteiras, pois esta necessita se ajustar às realidades locais, ao contrário de simplesmente aniquilá-las ou desprezá-las. Essa preocupação com o local é fundamental a fim de evitar que o mundo se torne homogêneo e padronizado culturalmente. De modo recursivo, pode ainda contribuir com experiências vivenciadas no âmbito local para resolução de problemas mundiais. Nessa linha, a internacionalização da educação pode contribuir com a formação desse indivíduo que a sociedade atual necessita.

A internacionalização da educação pode contribuir com o desenvolvimento intercultural e com a formação do cidadão global. Almeida e Santiago (2018) sugerem que a internacionalização da educação na perspectiva intercultural contribui com a globalização e mundialização humanizada defendida por Santos (2015). Por sua vez, Guimarães e Silva (2022) advertem para a necessidade de capacitação dos professores para a interculturalidade e o plurilinguismo, como meio eficaz de beneficiar-se efetivamente das experiências de internacionalização. Isso ocorre em situações em que os envolvidos no processo de internacionalização possam trocar conhecimento de língua e cultura. A competência intercultural desenvolvida, nessas circunstâncias, permite ir além do desenvolvimento individual, contribuindo para a compreensão da diversidade humana e para a “experiência de assumir-se”, como advoga Paulo Freire (1996). A internacionalização da educação contribui para o desenvolvimento intercultural, com a criação de relações mais inclusivas, quando reconhece a diversidade como riqueza. Permite ainda o reconhecimento do próprio indivíduo.

São grandes os benefícios que podem advir de experiências de internacionalização, na perspectiva intercultural. Por isso, há a necessidade de discussões e propostas para que aconteçam desde a educação básica, pois possibilitam inscrever-se como cidadão do mundo e reconhecer-se em sua singularidade. Paulo Freire defende as trocas culturais e o convívio com a diversidade para que o indivíduo se reconheça:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 41)

Ainda que o autor não faça referência ao processo de internacionalização, ele sinaliza para a consciência de humanidade impulsionada pela troca. Stallivieri (2017) adverte que a internacionalização propicia a compreensão do poliformismo da intercultura, desenvolvendo o respeito pelas diferenças humanas. Nas trocas culturais e de língua, que ocorrem na internacionalização na perspectiva intercultural, ocorre a conscientização da singularidade e da diversidade humana. Em outras palavras, tem-se o encontro do indivíduo consigo mesmo, pois ele se percebe ao perceber as diferenças do outro com o qual se relaciona. Ao deparar com um caso de comprovável experiência de internacionalização de uma família brasileira, com um dos filhos surdos em fase de educação básica, chamou-nos atenção para a investigação e contribuição da discussão sobre internacionalização na educação básica e internacionalização na educação de surdos, que é tema de tese de uma das autoras deste artigo. Resta lembrar que o tema da internacionalização na educação básica ainda é carente de produções, conforme explicitaremos logo em seguida. A internacionalização na educação de pessoas surdas tem ocorrido, mas sem muita visibilidade nas produções.

Esse artigo está dividido em quatro sessões a saber: inicialmente, discutiremos os trabalhos sobre internacionalização na educação básica e o conceito de translíngua. Em seguida, faremos uma explanação sobre a metodologia adotada, o contexto sócio-histórico do participante e os instrumentos adotados; apresentaremos a análise de dados a partir do corpus que se constituir no campo em diálogo com a teoria que embasa essa produção. Por fim, apresentaremos as considerações que apontam para novas ações.

Internacionalização na educação básica

As pesquisas sobre internacionalização na educação superior estão sendo ampliadas e a temática tem sido alvo de discussões e políticas em diversos campos do conhecimento. Conforme Lombas e Sobral (2016), além do aumento da produção na temática, a tendência atual é de diversificação de propósitos. Na mesma linha, Guimarães e Pereira (2021) reafirmam o aumento de produções e ressaltam que esse assunto tem atraído pesquisadores de diversos campos, tornando-se um tema inter/transdisciplinar. Toledo (2021) aponta a Sociologia, Antropologia, História e Letras como algumas das áreas interessadas nessa temática. A universidade, desde a sua criação, tem sido espaço privilegiado para trocas culturais entre pesquisadores de vários países e de diversas áreas. Considerando que a educação superior é a continuidade da educação básica, observa-se que o assunto carece de discussão desde a fase inicial da educação.

Sobre educação básica, as investigações sobre internacionalização ainda ocorrem de forma discreta. Constatou-se que as produções sobre esse tema, na educação básica, são consideravelmente inferiores ao comparar com o quantitativo de investigações no nível superior de ensino. Em levantamento por meio do *string* de busca internacional* AND educação básica* feito no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), chegou-se a 51 trabalhos. Após a leitura flutuante de títulos, resumos e palavras-chaves, chegou-se a oito trabalhos que se referem à Internacionalização na Educação Básica, dos quais selecionamos três que poderiam contribuir com a discussão apresentada.

Um deles busca compreender as motivações para a inclusão do tema internacionalização na agenda política do estado de São Paulo. Na dissertação de Servilha (2014) intitulada “A internacionalização e ensino básico: suas motivações”, o autor afirma que o contexto histórico de migração daquele estado favoreceu a circulação de outras línguas. Defende ainda que, apesar das limitações do estado, existe certo grau de autonomia que permite a criação de parcerias, legislações e centros de línguas. Ele observa ainda que o referido centro de línguas foi criado com o incentivo para docentes e discentes de uma premiação de bolsa para formação em outro país. O autor conclui que essa premiação contribuiu para a mudança nas práticas pedagógicas dos docentes contemplados.

Outra temática registrada é a de formação de professores da educação básica na perspectiva da internacionalização. A dissertação de Souza (2016) sob o título: “O processo de internacionalização promovido pela Capes na formação de professores da educação básica” descreveu um programa de formação para professores, traçou o perfil desses profissionais e avaliou os impactos de tal experiência de mobilidade. Como resultados, Souza (2016) afirma que a maioria dos participantes era do sexo feminino, professoras do ensino médio e da rede estadual de ensino. Aponta a experiência como exitosa, pois os participantes tornaram-se multiplicadores entre seus pares e alunos e, assim como na produção de Servilha (2014), observou-se mudança nas práticas pedagógicas após a mobilização.

Outra produção encontrada refere-se à criação de um projeto de interação entre jovens do 6º ano de uma escola brasileira e jovens de outro país. Santiago (2019) propõe a pedagogia de multiletramentos e de projetos para tal experiência. A tese intitulada “Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro” concluiu que os ambientes virtuais são propícios para promover a internacionalização da educação básica, servindo como incentivo para o aprendizado da

língua inglesa. As produções encontradas discutiam o tema da internacionalização na educação básica. Nenhuma delas referia-se à pessoa surda ou estudante público-alvo da educação especial. Essa lacuna havia sido evidenciada em outra produção. (PEREIRA; SEHNEM; LUNA, 2020).

O tema da internacionalização na educação para pessoas surdas já nos chamava atenção. Pontualmente, o interesse por essa produção surgiu a partir de encontros entre uma das autoras deste trabalho e o estudante alvo do respectivo estudo de caso. Para a devida compreensão da análise, será feita uma breve contextualização.

Internacionalização na perspectiva intercultural

A internacionalização na perspectiva intercultural busca cruzar aspectos culturais e de língua no desenvolvimento e na constituição dos sujeitos participantes da experiência. Stallivieri (2017) afirma que a mobilidade acadêmica internacional tem sido motivada principalmente por essa perspectiva intercultural da internacionalização, qual seja, a de conhecer outra cultura e aprender falar outra língua. De acordo com o Quadro Comum de Referência das Línguas (2001):

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e o “mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. (QECR, 2001, p. 135).

A vivência em outro país com língua e cultura próprias pode provocar o encontro consigo mesmo, ao depara-se com o diverso. A consciência intercultural ao qual o documento se refere é a racionalização de que existem outros modos de vida diferente do que era comum para o indivíduo. Desta forma, o contato com o diverso pode desencadear novos processos individuais e comunitários.

O desenvolvimento da interculturalidade pode ocorrer em processo de internacionalização. Bennett (2016) explica que interculturalidade é processo complexo de adaptação entre culturas, sem sobreposição de uma sobre a outra, como ocorre nos processos de assimilação. Luna (2018) afirma que interculturalidade é uma “postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita e se habitua a viver suas referências identitárias em relação com os chamados Outros” (LUNA, 2018, p. 8). Nos contextos internacionais, a pluralidade constitutiva do humano parece mais evidente e pode ampliar a noção de diversidade para outras esferas da vida,

como o autoconhecimento e a compreensão da diferença com alguém do mesmo bairro, cidade ou país. Resta lembrar que a mobilidade é favorável à ampliação de competências interculturais, mas não é o único modo.

O desenvolvimento intercultural pode ser discutido e almejado na educação linguística, pois a aquisição de uma língua é carregada de aspectos culturais. Nessa linha, os valores culturais, presentes nos materiais didáticos, podem ser usados para estimular a curiosidade dos aprendizes. Rajagopalan (2003, p. 69) advoga que “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Para o autor, a identidade é constituída na e através da língua. Por essa visão, a educação linguística objetiva “produzir falantes de língua munidos com competências explícitas para compreender semelhanças e diferenças entre sua própria cultura, a cultura da língua-alvo e outras culturas em geral” (DIAS, 2016, p. 13). Essas evidências permitem-nos afirmar que a educação linguística intercultural se constitui como um espaço relacional onde língua, cultura e aprendizagem transitam produzindo um novo indivíduo e uma nova constituição identitária. Todo este processo é marcado comprovadamente por uma natureza conflitante, comum que é à natureza humana.

A interculturalidade pauta-se nas relações de negociação entre culturas, nos respectivos conflitos no respeito ao outro, sem perder a própria identidade. Candau (2012) defende a necessidade de um espaço para a manifestação das identidades culturais de base ao pensar em educação intercultural. Para essa autora:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAU, 2012, p. 245).

Diante do exposto, a educação intercultural é indicada ao se pensar em estudante surdo que historicamente tem sido subalternizado como falante de uma língua de menor valor.

Desenvolver competências interculturais é um desafio, diante do jogo de poder entre culturas. Candau (2012) adverte que as diferenças se aproximam e se enriquecem pelo diálogo intercultural ao reconhecer as diferenças e semelhanças e ampliar a visão de mundo. Walsh (2003) provoca uma reflexão sobre a interculturalidade crítica, pois esse jogo de poder na América Latina é historicamente marcado pelo colonialismo, ou seja, a cultura do colonizador busca o apagamento

da cultura do colonizado. Portanto, compreender que não existe superioridade entre culturas e entre línguas é um grande passo para uma troca intercultural crítica e desenvolvedora. Compreender que não existe uma hierarquia entre culturas, tampouco entre línguas é essencial para que o processo de internacionalização seja interculturalmente mais democrático.

Internacionalização e translinguagem

Os processos de internacionalização, sob o olhar da linguística crítica, permitem considerar as práticas translíngues como possibilidade de educação linguística democrática. Silva e Lima (2022) afirmam que o conceito e as estratégias de internacionalização estão sendo ressignificados, sob a lente da linguística crítica. Nesse viés, a translinguagem é considerada como favorecedora de desenvolvimento e troca cultural em processos de internacionalização. A translinguagem acolhe a diversidade cultural e a heterogeneidade, nem sempre reconhecida pela linguística tradicional (MACIEL e ROCHA, 2020). Pereira, Silva e Guimarães (2020) dizem que: “elementos não-verbais podem ser acionados quando o falante não dispuser de um repertório linguístico amplo na língua em que se pretende comunicar, de modo a participar das práticas sociais” (PEREIRA; SILVA e GUIMARÃES, 2020). Kusters e Friedner, (2002) afirmam que, nos encontros internacionais de surdos, a semelhança da condição de ser surdo atravessa fronteiras, levando ao desejo de comunicar, sem preocupação em nomear a língua de sinais utilizada. Diante das ponderações, depreende-se que a translinguagem é um modo transgressor e natural, uma prática que constitui indivíduos que vivenciam a mobilidade internacional, por serem perpassados por novas culturas e línguas. Desse modo, a translinguagem tem sido tema de investigações na linguística crítica.

A discussão sobre translinguagem é um campo em expansão, apesar de não ser um fenômeno novo. Rocha (2019) afirma que sempre tranlinguamos, em maior ou menor grau, na comunicação real e cotidiana. Utilizamos a linguagem verbal e a não verbal, transcendendo para o uso de recursos semióticos. Rocha (2021) adverte que, nas duas últimas décadas, pesquisadores (BLOMMAERT, 2014; CANAGARAJAH, 2013a; GARCIA e LI WEI, 2014) começaram a questionar o conceito de língua atrelado às ideologias centralizantes e homogeneizadoras. Esse movimento gerou o aumento do interesse sobre a temática. Já na educação de surdos, como é comum nos estudos de línguas minoritizadas, prevalece o movimento em defesa do purismo linguístico e da crença da existência de uma Libras única (SILVA; FAVORITO, 2018). Diante disso, podemos afirmar que o estudo sobre translinguagem avança e faz refletir sobre sua aplicabilidade na educação linguística.

A translanguagem é uma prática de educação linguística que questiona a apreciação de línguas como entidades separadas. Maciel e Rocha (2020), embasados em Garcia (2009), afirmam que o termo translanguagem surgiu para referir-se ao dinamismo do bilinguismo e as fronteiras nem sempre claras que constituem o repertório de falantes bilíngues. Segundo Rocha (2019, p.20), translanguagem deve ser vista como “unidade mínima de sentido, ou seja, como uma unidade real da comunicação discursiva. Além de intercalação de idiomas, são repertórios mobilizados pelos falantes para comunicação”. Canagarajah (2013a), por sua vez, afirma que habitualmente pensamos as línguas como identidades separadas, mas que recentemente a discussão avança para a liberdade de transitar entre as línguas, que possuem recursos fluidos. Para Canagarajah (2013a), a translanguagem é um modo de pensar que vai além da competência comunicativa, além da ideia da língua individual, mas como possibilidade de pensar “significados predefinidos de línguas individuais, mas a habilidade de combinar diferentes recursos em interações situadas para novas construções de significado”. Para ele, a comunicação transcende as palavras. Refletimos que as práticas translíngues na educação linguística é um desafio para professores que tiveram sua formação pautada no monolinguismo e na supremacia de uma língua sobre a outra. As redes sociais e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), por seu caráter fluido, podem contribuir para a educação linguística embasada na prática translíngue.

As redes sociais e os recursos midiáticos não têm fronteiras geográficas; eles constituem espaços fluidos de comunicação. Nesse sentido, Caragarajah (2013b) afirma que:

[...] os desenvolvimentos tecnológicos têm facilitado as interações entre grupos de línguas e ofereceu novos recursos para engrenar idiomas com outros sistemas de símbolos (ou seja, ícones, emoticons, gráficos) e modalidades (ou seja, imagens, vídeo, áudio) na mesma ‘página’. Todos estes acontecimentos representam possibilidades e desafios interessantes para comunicar através de fronteiras linguísticas. (CANAGARAJAH, 2013b, p. 11).

Dias (2016, p.81), por sua vez, problematiza que as redes sociais e meios tecnológicos permitem a redução da diferença entre surdos e ouvintes. Isso porque, nesses espaços, o transitar entre línguas, imagens e sinais icônicos é natural, assim “comunicar-se de forma tão efetiva, na modalidade escrita, e, pode tirá-lo da “fotografia” estigmatizada da falta de comunicação”. A proposta de práticas translíngues na educação linguística de surdos carece de discussões e avanços.

As práticas trasnlíngues favorecem a ampliação do repertório linguístico e a construção de significados. Dias (2016) adverte que as práticas translíngues contribuem para a construção de sentido e beneficiam as negociações sociais

nas zonas de contato entre línguas envolvidas. O autor defende ainda as práticas translíngues como caminho para o desenvolvimento da produção escrita pelo estudante surdo. Assim, com a compreensão do sentido e do contexto envolvido na comunicação, o indivíduo surdo amplia seu vocabulário. Silva e Favorito (2018) afirmam que “a hibridização e a influência mútua, características de línguas em contato e circulantes nos espaços sociais e educacionais não deveriam ser consideradas algo a ser evitado”. Para as autoras, as práticas translíngues são democráticas e fogem do modelo engessado e de relação de poder entre as línguas orais e de sinais. Na mesma linha, Kuster, *et. Tal* (2017) afirma que, entre falantes de línguas de sinais, a alternância ocorre entre línguas e modalidades, podendo haver o uso simultâneo de vocalização e sinalização ao mesmo tempo. O estudo das práticas translíngues pode contribuir com o desenvolvimento de estudantes surdos e com a reflexão sobre crianças surdas em processos de aquisição de língua que vivenciam a mobilidade internacional, como é o caso do estudo que dá base a este artigo.

Para abordar como ocorreu o processo de internacionalização na educação básica de um estudante surdo, apresentaremos a metodologia adotada nessa investigação, o modo como chegamos a esse estudo e o contexto educacional do estudante no Brasil.

Metodologia

No ano de 2015, uma das autoras desse trabalho desenvolveu pesquisa na Escola Bilíngue de Taguatinga-DF e, nesse contexto, teve contato com vários estudantes, inclusive com Jonas, alvo do referido estudo de caso. Naquele momento, Jonas era aluno dos anos iniciais, e chamou a atenção pela escolha dos pais por uma filosofia de educação bilíngue e as dificuldades para acessar os atendimentos na rede pública. Recentemente, a pesquisadora buscava compreender a internacionalização da pessoa surda em tese de doutorado, e obteve informação de que a família de Jonas estava vivenciando uma experiência de mobilidade. Essa situação dialogava com a tese em desenvolvimento, o que já seria motivo para impulsionar a investigação.

Além disso, a revisão de literatura mostrava lacunas no que se refere à internacionalização da pessoa surda e nenhum estudo sobre internacionalização da educação de surdos no âmbito da educação básica. Esses fatos levaram ao desejo de compreender: como ocorre a internacionalização de surdos estudantes da educação básica. Para responder a esse questionamento, buscou-se uma metodologia adequada para a temática e contexto.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois o fenômeno será observado em contexto específico, possibilitando abrir a discussão para casos

posteriores. Para a geração de conhecimento, optou-se pelo estudo de caso, que permite um aprofundamento e estudo intensivo de um indivíduo. Conforme literatura sobre metodologia de pesquisa, os estudos de caso são indicados em fenômenos contemporâneos e com pouco ou nenhum registro sobre o fenômeno (EISENHEARDT, 1989; YIN, 2015). Portanto, condiz com o fenômeno estudado que é fruto de contextos atuais como a globalização e os processos de internacionalização da educação superior, haja vista que a mobilidade de Jonas se deu devido a pesquisa do pai em outro país.

Trata-se, também, de um caso raro e o propósito será exploratório. O critério para escolha do caso foi a raridade de situações em que estudantes surdos vivenciam a mobilidade e o fato de que uma das pesquisadoras já tinha contato com a criança e a família. É, ainda, um caso único e, portanto, holístico. Os procedimentos adotados foram inicialmente um bate papo informal com a mãe via redes sociais e a manifestação do desejo de desenvolver um estudo científico. Na ocasião, a mãe mostrou-se aberta à possibilidade e deixou clara a dificuldade de participar de encontros síncronos devido ao fuso horário e aos compromissos que possui em sua rotina. Foi elaborado um questionário em formulário do *Google* e enviado à mãe para preenchimento. Ela optou por enviar áudios via *WhatsApp*, seguindo o questionário; além disso, respondeu outros questionamentos que surgiram.

Apresentação do caso

Jonas tem 11 anos de idade e é surdo pré-linguístico, ou seja, a surdez foi confirmada antes da aquisição da língua oral de seu país. A causa é desconhecida. Segundo a mãe, essa sua primeira gravidez foi de risco, e Jonas nasceu prematuro. Nos primeiros dias, ficou internado em Unidade de Terapia Intensiva UTI Neonatal e respondeu bem à Triagem Auditiva Neonatal Universal, conhecida como teste da orelhinha. Ao longo dos meses que se seguiam, parecia responder bem aos estímulos auditivos. Houve atraso na fala, que a família atribuiu ao quadro geral do nascimento. A constatação da surdez foi por volta dos dois anos e meio, um período de pesquisa por parte dos familiares para compreender o contexto e as possibilidades. Segundo o relato deles, a equipe médica sugeriu a cirurgia de implante coclear até 3 anos de idade para aquisição da fala em língua portuguesa.

As pesquisas, realizadas pelos pais, permitiram a eles concluir que a cirurgia de implante coclear seria agressiva e com resultado positivo em apenas 40% dos casos. Além disso, a mãe estava no final da segunda gestação, o que complicava o cumprimento do prazo estabelecido pelos médicos para a cirurgia. Simultaneamente às pesquisas científicas, os familiares criaram uma rede de apoio com surdos adultos, que passou a acompanhar a família em encontros semanais

para o ensino de libras. Ademais, a família começou a frequentar espaços onde a comunidade surda se reunia. Essas experiências, aliadas aos conhecimentos teóricos que foram adquirindo, confluíram para a decisão familiar por uma educação bilíngue, sem implante coclear, com libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita e se possível oral. Essas decisões têm como contexto Brasília, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEE-DF.

Conforme documentos da SEE-DF, a oferta de educação de surdos busca promover o desenvolvimento global, com foco especial na linguagem. Nessa perspectiva, existem alternativas para o estudante em seu contexto individual, observando-se o grau da perda auditiva, o comprometimento linguístico, a época em que ocorreu a surdez, bem como a idade em que o estudante ingressou no sistema educacional (DISTRITO FEDERAL, 2010). Nesse sentido, a oferta de educação para surdos é feita na perspectiva bilíngue das seguintes formas: a) matriculado em escola inclusiva, sendo Libras a primeira língua e a língua portuguesa, a segunda, porém ambas são línguas de instrução; b) em escola especializada para surdos, Escola Pública Integral Bilíngue Libras – Português escrito², sendo libras a primeira língua e língua de instrução. c) matriculado em classe comum e recebendo Atendimento Educacional Especializado no Centro Educacional da Audição e Linguagem – CEAL, no turno contrário ao da sala de aula, caso seja a opção da família ou do estudante for a proposta oralista. Conforme os documentos vigentes em 2022, a oferta de educação dos estudantes surdos na SEE-DF também observa a faixa etária do estudante, podendo ocorrer desde os primeiros meses de vida.

Um dos serviços previstos no âmbito da SEE-DF é a Educação Precoce, para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que “apresentem atraso no desenvolvimento e que se encontrem em situações de risco, de prematuridade, com diagnóstico ou hipótese diagnóstica de Deficiência ou TEA, ou ainda, com potencial de precocidade para AH” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 55). Esses atendimentos buscam o desenvolvimento integral do educando e orientação as famílias.

O percurso educacional de Jonas ocorreu inicialmente na SEE-DF, conforme previsto nos documentos orientadores explicitados. A prematuridade de seu nascimento permitiu a matrícula na Educação Precoce desde os 6 meses de idade. Quando foi concluído o diagnóstico de perda auditiva, iniciou atendimento

2 Escola Pública Integral Bilíngue Libras - Português escrito, a única, até o momento, no DF, que foi criada em conformidade com a Lei nº 5.016 de 11 de janeiro de 2013. A proposta da instituição é atender prioritariamente estudantes surdos, tendo Libras como língua de instrução e se propõe matricular os estudantes que se comuniquem por meio de língua de sinais (surdocegos, surdos com implante coclear, CODAs - Children of the Deaf Adults, termo utilizado para designar os filhos ouvintes de pais surdos que dominam a língua de sinais). Ao longo do texto, essa escola, será chamada de EBT, como é popularmente conhecida.

fonoaudiológico no CEAL. Por volta dos seis anos, foi matriculado na EBT, dando continuidade à estimulação fonoaudiológica no CEAL, que se manteve por pouco tempo. Por volta dos oito anos, a família mudou-se para a Suécia, onde ele permaneceria por dois anos. Diante do percurso educacional, histórico e cultural de Jonas e em diálogo com a teoria adotada, buscamos discutir o caso.

Diálogo com os dados

Diante dos fatos apresentados pela família, depreendemos que:

1. *Por iniciativa da família, Jonas, diferentemente da maioria dos surdos no Brasil, teve contato com a língua de sinais na primeira infância.*

Jonas tem um percurso educacional e de acesso à língua de sinais pouco comum para a maioria dos surdos do Brasil, visto que 95% das crianças surdas são filhos de pais ouvintes (GOLDFED, 2002). Conforme relato dos pais:

Temos uma rede de apoio muito boa que nos levou aos surdos. Passamos a conviver com surdos e fizemos cursos de libras...Todos os sábados a gente se reunia com os surdos e fazíamos um bate-papo em libras. Nesse período, nós aprendemos libras. Eu ainda preciso melhorar mais, mas a gente está seguindo. Em nossos momentos de família, sempre falamos em libras.

No Brasil, o contato com a língua de sinais, na primeira infância, é quase inexistente; costuma ocorrer por volta dos 7 anos, na escola e com professores ouvintes, nem sempre fluentes em Libras (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Esse contato tardio com a língua acarreta desigualdade linguística em relação às crianças ouvintes da mesma idade. Cole e Cole (2004) advogam a favor da experiência linguística direta, nos primeiros anos. Vigotsky (2000), por sua vez, afirma que a linguagem é uma capacidade humana que necessita da interação com o outro para o desenvolvimento, portanto é necessário escutar ou ver a linguagem para que ela se desenvolva. Laborit (1994) afiança que, para o desenvolvimento de crianças surdas, é primordial o encontro com adultos surdos e relata sua vivência ao ter o primeiro contato com a língua de sinais. O fascínio que teve ao ver mãos, dedos e corpo que se movimentavam e como isso impactou em sua constituição identitária podem ser por essa citação percebidos:

Compreendi que não estava sozinha no mundo. Uma revelação imprevista. Um deslumbramento. Eu, que acreditava única e destinada a morrer criança,

como costumam imaginar que aconteceria as crianças surdas, acabava de descobrir que existia um futuro possível, já que Alfredo era adulto e surdo! [...] Até então, falava de mim mesma como se fosse outra pessoa, uma pessoa que não era “eu”. (LABORRIT, 1994, p. 49-51).

Rosa (2012) e Perlin e Reis (2012) apresentam em suas pesquisas relatos de surdos brasileiros, que, assim como Laborit, foram impactados pelo encontro com surdo adulto, por ocasião de sua entrada na escola. Diversos autores surdos relatam o momento do primeiro encontro com seus pares e a identificação com a língua de sinais. Essas vivências embasam o movimento surdo na reivindicação de escolas bilíngues com professores surdos desde a educação básica (BRASIL, 2021, 2022).

2. *A educação de surdos, ainda que de forma velada, tem marcas do modelo ouvintista, que considera a língua oral superior à língua de sinais.*

Jonas teve o contato com a língua de sinais e surdos logo cedo, pois os familiares em parceria com a comunidade surda criaram alternativas para propiciar o convívio e a aprendizagem da língua de sinais e da cultura surda. Enquanto a educação bilíngue avança de forma lenta, no Brasil, as famílias, as comunidades surdas e profissionais criam estratégias locais para minimizar as ausências do Estado, como atestam Lacerda e Góes (2000). Foi o que ocorreu com Jonas, os familiares e a comunidade surda local.

Essas iniciativas nem sempre têm o apoio do Estado, que, além de não ofertar uma educação efetivamente bilíngue, tenta inviabilizá-la. A criação do espaço dialógico com surdos e o modelo de bilinguismo adotado pela família tiveram repercussão na comunidade surda do DF, que chamou a atenção de uma das autoras dessa investigação, naquela ocasião.

No momento inicial da escolarização, Jonas foi matriculado em escola bilíngue para surdos, e o Atendimento Educacional Especializado seria em escola oralista que mantinha convênio com a rede pública. Porém, a escola oralista sugeriu que fizessem uma opção, pois não deveriam manter o estudante em estimulação oral e simultaneamente em escola cuja língua de instrução era a libras. Situação semelhante foi observada por Tavares-Santos (2016) ao investigar o caso Berthier.³ O estudante propôs um abaixo-assinado, solicitando o uso de libras e língua portuguesa como formas de comunicação na escola oralista para melhor

3 Refere-se ao nome fictício adotado para um dos participantes da pesquisa. O nome foi uma homenagem a Ferdinand Berthier, professor surdo da França, escritor, erudito e líder no movimento surdo reconhecido internacionalmente.

compreensão do conteúdo. Esse enfrentamento resultou em seu desligamento do atendimento, fato contestado pelos familiares, que buscaram mantê-lo na instituição devido aos vínculos afetivos. A decisão, após ouvidoria na SEE-DF, foi a de que Berthier receberia o atendimento na escola, sendo privado do almoço que recebia lá (TAVARES-SANTOS, 2016). Assim como Berthier, Jonas foi desligado da escola oralista.

Conforme relato da mãe de Jonas, havia diversas histórias sobre surdos que tentaram utilizar as duas línguas, porém sem sucesso, naquela escola. As famílias eram orientadas a usar exclusivamente a língua oral para se comunicar com os filhos surdos, o que causava distanciamento entre eles, segundo observaram os pais. Estes desejavam acompanhar o desenvolvimento do filho e dialogar com ele. Este fato contribuiu para que a família buscasse aprender a língua de sinais e utilizar em casa. Na ocasião do desligamento de Jonas do atendimento fonoaudiológico, a família buscou vias judiciais para a manutenção do filho, porém, perderam em algumas instâncias, sob alegação de que possuíam condições financeiras de custear o atendimento em instituição particular. O processo judicial foi desgastante e a família desistiu de prosseguir em outras instâncias.

3. *Os processos de internacionalização e interculturalidade vividos por Jonas podem constituir novas compreensões sobre educação.*

A mudança da família para a Suécia ocasionou, dentre outras coisas, um conhecimento sobre uma prática pedagógica diversa. A educação de surdos, nos dois países onde Jonas esteve matriculado, Brasil e Suécia, possui conceitos e práticas diferentes de bilinguismo. Baggio (2018), inspirada em Svartholm (2013), afirma que o bilinguismo da Suécia se propagou por diversos países como referência. Isso aconteceu, porque a língua de sinais daquele país não se reduz a instrumento para o desenvolvimento do ensino “mas uma primeira língua para os estudantes, com tudo que a ela se vincula” (BAGGIO, 2018, p. 57). Assim, busca-se o aprendizado da língua de sinais nos primeiros anos de vida da criança. Por outro lado, no Brasil, a educação de surdos, até 2021, se circunscrevia no âmbito da educação especial, com orientação para a inclusão dos alunos surdos, sem considerarem os aspectos linguísticos dessa comunidade. A esse respeito, Baggio (2018) alerta para a dificuldade de criação de uma política nacional de educação de surdos devido à abrangência do país.

A escolha da Suécia para a experiência de mobilidade não se deu pelo fato de Jonas ser surdo, mas pelas oportunidades de pesquisa na área que o progenitor já desenvolvia. Porém, de modo secundário, a escolha do país foi influenciada pelo fato de entenderem que, na Suécia, havia possibilidades de uma educação bilíngue

para o filho. Percebem-se os ganhos para Jonas por essa escolha, uma vez que, nesse país europeu, ele encontrou espaço escolar para desenvolver-se na perspectiva do bilinguismo. Na Suécia, Jonas teve acesso ao bilinguismo que a família desejava no Brasil. Esse conforto pode ser observado no relato da mãe, ao afirmar que, naquele país, o filho é livre para expressar-se na língua de sinais sueca e recebe estimulação oral na instituição em área destinada a isso:

Jonas é muito expressivo e ele compartilha isso. Percebo que ele mistura os sinais. Aqui, Jonas tem fonoterapia e recebe os aparelhos e tudo, eles fazem o estímulo oral e ensinam a língua de sinais sueca. No Brasil, assim que souberam que o Jonas estava matriculado na escola bilíngue, fomos convidados a tirar da escola oralista. Foi muito difícil. Nessa escola, vi muitos surdos afastados de seus pais, faltava interação, eu não queria isso. Queria conversar com ele e acompanhar cada fase da vida.

A escola manifesta-se como um ambiente linguístico onde a língua de sinais e a língua sueca circulam. O site da escola “Östervångsskolan” na Suécia conceitua educação bilíngue como:

O ensino bilíngue significa que a língua de sinais sueca e o sueco são línguas comuns para todos os alunos em nossas escolas. Os alunos das nossas escolas desenvolvem a língua gestual sueca e o sueco em paralelo em todo o ensino na escola. Bilinguismo para todos os nossos alunos significa língua de sinais sueca e sueca escrita (leitura e escrita). Os alunos que possuem os pré-requisitos para adquirir conhecimentos através da linguagem falada têm a oportunidade de receber instrução em linguagem falada em disciplinas linguísticas com o apoio da tecnologia auditiva (tradução nossa).

Além disso, a língua falada é estimulada através de tecnologias específicas.

No Brasil, os pais desejavam que o filho tivesse todo tipo de estimulação e acesso para que ele mesmo fizesse suas escolhas posteriormente. Foram impedidos, conforme relatado em situação que tiveram que fazer opção entre a educação oralista ou bilíngue com o uso de libras. Após serem convidados a se retirar da escola, os pais buscaram por meio legal manter o filho lá:

Foi inacreditável o que aconteceu na escola oralista. Sabíamos de histórias de surdos difíceis de acreditar. Além de não conseguir manter nosso filho lá, não conseguimos nem abrir precedentes. Eles dominaram o julgamento. Teríamos que recorrer ao Supremo Tribunal, mas desistimos.

Foi muito desgastante para a família...Até hoje não me conformo com a postura opressora da escola oralista.

A troca intercultural vivida por essa família pode contribuir com seu desenvolvimento e com o de seus pares no Brasil, por ocasião de seu retorno. Os pais participaram de uma proposta oferecida pela escola com o objetivo de ensinar a língua de sinais sueca para familiares de estudantes surdos. Na ocasião, tiveram espaço para fazer comparação entre a língua de sinais sueca e a brasileira. Observaram, ainda, o interesse por parte dos professores por trocar informações sobre a semelhança e a diferença entre as línguas de sinais e a cultura surda dos dois países. Essas negociações entre culturas permitem o fortalecimento da identidade e favorecem o desenvolvimento de competências interculturais. Esse crescimento não se restringe ao indivíduo; ao criar compreensão da diversidade como riqueza humana acaba por afetar o grupo social em que participa.

Aqui tivemos vários momentos com famílias. Um deles é um evento a cada 4 meses para os familiares, meio que um retiro. A gente fica uma semana nesse local afastado e os pais têm aula de língua de sinais sueca. Participamos umas 4 vezes, com outros pais e familiares. Tivemos várias trocas. Como somos estrangeiros, ficávamos nas salas de pais estrangeiros, eram separados os pais suecos. Nós tínhamos aula com professor ouvinte e surdos. Alguns surdos queriam saber como eram certas palavras em libras.

Jonas teve uma vivência de multiculturalidade, pois, na escola da Suécia, conviveu com surdos de diversas nacionalidades. Conforme afirmação da família, a escola reúne crianças de múltiplas nacionalidades. Percebe-se pelo anúncio, no mesmo site, de preparação para acolhimento a crianças surdas da Ucrânia (ÖSTERVANGSSKOLAN, 2022). Os encontros de familiares para o ensino de língua de sinais dividem-se em grupos de pais suecos e de outras nacionalidades. Com base em nossos dados, há um quantitativo considerável de estudantes surdos que não são suecos. Considerando que não há hierarquização de saberes, Jonas, ao viver a experiência de internacionalização pode ter adquirido competências interculturais. Os estudantes surdos no Brasil, por sua vez, vivenciam experiências outras de interculturalidade, pois a sala de aula constitui-se como espaço de múltiplas culturas e de incompletude de saberes. Além disso, a escola bilíngue, à qual Jonas deve retornar, é a única, pelo recorte deste trabalho, a no Distrito Federal receber estudantes de diversas regiões administrativas da região e do seu entorno.

A EBT já é um campo rico para a promoção de atividades com vistas ao desenvolvimento de competências interculturais, e o retorno de Jonas pode estimular

essa reflexão. Essa possibilidade de uma perspectiva intercultural busca promover o reconhecimento do outro em sua potencialidade e que dialoga entre culturas e negociações culturais (CANDAU, 2012). Portanto, há inteligibilidade entre os saberes, práticas e sentidos produzidos por Jonas e por cada um de seus colegas do Brasil, que, em contato, por ocasião de seu retorno, pode gerar o novo. Há necessidade de criação de um espaço criativo e uma pedagogia de acolhimento para a diversidade que permita aproveitar a mobilidade de Jonas para implementar o que defende Luna (2018) “um cidadão que conhece o mundo, mesmo sem sair da sua escola, do seu campus, em suas manifestações linguístico-culturais” (p.41). Através de atividades, que possam propiciar essa visão de cidadão global pela educação intercultural, pode-se provocar a reflexão para a amplitude do mundo, para o respeito e a valorização da diversidade.

Outro ponto a ser discutido é que Jonas, em sua comunicação, faz uso do repertório disponível, sem preocupação com a língua ou a modalidade utilizada. Ela afirma que percebe que Jonas transita entre as línguas de forma natural e que percebe que a escola não exige a separação entre as línguas de sinais sueca e libras. Em casa também, as práticas translíngues ocorrem no cotidiano. Segundo relato da mãe:

Na Suécia ele está em uma escola bilíngue e uma coisa interessante é o convívio com outras crianças surdas e o contato de língua de sinais diversas. Além de esporte de verão e inverno, são brincadeiras baseadas em esportes, como natação, vôlei e etc. Houve uma situação que me marcou profundamente. Ele teve aula de ciência que entendeu coisas como a Pangeia, entendeu o conceito. Estávamos em um consultório da fono, ele viu um mapa e me contou a grande explosão, mostrou os continentes juntinhos e depois a separação e foi apondo no mapa Mundi; Eu achei incrível a explicação dele, cheia de detalhes, tudo em língua de sinais sueca e libras.

Diante dos conceitos de translíngua discutidos anteriormente, percebemos que Jonas está constituído por diversas línguas e não é a soma de um surdo falante de libras mais um surdo conhecedor de língua de sinais sueca. Jonas constitui-se atravessado por essas línguas de sinais, pelas línguas orais dos dois países, pelas trocas interculturais vivenciadas e por todos os processos vivenciados e significados por ele. O retorno de Jonas para o Brasil será um desafio para a prática pedagógica, por essa constituição plural. Porém, pode favorecer a troca intercultural e de línguas no ambiente educacional em que Jonas será inserido.

Considerações finais

Este estudo de caso buscou tratar sobre a internacionalização de surdos na educação básica, que, na sociedade globalizada, torna-se cada vez mais comum. Esta pesquisa exploratória nos permitiu uma discussão aprofundada de um caso, constituindo-se como um incentivo para outras publicações sobre esta temática, visto que merece ser mais discutida. Comprovadamente, a experiência vivida pelo Jonas identifica-se com o processo de internacionalização. Como podemos evidenciar, por iniciativa da família, Jonas, teve contato com a língua de sinais na primeira infância; os processos de internacionalização e interculturalidade vividos por Jonas podem constituir novas compreensões sobre educação; a educação de surdos, ainda que de forma velada, tem marcas do modelo ouvintista, que considera a língua oral superior à língua de sinais.

As experiências de Jonas de contato com a língua de sinais em sua primeira infância e esse processo de internacionalização vivido com sua família são estímulos para o desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo. As perspectivas interculturais estimulam o desejo de atuar nas ausências, com uso da criatividade. Assumimos a postura do esperar que nos sugere Paulo Freire (1996), de que a educação de surdos no Brasil possa romper com a hierarquização das línguas considerando a língua de sinais como menos-valia. Portanto, o caso de Jonas nos inspira estudos longitudinais para verificar o processo de desenvolvimento ao longo da educação básica.

Pretendemos ainda, inspirados na vivência de Jonas, criar, junto com os profissionais da escola bilíngue, estratégias que possam apoiar a ambientação do jovem em seu retorno. Desejamos também criar espaço para que Jonas possa falar de suas vivências escolares e linguísticas na Suécia, criando espaço troca com os colegas da sala. Ilustrativamente, podem se articular vivências de surdos participantes da Surdolimpíada e do Festival de Artes Surdas que ocorreu em Paris. Isto porque os eventos que ocorreram no ano de 2022 movimentaram as discussões nas redes sociais, sobre o surdo com cidadão do mundo. Acreditamos que, independentemente do poder público, é possível imprimir na escola bilíngue a interculturalidade, pois diferentes culturas produzem diferentes bilinguismos. Nesta perspectiva, observa-se que essa experiência, se bem aproveitada, pode suscitar nos estudantes a consciência do cidadão global. Ela ocorre, porque a internacionalização não se pauta unicamente na perspectiva econômica, mas na cultural, e a cultura em seu aspecto diverso pode unir pessoas.

Referências

- ALMEIDA, Antonio Charles Santiago; SANTIAGO, Valkíria de Novais. Globalização, Munidalização e Internacionalização: convergência para configurações de cidadania. In: LUNA, José Marcelo Freitas de. *Internacionalização do currículo: Educação, Interculturalidade e cidadania Global*. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- ANDRADE, G. P. D. A.; SOLEK, C. A crise migratória venezuela e o fechamento da fronteira Brasil/Venezuela: Uma análise à luz do direito humanitário. *Brazilian Journal of Development*, 2020. 3382-3302.
- BLOMMAERT, J. *Ideologias linguísticas e poder*. [S.l.]: [s.n.], 2014.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9.394*. Brasília: Ministério da Educação- MEC, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations*. Nova York: Routledge, 2013a.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Literacy and Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*. Nova York: Routledge, 2013b.
- CAVALCANTI, Marilda; SILVA, Ivani Rodrigues. Transdiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da ANPOOL*, Florianópolis, Jan-Jun 2016.
- CLIFFORD, Valerie A. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, José Marcelo Freitas de *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade e Cidadania Global*. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- DIAS, Nelson. Prática translíngua de estudante surdo no Facebook. *Revista Primeira Escrita*, dezembro 2016.
- DISTRITO FEDERAL, Governo do, Secretaria de Estado e Educação. *Orientação Pedagógica: Educação Especial*. Brasília, DF: SEEDF, 2010.
- EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 1989.
- EUROPEIA, U. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas- Common European

Framework of Reference for Languages – CEFR. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1997. Terra e Paz.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDNER, M.; KUSTERS, A. It's a Small World. In: FRIEDNER, M.; KUSTERS, A. *It's a Small World: International Deaf Spaces and Encounters*. Washington: Gallaudet University, 2015.

GARCIA, O. L. W. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCIA, Ofélia, LI WEI. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GUIMARÃES, Renata Mourão; SILVA, Kleber Aparecido da. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza- CE, v. 14, 2022.

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

KUSTERS, Annelies; FRIEDNER, Michele. Introduction: Deaf-same and Difference in International Deaf Spaces and Encounters. In: FRIEDNER, Michele; KUSTERS, Annelies *It's a Small World: International Deaf Spaces and Encounters*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.

LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da gaivota*. Tradução de Lelita Oliveira. São Paulo, SP: Best Seller, 1994.

LACERDA, C.; GÓES, M. C. R. Com quem as crianças dialogam?. In: LACERDA, C.; GÓES, M. C. R. *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo : Lovise.

LOMBAS, Maria Luíza de Santana; SOBRAL, Fernanda Antônia de Fonseca. Brain circulation e a internacionalização da produção do conhecimento: a experiência brasileira. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da *Internacionalização da Educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educacionais*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: LUNA,

José Marcelo Freitas de *Internacionalização do currículo*: Educação, Interculturalidade e Cidadania Global. São Paulo: Pontes, 2018.

MACIEL, Ruberval; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Diálogos sobre pesquisa e prática translíngue: tecendo fios com as opções de Suresh Canagarajah. *Revista X*, v. 15, p. 07-31, 2020.

MARTINS, J. D. S. *Fronteira*: A degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

MONTES, Aline Lucia Baggio. Reconhecimento de línguas de sinais e educação de surdos no Brasil e na Suécia. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2018.

OSTERVANGS. Disponível em: <https://www.spsm.se/vara-skolor/specialskolor/ostervangsskolan/>. Acesso em: 12 maio 2022.

PEREIRA, I.; SEHNEM, R.; LUNA, M. F. D. *Intersecções*: Estudos Surdos e Internacionalização do Currículo: um panorama das pesquisas pelo Mundo. [S.l.]: [s.n.], 2020.

PEREIRA, Lauro Sérgio Machado; SILVA, Kleber Aparecido da; GUIMARÃES, Renata Mourão. Internacionalização da Educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. *Revista X*, v. 15, p. 202-226, 2020.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

ROBERTSON, R. *The Three waves of globalization*: A History of a Developing Global Consciousness. London: Bloomsbury Academic, v. 01, 2003.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço*: o potencial. Delta- Documentos de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. 2019.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SERVILHA, G. B. *A internacionalização e ensino básico*: suas motivações. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2014.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação de surdos no Brasil. *Línguas e Letras*, v. 19, 2018. ISSN 1981-4755.

SILVA, Kleber Aparecido da; LIMA, Samuel de Carvalho. Internacionalização da Educação no Sul Global: um diálogo com o professor Kleber Aparecido da Silva. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, CE, v. 14, 2022.

STALLIVIERI, Luciane. *Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2017.

SVARTHOLM, Kristina. Bilíngüismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, M. G. D. *O Processo de Internacionalização Promovido pela Capes na Formação de Professores da Educação Básica*. Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado em Ciências concentração em Química da Vida e da Saúde) – Instituto das Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

TAVARES-SANTOS, Valdiceia. *Subjetividade e processos de comunicação de dois jovens surdos no Distrito Federal*. Brasília, DF: Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2016.

TOLEDO, A. Perspectivas Pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais: a parte que nos cabe nesse percurso. In: TOLEDO, A. *Perspectivas Pós-coloniais e decoloniais em relações internacionais*. Salvador: EDUFBA, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semiónovic. *Obras Escogidas*: Tomo 5. Madrid: Editorial Pedagógica, 1997.

YIN, R. K. *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

WALSH, C. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. *Polis: Revista Latinoamericana*.



SURDO BOLIVIANO NA ESCOLA BRASILEIRA: QUAIS LÍNGUAS SÃO SINALIZADAS NESSE ESPAÇO?

Maurício Loubet
Cláudia Araújo de Lima

Introdução

A educação inclusiva deve oferecer serviços de suporte e permite que o aluno se beneficie de estar na sala de aula regular. O ápice desse processo educativo fundamentou-se com a Conferência Mundial da Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Esse documento despertou a consideração de que a criança com necessidades educacionais especiais não é uma criança ontologicamente deficiente é, de fato, uma pessoa como todas as demais, com particularidades definidas na sua aprendizagem (UNESCO, 1994). A referida conferência influenciou a (re)formulação das políticas públicas de vários países. No Brasil, sua grande influência refletiu na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/96, que propiciou a inserção dos parâmetros para a integração/inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, garantindo o apoio especializado para atender às especificidades linguísticas dos Surdos (BRASIL, 1996).

É conveniente destacar o substantivo “Surdo”, na presente pesquisa, está grafado com a primeira letra maiúscula por considerar e destacar tais sujeitos com diferenças linguísticas e culturais. Nesse sentido, ser Surdo (com “S” maiúsculo) é se caracterizar por meio de uma identidade compartilhada por utentes da língua de sinais e não se reconhecer estigmatizado pela perda auditiva, mas como

“membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta” (LANE, 2008, p. 284).

A construção deste artigo foi realizada tomando como base algumas reflexões publicadas na dissertação de mestrado do seu primeiro autor, com a orientação da segunda autora. Pretendeu-se, com a pesquisa realizada, identificar qual modelo linguístico é estabelecido para um aluno boliviano que estuda em uma escola regular na região de fronteira do Brasil com a Bolívia. Nesse sentido, a seguir serão apresentadas reflexões atinentes à inclusão linguística e educacional de Surdos, na sala de aula, na região de fronteira: Inclusão linguística e educacional: a escolarização de surdos na fronteira; Perspectivas metodológicas, resultados e discussões e considerações (in)conclusivas.

Inclusão linguística e educacional: a escolarização de surdos na fronteira

No que tange à inclusão no âmbito educacional e, consequentemente, no social, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura a inclusão dos alunos Surdos em escolas regulares, por meio da educação bilíngue, da atuação do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, e do ensino da Libras (BRASIL, 2008). 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).

Nesse cenário fronteiriço, foi elaborado o acordo que permite a residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços e bolivianos, na região de fronteira do Brasil com a Bolívia, conforme estabelece o artigo I, do Decreto n. 6.737/2009:

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).

O Decreto n. 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. Em contrapartida, os aprendizes bolivianos deparam-se com a recorrente supremacia linguística da Língua Portuguesa nas escolas fronteiriças situadas em Corumbá – Mato Grosso do Sul, especificamente na Escola Sinais em Libras que foi investigada nessa pesquisa. 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 são envolvidos numa problemática mais preocupante e excludente, eles devem aprender duas línguas: 1) a Libras; 2) a Língua portuguesa nas suas duas habilidades linguísticas: leitura e escrita.

Nessa perspectiva de aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, Albuquerque (2006) adverte os desfavorecimentos em regiões fronteiriças:

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).

No cenário fronteiriço, especificamente em Corumbá, no Estado do Mato Grosso do Sul, 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:

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).

É evidente que a língua é um dos imensos percalços a serem resolvidos 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, em razão da classe social, culturas desprestigiadas e deficiências. As escolas não conseguem eliminar esses impasses da diversidade que embaraçam seus discentes (GUSMÃO; RODRIGUES; MIRANDA, 1999).

Mediante os argumentos e explanações dos diversos autores supramencionados, 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 o estabelecimento de estratégias para incentivar a valorização e respeito mútuo.

Na seção seguinte, serão apresentadas as reflexões atinentes ao trajeto metodológico que conduziram este estudo.

Perspectivas metodológicas

O estudo, de caráter qualitativo, utilizou entrevistas com questões semiestruturadas para favorecer a produção de dados e oportunizar a análise de informações relacionadas à prática escolar dos entrevistados, servindo “como um instrumento diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor” (BARDIN, 2008, p. 140).

Para atender o objetivo de identificar qual modelo linguístico é estabelecido para o aluno Surdo Boliviano almejado nesse estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois segundo Minayo (2003), essa pesquisa envolve as ciências sociais sob os aspectos que inviabilizam quantificações. Deste modo, a pesquisa qualitativa abarca as crenças, ideologias, significações, e outros prismas que dispensam a redução dos dados a variáveis quantificados.

Para proceder à coleta de dados, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos para avaliação.¹ Dessa maneira, antes de as entrevistas serem realizadas, foi apresentado ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As escolas fronteiriças, diante do Decreto n. 6.737/2009, devem aceitar a matrícula dos alunos bolivianos que apresentam binacionalidade (alunos com documentação boliviana e brasileira). Com a publicação do decreto, foi possível que o aluno, doravante chamado de L'Epée,² sendo boliviano, fosse matriculado aluno Surdo boliviano no ensino médio, na Escola Sinais em LIBRAS, no território brasileiro. Tal aluno, no ano de 2016, foi o único Surdo boliviano a estudar na referida escola. Destaca-se, ainda, que os nomes do aluno e da escola foram criados, de forma fictícia, com a premissa de preservar suas verdadeiras identidades.

Quanto ao ambiente pesquisado no ano de 2016, a escola atende no período matutino, vespertino e noturno, aproximadamente 1.007 estudantes brasileiros e bolivianos distribuídos em 8 (oito) turmas do Ensino Fundamental, 12 (doze) turmas do Ensino Médio, 8 (oito) da Educação de Jovens e Adultos – EJA, além de 2 (duas) turmas do Curso Preparatório para o Ingresso no Ensino Superior (MATO GROSSO DO SUL, 2016). É pertinente enfatizar que existem 6 (seis) estudantes Surdos na instituição, sendo: 1 (um) aluno no 6º ano do ensino fundamental, 2 (dois) estudantes no 2º ano do ensino médio, 1 (um) aprendiz no 3º ano do Ensino Médio e 2 (dois) educandos no Curso Preparatório para o Ingresso no Ensino Superior – CIES.

A instituição de ensino dispõe de um amplo ambiente que proporciona a realização de eventos, execução de projetos, apresentações, reuniões, jogos escolares, torneios, entre outras atividades. O espaço físico contém: biblioteca, sala de supervisão escolar, sala de arquivo morto, cantina, salas de aula, sala de recurso multifuncional, sala dos professores, sala de leitura, banheiros para alunos, banheiros para funcionários, sala de direção e vice direção, sala de coordenação pedagógica, sala do Núcleo de Educação Especial (NEUSP), sala de secretaria, sala de materiais de educação física, sala de depósito, cozinha, dispensa, pátio coberto, quadra esportiva coberta, sala de tecnologia educacional, sala de projeção, sala de fanfarra e anfiteatro.

A escola dispõe de, aproximadamente, oitenta e sete funcionários: a) 2 (dois) diretores; b) 48 (quarenta e oito) professores; c) 3 (três) tradutores intérpretes de Libras (um se dedica ao Ensino Fundamental, um atua no ensino médio e outro no curso pré-vestibular); d) 6 (seis) coordenadores pedagógicos; e) cerca de 28

1 A apreciação do referido Comitê resultou na aprovação (Parecer nº 1.614.185/2016/Comitê de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil – CNPq), concedendo, assim, a autorização para a execução da pesquisa.

2 A escolha desse nome fictício é justificada pelo fato que Charles Michelde L'Epée é um dos grandes protagonistas a desbravar o cenário educacional de Surdos.

(vinte e oito) funcionários responsáveis pela inspeção, limpeza e portaria da escola.

Quanto ao perfil do participante da pesquisa, L'Epée nasceu e reside na Bolívia, atualmente está com 23 (vinte e três) anos, estuda na escola há mais ou menos 10 (dez) anos. É fluente em LIBRAS, contudo, conhece poucos sinais da Língua Boliviana de Sinais. Seus familiares são ouvintes bolivianos que não sabem nem Libras e nem Língua Boliviana de Sinais, o que dificulta a comunicação com ele. Ademais, o participante não oraliza palavras em língua portuguesa.

Quanto ao tratamento dos dados selecionados para compor este estudo, um recurso muito utilizado nas pesquisas qualitativas é a análise de conteúdo. Essa denominação abrange mais que um procedimento técnico, pois ela contempla uma busca teórica e prática no âmbito das análises sociais, sendo esta a ferramenta definida para as análises dessa etapa do estudo.

Para Bardin (1991), a análise de conteúdo pode ser conceituada como o agrupamento de técnicas de análises da comunicação que emprega os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção dessas mensagens.

No coletivo de técnicas da análise do conteúdo, a investigação por categorias é a mais antiga e a mais utilizada nas práticas de pesquisas. Pelo fato de ser essa a mais utilizada no momento, foi eleita para detalhar a pesquisa. A análise categorial ou temática “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117).

Seguindo a análise do conteúdo proposta por Bardin (1977), a categoria foi elaborada conforme as principais respostas dos agentes pesquisados e agrupadas em concordância com os objetivos estabelecidos na presente pesquisa para serem discutidas na seção seguinte do artigo. Nesse sentido, a seguir consta a categoria organizada no quadro:

Quadro 1: Referência linguística proporcionada aos Surdos

Entrevista com os alunos Surdos		
Objetivo	Questão	Categoria
Identificar qual modelo linguístico é estabelecido para o aluno Surdo Boliviano	1) Você é obrigado a falar em Língua Portuguesa? 2) Você sabe Libras? Se sim, como aprendeu? 3) Você sabe Língua Boliviana de Sinais? Se sim, como aprendeu? 4) Você consegue se comunicar com o colega Surdo boliviano?	Referência linguística.

Fonte: LOUBET, 2017, p. 76.

Resultados e discussões

Mediante o empreendimento da análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), constam os conteúdos sinalizados pelo aluno L'Epée. Tais conteúdos serão, então, agrupados na categoria referência linguística.

A primeira pergunta realizada com questões semi-estruturadas em Libras interroga a obrigatoriedade da oralidade de L'Epée: **“Você é obrigado a falar em língua portuguesa na sala de aula e na escola?”**

Não, ninguém manda falar português. Eu não sei falar português, eu só sei LIBRAS.

Inúmeras escolas inclusivas tentam normalizar o Surdo por meio do desenvolvimento e prática da leitura labial e oralização, ainda que estejamos no século XXI (LOPES, 2004). Com os enunciados sinalizados pelo aprendiz Surdo, percebe-se que a escola não impõe língua portuguesa.

As seguintes perguntas estão relacionadas à aquisição da linguagem: **Você sabe LIBRAS? Se sim, como aprendeu?**

Mais ou menos no ano de 2006, minha família me trouxe aqui no Brasil. Meu pai e minha mãe procuraram uma escola que eu pudesse estudar. Comecei a estudar na escola. Na sala de aula se aproximou uma pessoa e começou a fazer sinais, eu não entendia nada. Eu não sabia quem era essa pessoa. Depois fui aprendendo os sinais com ela, aí eu entendi que essa pessoa era o intérprete. Eu aprendi Libras aqui na escola, antes eu não sabia.

Percebe-se que, com os dados apresentados, L'Epée aprendeu a Libras em nosso país quando criança com o tradutor intérprete, no ambiente escolar. Constata-se que a escola assumiu o importante papel de ensinar Libras para ele, porém essa aprendizagem não ocorreu por meio da atuação de professores e instrutores Surdos. É fundamental que a escola possibilite a aprendizagem da Libras com Surdos adultos, pois esses serviriam de modelo linguístico e cultural para as crianças Surdas, por já terem aprendido a Libras na condição de primeira e não de segunda língua como ocorre com a maioria dos tradutores intérpretes de língua de sinais e língua portuguesa (CAPORALLI; LACERDA; MARQUES, 2005).

As interrogações a seguir, denotam a aprendizagem da língua de sinais do país vizinho: **Você sabe Língua Boliviana de Sinais? Se sim, como aprendeu?**

Não. Eu moro na Bolívia, mas sei poucos sinais: pai, mãe, oi. Eu moro na Bolívia, mas não conheço muitos Surdos que moram na Bolívia.

A maioria das escolas em regiões fronteiriças não valorizam a cultura e língua do país vizinho, essa ação desfavorável aos estrangeiros é apontada quando as práticas educacionais contemplam a língua e cultura do grupo majoritário (GUSMÃO; RODRIGUES; MIRANDA, 1999). Com as declarações do estudante, infere-se que a escola não promove ações que valorizam a língua sinalizada pelo povo Surdo boliviano, todo conhecimento é transmitido primeiramente, pela língua portuguesa e, em seguida, pela Libras.

A última pergunta é pertinente à comunicação do aprendiz Surdo boliviano com os Surdos brasileiros: **“Você consegue se comunicar com os colegas Surdos Brasileiros que estudam na escola”?**

Sim, porque eu sei Libras, eles sabem Libras.

O fato de o Surdo boliviano ter aprendido a Libras facilita a interação dele com os Surdos brasileiros. Esse aluno não apresenta nenhuma limitação comunicativa para se comunicar com os escolares Surdos brasileiros, portanto há uma identificação linguística entre os aprendizes Surdos brasileiros com o aluno Surdo boliviano por meio do uso da Libras.

Assim, deve-se evitar o risco de contribuirmos para maior desigualdade, na medida em que não diversificamos as ofertas, ainda que tenhamos como propósito a igualdade de acesso à educação (CARVALHO, 2003). No cenário escolar pesquisado, observa-se que a escola não promoveu nenhuma ação que valorize a Língua Boliviana de Sinais e a cultura Surda boliviana o que desfavorece aprendizagem com novas culturas e línguas de sinais.

Considerações (in)conclusivas

É perceptível a falta de modelo linguístico adequado que os Surdos se deparam no sistema educacional inclusivo. As pessoas ouvintes, tem os primeiros contatos precocemente com a língua portuguesa com falantes que a aprenderam como primeira língua. Nessa perspectiva, os aprendizes Surdos precisam aprender Libras com outros Surdos que aprenderam tal língua como primeira língua.

O fato de nascer e conviver num determinado país não corresponde que há uma identificação com ele. Posto isso, destaca-se que o sujeito pesquisado nasceu e reside na Bolívia, porém não se comunica pela Língua Boliviana de Sinais por não ter a oportunidade de adquirir essa língua em tal país. Com os relatos do participante, foi constatado que a escola também não ocasionou momentos que oportunizassem o aluno ter contato com a língua e cultura do seu país, o que evidencia que a única língua sinalizada na escola é a Libras.

Pondera-se, ainda, que as reflexões apresentadas estão longe de serem conclusivas, haja vista que o universo linguístico e cultural é muito amplo o que gera espaço para outras reflexões. Surge, então, a necessidade de concretizar novos estudos que envolvem questões educacionais e linguísticas de Surdos que nasceram em país diferentes do Brasil, mas que estudam no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Antonio Charles Santiago; SANTIAGO, Valkíria de Novais. Globalização, Munidalização e Internacionalização: convergência para configurações de cidadania. In: LUNA, José Marcelo Freitas de *Internacionalização do currículo*: Educação, Interculturalidade e cidadania Global. Campinas, SP: Pontes, 2018.

BAGGIO, Aline Lúcia. *Reconhecimento de Línguas de Sinais e Educação de Surdos no Brasil e na Suécia*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural*: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice*: Global English and Cosmopolitan Relations. Nova York: Routledge, 2013a.

CANAGARAJAH, Suresh. *Literacy and Translingual Practice*: Between Communities and Classrooms. Nova York: Routledge, 2013b.

CAVALCANTI, Marilda; SILVA, Ivani Rodrigues. Transdiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da ANPOOL*, Florianópolis, Jan-Jun 2016.

DIAS, Nelson. Prática translingue de estudante surdo no Facebook. *Revista Primeira Escrita*, dezembro 2016.

CLIFFORD, Valerie A. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, José Marcelo Freitas de *Internacionalização do Currículo*: Educação, Interculturalidade e Cidadania Global. Campinas, SP: Pontes, 2018.

DISTRITO FEDERAL, Governo do, Secretaria de Estado e Educação. *Orientação Pedagógica*: Educação Especial. Brasília, DF: SEE-DF, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In:

LUNA, José Marcelo Freitas de. *Internacionalização do currículo: educação, intercultura e cidadania global*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

GARCIA, Ofélia, LI WEI. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GUIMARÃES, Renata Mourão; SILVA, Kleber Aparecido da. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza- CE, v. 14, 2022.

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

KUSTERS, Annelies; FRIEDNER, Michele. Introduction: Deaf-same and Difference in International Deaf Spaces and Encounters. In: FRIEDNER, Michele; KUSTERS, Annelies *It's a Small World: International Deaf Spaces and Encounters*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.

LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da gaivota*. Tradução de Lelita Oliveira. São Paulo, SP: Best Seller, 1994.

LOMBAS, Maria Luíza de Santana; SOBRAL, Fernanda Antônia de Fonseca. Brain circulation e a internacionalização da produção do conhecimento: a experiência brasileira. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da *Internacionalização da Educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educacionais*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: LUNA, José Marcelo Freitas de *Internacionalização do currículo: Educação, Interculturalidade e Cidadania Global*. São Paulo: Pontes, 2018.

MACIEL, Ruberval; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Diálogos sobre pesquisa e prática translingue: tecendo fios com as opiniões de Suresh Canagarajah. *Revista X*, v. 15, p. 07-31, 2020.

PEREIRA, Lauro Sérgio Machado; SILVA, Kleber Aparecido da; GUIMARÃES, Renata Mourão. Internacionalização da Educação como prática translingue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. *Revista X*, v. 15, p. 202-226, 2020.

ROBERTSON, Roland. Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. In: MODEDERO, Juan Carlos (coord.). *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización*. 2003, p. 261-284.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. In: *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, p. 1-39, n. art. E20199350403. dez.2019.

SANTOS, Valdiceia Tavares dos. *Subjetividade e processos de comunicação de dois jovens surdos no Distrito Federal*. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2016.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação de surdos no Brasil. *Línguas e Letras*, v. 19, 2018. ISSN 1981-4755.

SILVA, Kleber Aparecido da; LIMA, Samuel de Carvalho. Internacionalização da Educação no Sul Global: um diálogo com o professor Kleber Aparecido da Silva. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, CE, v. 14, 2022.

STALLIVIERI, Luciane. *Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2017.

SVARTHOLM, Kristina. Bilíngüismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VIGOTSKY, Lev Semiónovic. *Obras Escogidas*: Tomo 5. Madrid: Editorial Pedagógica, 1997.



INCLUSÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES SURDOS EM ESCOLAS DA FRONTEIRA SECA BRASIL/PARAGUAI¹

Maria Elena Aquino Dutra

Eladio Sebastian-Heredero

Introdução

As regiões localizadas nas cidades de fronteira possuem algumas peculiaridades dependendo de sua localização geográfica, econômica, social e cultural. É possível encontrar no cotidiano dessas localidades pessoas de diferentes culturas e línguas, que dão origem a uma forma de diversidade singular. Vargas (2017) diz que a fronteira não só aparta, mas também aproxima e une povos vizinhos; além de limite territorial, a fronteira compreende um lugar, um espaço compartilhado por pessoas de nacionalidades diferentes, que desenvolvem trabalhos cotidianos. Ela é um espaço de socialização atípico e único.

A cidade de Ponta Porã/Brasil faz fronteira seca² com Pedro Juan Caballero/Paraguai, possibilitando que ambas se tornem um espaço de compartilhamento cultural, social e linguístico. Por essa situação é um espaço comercial comum, de convivência diversificada, de permanente trânsito bidirecional, onde acontecem trocas e intercâmbios dos mais diversos tipos, constituindo um permanente espaço migratório caracterizado por uma região economicamente menos desenvolvida

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Fronteira seca: marco divisório entre dois países, sem a presença de rio ou lago. (MICHAELLIS DICIONÁRIO, 2023).

que a outra.

Diante de um contexto tão abrangente, culturalmente falando, esta região de fronteira apresenta a constante migração de trabalhadores e estudantes paraguaios para o lado brasileiro. Dentre esses sujeitos, encontram-se aqueles que possuem características específicas, como algum tipo de deficiência que atravessam para o outro lado da fronteira em busca de melhores condições de acesso ao trabalho e estudo.

No que diz respeito à migração desses sujeitos para o lado brasileiro da fronteira, Frasson; Schlosser (2015) e Souza (2020) destacam que são principalmente os fatores econômicos e de acesso à saúde e à educação que promovem o deslocamento que ocorre diariamente nas áreas de fronteira, assim como as questões políticas existentes.

Dentre os fatores elencados estão o melhor acesso a saúde e a educação devido a existência de programas assistenciais adotadas pelo governo brasileiro que, de certa maneira, não existe do lado paraguaio ou do outro lado da fronteira, assim como outros fatores que geram a interdependência entre as duas cidades e os dois países.

É importante ressaltar que os processos migratórios existentes nessa região são resultantes de fatores históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos que perpassaram e influenciaram na construção da identidade e na vida dos sujeitos residentes nessa localidade.

Um exemplo relevante a ser citado, são as transformações provocadas pela Guerra do Paraguai que são percebidas e sentidas até hoje pela população do país vizinho. Portanto, são vários os fatores que interferiram e interferem no modo de vida dos sujeitos fronteiriços, sejam eles brasileiros, paraguaios, brasiguaios,³ deficientes ou não.

Atualmente um fator relevante a ser considerado diz respeito ao contexto educacional onde vivem os cidadãos fronteiriços, principalmente, aqueles que fazem parte do público-alvo da educação especial ou que possuem necessidades educacionais especiais e que utilizam outra língua materna para se comunicar que não seja o português e que frequentam as escolas do lado brasileiro.

No que diz respeito ao espaço educacional, a parte brasileira possui estudantes oriundos de diferentes países, sobretudo do Paraguai, sendo notável não só a diversidade cultural, mas, principalmente, a linguística. Dentre esse público se encontram os estudantes migrantes surdos paraguaios, que não pertencem a uma cultura dominante, e que se utilizam, em alguns momentos, da língua de sinais

3 Este termo possui vários significados dependendo da fronteira que se está. Pode referir-se a brasileiros que retornaram do Paraguai em 1985, camponeses paraguaios se referem aos “brasiguayos” como fazendeiros brasileiros que possuem terras no Paraguai[...] (SOUZA, 2020, p. 100).

para se comunicar com quem conhece ou através de formas menos convencionais.

Sendo assim, é preciso respeitar as culturas minoritárias. O atendimento às crianças e jovens, independe da diferença e, para lidar com processos distintos do padrão tradicional, se deve buscar a análise e a compreensão dos fenômenos de comportamento individual e coletivo, nos diversos contextos em que as interações sociais e culturais acontecem (KELMAN, 2015).

As escolas do lado brasileiro, localizadas na linha de fronteira, possuem um número significativo de crianças matriculadas oriundas do Paraguai e que tem como característica peculiar o uso de outra língua para se comunicar – o guarani ou espanhol. Em meio a este contexto linguístico diferenciado, encontram-se as crianças surdas que se utilizam ou não da Língua de Sinais para se comunicar. Língua esta que é diferenciada e promove a superação de barreiras comunicativas, educacionais, sociais, econômicas e culturais; mas que acabam gerando algumas limitações para o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, além de a fronteira estar atravessada por diferenças sociais, culturais e políticas, ela também tem uma característica peculiar: a presença de uma variedade linguística diferenciada, que não abarca apenas a língua portuguesa, o espanhol e o guarani, mas, também, a Língua de Sinais utilizada pelos surdos sejam eles brasileiros ou paraguaios.

Por muitos anos os sujeitos surdos, em suas particularidades, estiveram subjugados sob o ponto de vista clínico, ou seja, foram vistos apenas com uma deficiência a ser curada, hoje este conceito já foi desconstruído por pesquisadores como Góes (1996), Quadros (2008), Lodi, Mélo e Fernandes (2015), que trazem o conceito de que o surdo tem uma cultura e uma língua própria e que precisa ser respeitada e valorizada.

Considerando a Língua de Sinais como uma língua natural e a primeira língua dos surdos, é importante pensar que dentro da instituição escolar existem barreiras educativas que precisam ser superadas, principalmente no que diz respeito ao conhecimento e à valorização da Língua de Sinais como um recurso educativo, como meio de comunicação dos surdos e, acima de tudo, como uma língua (GESSER, 2009). Por mais que exista diferenças entre as línguas e a cultura também é necessário que os educadores reflitam e promovam estratégias que permitam a inclusão de ambos, tanto ouvintes quanto surdos, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível a todos, sem negar a identidade de cada um.

Em meio a diversidade do espaço escolar encontram-se as diversas formas de comunicação entre os alunos e os demais sujeitos da comunidade escolar, dando ênfase, em especial, à língua utilizada para a comunicação diante das interações sociais. A língua oral é a língua dominante na maioria dos espaços sociais, sejam

eles escolares ou não, mas há também aquelas línguas minoritárias que estão presentes em todos os lugares, muitas vezes camufladas e suprimidas, mas que são utilizadas constantemente por seus usuários.

Isso faz com que as discussões sobre a diversidade linguística existente nas escolas localizadas no contexto de fronteira, onde há uma grande pluralidade cultural e linguística e a existência não somente de línguas orais, mas também de línguas visuais espaciais, se tornem cada vez mais importantes.

As relações sociais e culturais estão presentes no contexto escolar, formando assim um espaço heterogêneo, multicultural e complexo que possui características próprias. Esse espaço precisa ser respeitado em sua totalidade, levando em consideração as particularidades e a subjetividade de cada estudante.

Percurso Metodológico

O presente estudo está fundamentando sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), que considera o desenvolvimento humano como fruto das relações sociais, onde o homem é um ser histórico que se constrói e transforma a si mesmo e a sociedade por meio da apropriação da cultura. Esta perspectiva é condizente com a utilização de pesquisas qualitativas e a opção escolhida foi a descritiva. Portanto, para a realização dessa investigação nos servimos da metodologia de um estudo de caso baseado na pesquisa qualitativa descritiva.

Destarte, esta pesquisa teve por objetivo geral caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país abordados a partir do estudo de caso descrito. Para tanto, e decorrente do tipo de pesquisa escolhido, os instrumentos utilizados para a realização da coleta de dados foram: análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos planos de aula, observação sistemática e entrevista estruturada com os professores participantes da pesquisa.

Caracterização do contexto e dos sujeitos

A pesquisa foi realizada em uma escola situada próxima à linha de fronteira, localizada na cidade de Ponta Porã/MS que faz divisa com Pedro Juan Caballero/PY, pois as escolas brasileiras localizadas nesta região possuem um número considerável de estudantes paraguaios que frequentam as escolas, e que utilizam de outra língua para se comunicar, seja o guarani ou o espanhol.

A escola municipal que faz parte da pesquisa está situada próxima a linha de fronteira e têm estudantes surdos migrantes paraguaios que estão sendo atendidos pelos serviços da educação especial entre os que se incluem o ensino de

Libras e os profissionais dedicados a esse fim, a participação em salas de recursos multifuncionais atendidas por professores da educação especial e sua inclusão em salas de aula regulares onde atuam professores da Educação Básica.

Em nossa pesquisa no 4º ano trabalhamos com a professora polivalente e todas as disciplinas por ela ministradas comumente, Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Já no caso da turma de 7º ano escolhemos igualmente trabalhar com 4 áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia ministradas neste caso pelos professores de área especialistas nos anos finais do Ensino Fundamental II.

A escola conta com duas salas do 4º ano sendo uma turma no matutino e outra no vespertino, já o 7º ano compõe cinco salas de aula, sendo três no período matutino e duas no vespertino. Cada uma das salas do 4º ano do Ensino Fundamental I conta com um professor (a) regente e quatro professores (as) de área e as turmas do 7º ano possuem respectivamente oito professores atuantes em cada sala. A turma de 4º ano tem 20 estudantes matriculados e a de 7º ano tem 31 estudantes (PPP, 2020).

Na identificação das duas estudantes surdas destacamos que, uma estudante de nacionalidade paraguaia identificada na pesquisa como EMS4-1, que possui surdez severa e baixa visão e se comunica por meio da língua de sinais a outra estudante de nacionalidade brasileira com deficiência auditiva, aqui identificada como EBS4-2, que utiliza implante coclear e se comunica de forma oral e também por meio da leitura labial, sendo que a mesma não utiliza de materiais adaptados, pois realiza as atividades feitas pela turma toda.

Resultados

A inclusão como um processo real e contínuo, perpassa por muitos entraves no contexto social e principalmente no meio escolar, sobretudo quando a inclusão diz respeito aos estudantes PAEE. Os contextos escolares apresentam características e percalços diversos, quando são confrontadas acerca do processo de inclusão desses estudantes, assim como as demais instituições escolares, as escolas de fronteira também enfrentam dificuldades com relação ao processo inclusivo, pois apresentam aspectos singulares próprios da região onde se encontram.

Partindo desse contexto tão diversificado e atípico, esta pesquisa teve por objetivo caracterizar as práticas educativas relacionadas à educação inclusiva considerando o estudante surdo oriundo de outro país, fundamentando-se na Teoria Histórico Cultural como perspectiva teórica capaz de explicar a importância das relações sociais para o desenvolvimento e aprendizagem humana, assim como o papel do professor, dos instrumentos mediadores e dos demais elementos do

currículo no processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes, principalmente os estudantes migrantes surdos.

Diante do contexto, com a pesquisa desenvolvida foi possível perceber alguns percalços e desafios no que diz respeito à inclusão dos estudantes PAEE e concretamente os alunos migrantes surdos nesta escola que nos serviu de base para a pesquisa.

Assim em referência à identificação de estudantes com deficiência, especificamente alunos surdos e surdos migrantes, conforme observado durante as análises consideramos que ele se apresenta de forma incipiente no PPP da escola, pois a referência a esses estudantes foi apenas encontrada dentro do Regimento Interno (RI), documento este que se encontrou separado do PPP. Dessa maneira, destacamos que encontramos poucos registros acerca da presença dos estudantes migrantes surdos e sua identificação para um melhor atendimento.

A instituição aponta a existência de estudantes migrantes na escola, assim como anuncia a busca por uma educação mais inclusiva e que atenda aos estudantes, mesmo assim, em referência aos estudantes PAEE não são descritas ou caracterizadas dentro do documento em si como identificar e como atender.

Também não há nenhuma menção acerca da presença de estudantes migrantes surdos no contexto da escola, assim como à existência e uso da língua de sinais como meio de comunicação desses estudantes.

Portanto, eles ainda se encontram camuflados em meio aos estudantes ouvintes e brasileiros, vindo a se tornar quase que invisível diante de um contexto social, cultural e educacional complexo e em muitos momentos excludente.

No tocante ao plano geral de atendimento ao público-alvo da Educação Especial aparece nesta escola de maneira muito ampla e elucidativa, porém teoricamente construída com todos seus elementos, pois não apresenta argumentos concretos que definam o processo de ensino e aprendizagem com esses estudantes, ou seja, como se dá o atendimento a esse público não é descrito de forma significativa ou detalhada.

Salientamos que existe um plano geral de atendimento a esses estudantes, assim como são citadas algumas formas de atendimento a eles direcionadas presentes na legislação brasileira como as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas que no contexto real da escola são inexistentes. Refletindo acerca disso, podemos pontuar que o processo real de inclusão, considerando alguns elementos apresenta-se apenas no discurso do PPP da instituição. Sendo assim os planos não entram no detalhe e apresentam planejamentos sem qualquer tipo de adaptação ou adequação.

Entendendo o PPP como sendo um documento norteador das práticas e ações pedagógicas dentro do contexto escolar, assim como aquele que caracteriza

a identidade da escola em todos os aspectos, o mesmo deve conter todos os elementos que demonstre as formas de inclusão e acesso dos estudantes ao ensino, assim como deve apresentar a realidade presente no contexto escolar, este deveria ser concretizado em forma de planejamentos reais que não foram achados e, mesmo nas observações e entrevistas, a improvisação e ausência de ações concretas com viés na inclusão é predominante.

Também vemos de forma mais aprofundada as práticas educativas inclusivas mencionadas que aparecem dentro do contexto desta escola, como é o caso do reforço escolar realizado no contraturno que busca auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com grau maior de dificuldade. As ações que utilizam dos projetos de acesso à cultura e ao reconhecimento acerca das diferentes culturas presentes na região de fronteira, fomentam os processos de inclusão, seja de surdos ou ouvintes.

Mas mesmo apresentando tais ações que incentivam a inclusão, o mesmo ainda esbarra em muitos impasses e dificuldades dentro do contexto escolar como a ausência de políticas públicas de inclusão, assim como a resistência e dificuldade dos professores que atuam nas escolas que atendem os estudantes PAEE, sejam eles migrantes ou não.

Muitas das vezes práticas pedagógicas inclusivas são realizadas, mas passam despercebidas pelos professores, pois os mesmos as elaboram e utilizam em sala e não percebem a sua existência e aplicabilidade.

Diante de um contexto escolar tão diversificado e com a presença dos estudantes PAEE, concluímos que os professores pesquisados apontam anseios e dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente quando os estudantes possuem uma característica específica.

No caso da escola pesquisada, além da deficiência o professor se depara com uma língua diferente, a Libras, que na maioria dos casos é desconhecida pelos professores. Em meio a essa situação nova, muitos profissionais apresentam dificuldades para ensinar esses estudantes, e acabam deixando o processo de ensino e aprendizagem para o profissional intérprete, ou seja, eles acreditam que quem deve ensinar o estudante surdo é o intérprete, sendo que os mesmos o chamam constantemente de professor. Mas devemos destacar que, de forma intencionada, numa das salas o professor regente era alfabetizado em Libras o que sem dúvida redundou em maiores e melhores aprendizados para suas alunas surdas.

Constatamos que as práticas educativas mencionadas que estão presentes no planejamento e que envolvem elementos como acesso aos conteúdos, recursos, metodologia e avaliação, ainda são utilizados e apresentados por alguns professores de forma errônea e excludente, sendo ainda pautadas em abordagens tradicionais e tecnicistas que geram a exclusão e não a inclusão dos estudantes.

E finalmente sobre o atendimento educacional a alunos surdos e alunos surdos migrantes foi detectado que as dificuldades encontradas para atender a esses estudantes ainda são muitas, isso fica nítido diante das falas dos professores participantes da pesquisa. Não podemos esquecer que este público, mesmo sendo uma realidade possível, está esquecido nos planejamentos e organização curricular e as respostas são dadas em função da necessidade e não como proposta escolar.

No que diz respeito a inclusão desses estudantes no contexto escolar analisado, inferimos que as formas de apresentação das informações com relação aos conteúdos abordados em sala são bem apresentadas por alguns professores, mas ainda são percebidas com muita dificuldade por outros, principalmente por aqueles que desconhecem a língua de sinais e as particularidades que os sujeitos surdos possuem.

Além dessa dificuldade os professores também apresentaram muito receio para atender aos estudantes surdos, deixando assim uma maior sobrecarga e maior parte da responsabilidade com relação as adaptações dos materiais, aplicação das metodologias e até mesmo das avaliações a cargo do profissional intérprete de língua de sinais. Podemos ressaltar essa dificuldade, assim como a ideia de que o estudante é visto como sendo responsabilidade do intérprete no relato de PLP7 ao trazer a seguinte fala:

Eu não sei falar essa língua dele, gente eu não sei falar essa língua, eu acho o máximo, eu admiro demais, mas a professora quando começa a fazer aquela comunicação dela através da Libras, porque eu não sei fazer aquilo, pra mim aquilo é uma coisa absurda, o que é aquilo gente?! Eu não sei fazer aquilo, eu fico apavorada quando, se não tivesse essa professora intérprete na sala de aula, olha eu não imagino como eu ia atender essa criança, não me passa pela minha cabeça. Eu sou assim, quando eu me proponho a fazer uma coisa eu vou e quero fazer bem feito, eu cobro de mim, e também eu assumo, eu não vou fazer uma coisa que eu sei que eu não tenho capacidade, eu não tenho conhecimento, eu não tenho habilidade pra isso, porque além de você atender a criança com carinho, eu sei, eu sou mãe eu sou vó e não pode ser, já que o aluno veio, a inclusão. Pega e põe o aluno lá na sala de aula, toma que o filho é teu, eu não concordo com isso, toma que o filho é teu não!! Eu sou carinhosa, gosto de criança, vou brincar, vou tratar bem ele, mas não é isso que ele veio procurar na escola, ele veio procurar aprender e crescer. Então ele precisa de uma pessoa que tenha essa formação específica para atender ele, então eu nem me atrevo a querer adaptar, a porque isso daqui eu vou fazer com ele, vou ficar pesquisando e procurando. Pesquisando e procurando o que né? Primeiro eu preciso saber o que é que eu to querendo, e eu não vou fazer isso, eu não sei fazer isso, então a partir da professora que é a intérprete é a coisa mais importante. Então eu preciso estar sempre trocando ideia e interagindo com ela também.

Isso também fica percebido na fala de PG7 que diz:

Às vezes ele sinaliza e eu não entendo o que ele quer, e eu percebo que a dificuldade está mais em mim do que nele, porque as vezes ele me entende, mas eu não entendo ele.

Dessa maneira, podemos ponderar que as dificuldades mencionadas pelos professores, assim como os resultados encontrados na análise dos planos, demonstram que um dos impasses encontrados diz respeito ao desconhecimento da língua e a resistência dos próprios educadores com relação a abertura para novos conceitos e conhecimentos. Percebemos que tais impasses relacionados ao aspecto comunicacional, como o fato de não conhecer e saber a Libras, dificulta e muito a interação entre professor e estudante, restringindo assim o processo de mediação entre ambos.

O relato apresentado pelos professores vem demonstrando quanto ainda é preciso haver muitas mudanças no meio educacional, principalmente no que diz respeito a presença, aceitação e conhecimento de uma nova língua presente no contexto social e educacional, assim como também notamos que o movimento da equidade e o reconhecimento das diferenças ainda precisa ser construído dentro das escolas e nos próprios sujeitos.

Já para aqueles professores que conhecem e sabem a língua de sinais, relatam que não há dificuldade no processo comunicacional com os estudantes surdos que utilizam da Libras para se comunicar:

Pra mim que sou intérprete fica mais tranquilo, mas para um professor que não é intérprete a comunicação é uma dificuldade. (PH7).

Entendemos assim, que o conhecimento acerca da língua de sinais pode proporcionar novas formas para empregar e utilizar os recursos em sala, assim como facilitar a inserção e criação de metodologias que sejam acessíveis a todos os estudantes, sem contar que o professor pode inserir aos poucos a comunicação em Libras em toda a sala, com todos os estudantes.

Também elencamos aqueles professores que enfatizam que além da falta de preparo para atender os estudantes PAEE, existe também a ausência de recursos adequados a serem fornecidos pelas instituições escolares para atender a esses estudantes:

A gente não foi preparado para isso, não teve capacitação nenhuma, essa inclusão foi feita assim, jogaram no nosso colo e a gente teve que ir se adaptando, a gente vai procurando achar uma forma para que atinja, pra que ele possa

reter um pouco de conhecimento. A gente não sabe como chegar nele, como fazer, porque a gente não tem esse preparo, mas dentro do planejamento a gente vai tentando, mas como eu disse: nós não temos recurso, nós não temos muita coisa e nem essa adaptação como no fundamental I de fazer atividade diferenciada, porque daí ele não estaria acompanhando junto com os outros né? Então tem que partir bastante dele essa busca, e acredito que ele tenha, ele é bastante agitado, mas ele é bem participativo, eu acho que ele quer aprender, ele quer fazer a mesma coisa que os outros fazem, ele participa de projetos, mas no planejamento a gente pensa claro, mas nem tudo a gente consegue colocar na prática. (PM7).

Portanto, diante da colocação citada é válido considerar que os processos de formação continuada são elementos importantes e necessários para os educadores que atuam junto aos estudantes PAEE, principalmente as formações que dão ênfase ao contexto do qual os estudantes e os professores estão inseridos, porém ao mesmo tempo foram observados várias atividades, metodologias, uso de recursos, etc. de forma pouco planejada para um atendimento ao PAEE e aos alunos surdos.

Além das dificuldades relacionas ao envolvimento, formação e aprendizagem dos professores, também podemos destacar os anseios dos estudantes, pelo fato dos mesmos utilizarem uma língua diferente e que em meio ao contexto dos ouvintes, a língua majoritária utilizada é a oral. Podemos destacar tal dificuldade, ao ouvirmos o relato de P4, quando salienta:

Na minha sala de aula em particular, é que os alunos surdos querem fazer o que os outros alunos fazem e acaba atrasando um pouquinho nessa parte, porque o aluno surdo nessa idade tá na fase de transição entre criança e adolescência e quer fazer o que os outros fazem igual, ou seja quer fazer o que o ouvinte faz e não quer realizar as atividades adaptadas, mas fora isso na sala de aula a professora de apoio conhece a língua de sinais, a professora regente conhece a língua de sinais, então nesse interpasso de falta de conhecimentos em sinais não temos, mas sim pelo aluno, nessa fase de transição que ele quer se igualar ao ouvinte, mas fora isso não temos nenhum outro interpasso.

Assim, considerando os relatos expostos e diante das análises realizadas podemos concluir que os impasses e desafios referente a inclusão dos estudantes surdos e migrantes surdos ainda são muitos, pois os mesmos esbarram em problemas sociais, políticos, econômicos e culturais presentes no contexto escolar, que afetam não só as formas de atendimento a esses estudantes, mas também a realização e utilização de práticas pedagógicas e práticas educativas que fortaleçam os processos de inclusão, assim como a criação de culturas inclusivas.

Considerações finais

A partir do estudo realizado percebe-se que os estudantes PAEE ainda são vistos como sendo de responsabilidade de outros profissionais, como professores de apoio, psicopedagogos, entre outros. Já os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos ainda é visto como sendo de responsabilidade dos intérpretes de língua de sinais.

Portanto, ainda existe uma ausência com relação ao trabalho colaborativo entre professores regentes, de área, profissionais intérpretes e demais membros da comunidade escolar, dificultando assim o processo de inclusão, assim como a aprendizagem desses estudantes.

Para finalizar uma informação que por relevante da a importância precisa para o que este trabalho nos revela e sua continuidade no atendimento aos estudantes com deficiência, pois mesmo havendo dificuldades, podemos considerar que também há avanços por meio do trabalho realizado nesta escola, isso fica percebido diante das informações passadas pela TILS7 em uma conversa informal, onde a mesma destaca que o EMS7 do 7º ano do Ensino Fundamental II, já realiza leituras com auxílio dela, sendo que ele marca as palavras por ele identificadas e por meio delas a intérprete explica todo o texto ou as frases para ele, sendo utilizada a mesma técnica nas demais atividades.

Como todo trabalho de pesquisa, esperamos que esta pesquisa possa ser conhecida por muitos educadores, gestores e políticos, como contribuição para uma melhor educação e de qualidade, porém somos cientes dos muitos desdobramentos que poderiam ser feitos e que serviriam para aprofundar sobre aspectos relativos às metodologias em concreto, ao trabalho colaborativo entre docentes e, mais especificamente, sobre roteiros de práticas para com os alunos migrantes surdos.

Uma luz de esperança se abre quando observado que existe um potencial de planejamento, embora teórico, mas que se desenvolvido poderia criar uma escola com práticas educativas inclusivas e algumas ações concretas, de muito valor para a inclusão, porém isoladas e sem planejamento que organizadas poderiam oferecer um atendimento focado na aprendizagem de todos.

Referências

FRASSON, Margarete; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. Fronteiras na Fronteira: a trajetória dos migrantes brasiguaios e a influência econômico-jurídico-político-ideológica dos Estados nacionais (BR e PY), a origem do aluno brasiguai. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v. 25, n. 44, p. 70-96, 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index>.

php/geografia/article/view/9054. Acesso em: 24 jan. 2023.

FRONTEIRA SECA. In: DICIONÁRIO Brasileiro de Língua Portuguesa On-line. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/frontera/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

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

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito as culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 87-103.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. *Projeto Político Pedagógico da escola participante*. Ponta Porã, 2020.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Jonas Ariel Cantaluppi de. A construção identitária na fronteira entre Pedro Juan Caballero – Paraguai e Ponta Porã – Brasil: por uma identidade transfronteiriça. *Revista Geografia em Questão*, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 98-113, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/24742>. Acesso em: dez. 2022.

VARGAS, Fábio Aristimunho. *Formação das fronteiras latino-americanas*. Brasília: FUNAG, 2017.



SOBRE ELA, TCHAUCLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO FORMAL DE UMA INDÍGENA WARAO SURDA E MIGRANTE

Simone Santana Ferreira

Conheci Tchaula¹ no início de 2022, quando as aulas começaram na escola onde sou professora desde o ano de 2019. Completei o curso de Pedagogia em uma universidade particular em 2015, por meio de uma bolsa de estudos oferecida pela própria instituição. No ano seguinte, em 2016, fui contratada como tutora em uma universidade particular e, em 2019, fui selecionada como professora no município de Santarém, responsável pela turma de indígenas Warao que havia sido formada em uma escola local próxima ao abrigo onde os indígenas venezuelanos estavam sendo direcionados e acolhidos.

Tchaula é uma adolescente de estatura pequena, que não aparenta a idade indicada em seu protocolo de refúgio: 16 anos. Ela possui a aparência física de uma criança de 10 a 11 anos, demonstrando atitudes tímidas e retraídas na minha presença, mas se mostra completamente ativa quando está junto ao seu grupo. Apesar de sua timidez, Tchaula é uma parte ativa do grupo de venezuelanos

¹ O nome fictício "Tchaula" foi adotado para preservar a identidade da adolescente mencionada. Essa escolha foi baseada em uma forma utilizada por algumas crianças Warao para se referir a outra criança do grupo.

indígenas da etnia Warao, que estão regularmente matriculados em escolas do município de Santarém. Vale ressaltar que ela é surda e não utiliza a Língua de Sinais para se comunicar.

Ela faz parte de um conjunto de venezuelanos indígenas da etnia Warao que, juntamente com suas famílias, vivem temporariamente em um abrigo mantido pelo governo municipal.

Em 2019, fui informada de que teria uma aluna surda na sala de aula, durante a semana pedagógica, algumas semanas antes do início das aulas. Diante disso, busquei orientações sobre como abordar a situação e qual metodologia seria mais adequada para utilizar durante as aulas. Tudo era novo para mim, e eu estava consciente de que não haveria um intérprete na sala. O processo de ensino-aprendizagem e a comunicação com a adolescente seriam de minha responsabilidade, o que me deixou apreensiva devido à minha falta de experiência com alunos surdos.

Minha formação é em Pedagogia, não possuo capacitação em Língua de Sinais ou Educação Especial. Desde 2017, atuo na educação básica, assumindo uma turma de correção de fluxo em uma escola do município. Em 2019, fui selecionada para lecionar para a primeira turma de indígenas Warao em Santarém. Durante esse período, concluí minha especialização em Metodologia do Ensino Superior e Educação a Distância. Em 2020, fui aprovada no processo seletivo para o Mestrado em Educação, onde meu tema de pesquisa envolve a experiência com os indígenas Warao. Isso me proporcionou uma oportunidade de aprofundar meu conhecimento sobre a cultura e o modo de vida dos indígenas migrantes, agindo como pesquisadora.

Para atender às necessidades específicas da minha nova aluna, realizei pesquisas sobre seu histórico educacional em conjunto com a coordenação pedagógica do abrigo onde ela reside. Descobri que ela não possuía documentos que comprovassem sua passagem pela educação formal, e provavelmente não havia frequentado nenhuma escola no passado. Além disso, ela não era fluente na Língua de Sinais Venezuelana (LSV), utilizando mímicas, ruídos e alguns sinais desenvolvidos por eles mesmos para se comunicar com amigos e familiares.

Tchauela sempre foi muito bem recebida pelo seu grupo na escola e, ao longo dos meses, demonstrou, em algumas ocasiões, ser uma líder diante de certas situações na sala de aula. Ela escolhia o grupo ao qual gostaria de pertencer e também definia em qual grupo seus colegas seriam incluídos durante as atividades coletivas. Tchauela sempre se mostrou comunicativa e participativa com seus colegas, e nunca testemunhei qualquer forma de rejeição ou exclusão por parte daqueles que começaram o ano letivo com ela ou dos outros alunos refugiados da mesma etnia que foram integrados à turma ao longo do ano. Rapidamente, estabeleci uma relação de confiança com ela, e ela frequentemente se aproximava

de mim para compartilhar algo por meio de gestos ou para relatar comportamentos indisciplinados de seus colegas.

Demonstrando grande autonomia, ela indicava a necessidade de ir ao banheiro apontando na direção do local e balbuciava a palavra “xixi”. Quando tinha sede, fazia o gesto de fechar o punho e levantar o polegar, apontando para a boca. Diferentemente das outras meninas do grupo, que sempre buscavam companhia ao ir ao banheiro, Tchauela ia sozinha, e se não gostasse da comida da escola, fazia questão de expressar isso por gestos ou tentava me dizer que a comida estava ruim. Sempre sorria quando eu a tranquilizava, afirmando que não estava tão ruim assim.

Ao longo do tempo, percebi que ela compreendia o que eu dizia em parte devido à leitura labial, o que me surpreendeu, considerando que falávamos línguas diferentes. Ela rapidamente aprendeu a copiar atividades do quadro branco, e sua caligrafia era cuidadosa e legível. Durante as minhas explicações, ela mantinha o olhar fixo nos movimentos dos meus lábios e parecia desapontada quando eu não a olhava diretamente.

No processo de alfabetização da turma, eu adotava o método Dom Bosco, que visa alfabetizar os alunos por meio do desenvolvimento de sua consciência crítica em relação a si mesmos e à sua realidade. Esse método é recomendado pelo programa que os indígenas estão seguindo. No entanto, também utilizei outros métodos, como o alfabético, fônico e silábico, que ensinam os sons das letras em cada palavra, ajudando os alunos a desenvolverem consciência fonológica e a compreenderem o contexto das palavras, o que evita uma aprendizagem mecânica e estimula a fixação do conhecimento. Para facilitar o processo de aprendizagem, utilizei imagens e vídeos reproduzidos através do meu celular. Isso foi particularmente útil, considerando que eu não falava a língua Warao dos indígenas e eles estavam em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Desde o início do ano, solicitei à direção da escola e à coordenadora pedagógica do abrigo que Tchauela fosse incluída no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Expliquei a necessidade de um intérprete ou professor de educação especial para apoiá-la fora do horário de aula regular, ou mesmo um estagiário para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas normais. Foi feito um encaminhamento para avaliação na Secretaria de Educação, e, em agosto do mesmo ano, Tchauela passou por uma avaliação auditiva cujo resultado foi inconclusivo. A informação extraoficial que obtive foi de que foi constatado que Tchauela não tinha perda total de audição, o que a excluiu do atendimento especializado de imediato. No entanto, isso vai contra o artigo 2º do Decreto 7.611/2011, que assegura a educação especial a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Uma nova avaliação foi solicitada, e uma equipe da Secretaria de Educação visitou a escola para avaliar a aluna, incluindo uma psicóloga, assistente social, pedagoga e psicopedagoga. A conclusão foi de que a aluna deveria passar por uma nova avaliação auditiva. Mais tarde, a direção da escola me informou que havia recebido um comunicado da coordenação do abrigo, indicando que o resultado novamente foi inconclusivo, e a orientação era para que ela fosse submetida a um exame auditivo que só poderia ser realizado na capital do Estado, Belém.

Sem um parecer que garantisse o atendimento especializado, tive conversas com a professora de Educação Especial da escola, a gestão e a equipe pedagógica. Como resultado, a adolescente começou a receber atendimento especializado duas vezes por semana, por uma hora, durante o horário de aula. A professora de Educação Especial ia à sala de aula para buscá-la e realizava o atendimento em um corredor, uma vez que a escola não possuía um espaço apropriado para educação especial.

É importante observar que essa prática vai contra o que é assegurado por lei, uma vez que a aluna deveria receber atendimento no contraturno e em um ambiente adequado para a aprendizagem. No entanto, vale ressaltar que o atendimento oferecido foi resultado de um acordo não oficial entre mim e a professora de Educação Especial, com o conhecimento da gestão escolar. Tchauela manifestava desconforto por ter que sair da sala e se separar de seu grupo, mas, mesmo assim, ela atendia ao pedido e acompanhava a professora de Educação Especial. Com o passar dos meses, começou a faltar nas aulas nos dias em que receberia atendimento especializado ou se recusava a acompanhar a professora. Ela não comunicava o motivo de seu descontentamento, e seus colegas também não tinham informações a respeito.

Eventualmente, houve um dia em que a professora veio à porta da sala para buscá-la, e Tchauela sinalizou que não iria acompanhá-la. Quando insisti, ela levantou-se e bateu o caderno com força na carteira, produzindo um som compreensível. Ela verbalizou que não desejava ir. Esse comportamento me surpreendeu e deixou-me apreensiva, uma vez que, ao longo do período em que estivemos juntas, ela nunca havia apresentado tal reação. Tchauela sempre foi amigável e obediente.

Nesse dia, ela não compareceu ao atendimento especializado e chorou durante todo o restante da aula. Eu me esforcei para acalmá-la, mas ela não permitia que eu me aproximasse. Ela pediu à sua irmã, que também estudava na mesma sala, para falar com ela e me dizer o que estava acontecendo, porém, ela apenas chorava. Relatei o incidente à coordenação pedagógica da escola e da casa de acolhimento. Ela não continuou os atendimentos, pois não queria mais participar. Isso resultou em vários dias de silêncio e isolamento na sala de aula.

Ela não interagía com o grupo e me ignorava quando eu tentava me comunicar com ela. A coordenadora pedagógica da casa de acolhimento me informou que, após um atendimento com a psicóloga da casa, Tchauela pediu para não ser mais afastada de seu grupo. Essa característica de ficar em grupo é comum entre os indígenas Warao.

Tchauela também expressou o desejo de não receber atividades diferentes das de seus colegas de sala. Ela não gostava de ser tratada de maneira distinta, e, uma vez que os atendimentos eram realizados pela professora e não por orientação oficial da Secretaria de Educação, mas por um acordo interno na escola, ela deixou de receber assistência da educação especial. Devido ao laudo inconclusivo, não tínhamos acesso à educação adequada para sua situação.

Lidar com o processo de ensino-aprendizagem da jovem Warao representou um dos muitos desafios que enfrento como professora de alunos indígenas refugiados. A maioria deles não teve acesso à educação formal em seu país de origem e agora, como refugiados no Brasil, enfrenta o desafio de se adaptar a uma nova cultura tão diferente da sua, enquanto aprendem uma nova língua complexa. Além disso, recebem a ajuda de uma professora que não fala sua língua tradicional e tem limitado conhecimento de Espanhol, a língua oficial de seu país. Isso ocorre porque eles tiveram pouco contato com a população urbana da Venezuela, sendo moradores de comunidades tradicionais até recentemente.

Outro evento significativo em 2022 envolvendo Tchauela foi a mudança da coordenadora pedagógica da casa de acolhimento para outra área, o que a afetou emocionalmente e a levou a se isolar novamente de seu grupo. Durante uma semana específica, notei que ela estava triste e não interagía com os colegas. Como ela não era fluente em Língua de Sinais, ela gesticulava que não queria escrever nem participar das atividades propostas em sala de aula. Quando questionada sobre o motivo de sua tristeza, ela abaixava a cabeça e não apresentava nenhuma ação ou resposta. Ao longo de algumas semanas, ela permaneceu triste e, frequentemente, de mau humor, até que um dia teve um choro intenso durante a aula.

Quando os colegas me alertaram sobre o choro dela, aproximei-me e pedi que ela me acompanhasse até o banheiro para lavar o rosto e se acalmar. Ela concordou e, ao chegarmos à porta do banheiro, abraçou-me pela cintura e chorou compulsivamente por alguns minutos. Fiquei intrigada, pois normalmente as crianças e adolescentes indígenas da minha turma não demonstram afeto nem aceitam gestos carinhosos. Ficamos assim por um tempo, enquanto eu a abraçava e ela tentava dizer algo que eu não conseguia entender. Choramos juntas e eu me senti impotente diante de suas emoções, sem saber como confortá-la. No entanto, em sua tentativa de comunicar o que estava sentindo, consegui compreender o nome da coordenadora pedagógica da casa e, só então, depois que ela se acalmou

e voltamos à sala de aula, seus colegas me disseram que a coordenadora havia deixado a casa de acolhimento e outra pessoa iria substituí-la.

Entrei em contato com a coordenadora para relatar o ocorrido na escola e, como resultado, ela solicitou que Tchauela fosse acompanhada pela psicóloga do abrigo para aprender a lidar com a separação. A coordenadora pedagógica também manteve um contato diário com ela por vários meses, até que ela se recuperasse emocionalmente. Com o passar dos dias, Tchauela gradualmente voltou a ser a jovem sorridente de sempre.

Os dias seguiram seu curso e as aulas continuaram normalmente. Ela ainda pedia para ver a foto da coordenadora pedagógica no meu celular. Nós nos tornamos amigas e, sempre que tínhamos a oportunidade, conversávamos sobre ela e seu progresso no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, concordamos que o progresso era limitado devido à falta de atendimento especializado e de um intérprete em sala de aula que pudesse ajudá-la a aprender a Língua de Sinais. Ela conseguia copiar do quadro e, quando eu lia para o resto da turma, a envolvia também e contava as histórias dos livros por meio das imagens, e ela demonstrava compreender.

Tchauela é uma jovem cheia de vontade de aprender, mas se entristece quando é tratada de maneira diferente. Durante as avaliações, ela queria responder às perguntas destinadas aos outros adolescentes. Assim, adotávamos a estratégia de trabalhar com duas avaliações para ela: uma específica e outra igual à dos demais alunos. Sentávamo-nos juntas, e eu a ajudava a completar a avaliação. Nas últimas avaliações, ela aceitou as orientações da professora de Educação Especial, o que não acontecia anteriormente. Os resultados foram muito positivos.

Foram meses de aprendizado tanto para mim quanto para ela. Um ano repleto de descobertas, tentativas e acertos. Nos aproximamos e nos afastamos diversas vezes, mas ao final de todo o processo, saímos com um conhecimento enriquecido. Eu aprendi muito sobre sua cultura, bem como sobre questões relacionadas à afetividade e ao respeito entre o grupo de colegas. Ela é acolhida por todos e tratada com grande respeito e carinho. Ela é uma líder e uma excelente jogadora de vôlei, esporte que os adolescentes praticam todas as tardes no abrigo. Eles frequentemente me dizem o quanto ela gosta do vôlei, algo que ela também compartilhou durante o curso sobre planejamento de vida que os adolescentes participaram. Para Tchauela, seu desejo para o futuro é se tornar uma jogadora de vôlei.

Tchauela é uma adolescente como qualquer outra, repleta de sonhos e esperanças de um futuro melhor ao lado de sua família, que aos poucos está reconstruindo suas vidas no Brasil. No entanto, sabemos que os desafios que ela enfrentará são ainda maiores. Questões burocráticas relacionadas à oferta de uma

educação bilíngue, com a Língua de Sinais como primeira língua, são obstáculos a serem superados. A Educação Especial é um direito das pessoas com deficiência e deve ser oferecida de maneira responsável e comprometida com a aprendizagem do aluno, em vez de ser tratada de forma assistencialista, como é o caso da aluna. A burocracia em torno do laudo médico, que se estende por anos, priva Tchauela de um atendimento especializado, deixando-me impotente diante de sua situação.



EXPERIÊNCIAS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO PARA SURDOS MIGRANTES VENEZUELANOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA MISORDO

Vanessa de Oliveira Souza

No presente texto, relato minha experiência como aluna do curso de Letras Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde também fui bolsista do Programa Migrante Surdo - MiSordo, entre os anos de 2020 e 2022. Ingressei no curso de bacharelado em Letras Libras em 2018 e estou prestes a concluir em 2023. Minha escolha por esse curso surgiu desde a infância, quando me chamava a atenção observar surdos se comunicando em Libras, especialmente após ver minha irmã se comunicar fluentemente com uma pessoa surda em um ônibus, o que aumentou ainda mais meu interesse pelo estudo da língua.

No ensino médio, comentei com minha irmã sobre esse interesse e foi quando ela me informou sobre a existência do curso de Letras Libras na UFRR, onde ela própria estudava história na época. A partir dessa informação, decidi pesquisar mais sobre o curso e, em 2017, próximo da conclusão do ensino médio, prestei o vestibular para Letras Libras na UFRR, sendo aprovada e iniciando meus estudos em 2018.

Ao longo dos semestres do curso, fiquei especialmente intrigada com a desvalorização da profissão de tradutor e intérprete de Libras na sociedade, principalmente no que diz respeito à sua inclusão em diferentes espaços frequentados por pessoas surdas. A falta de reconhecimento da importância desse profissional impacta negativamente na acessibilidade comunicativa do público surdo. Durante minha

trajetória acadêmica, tanto nas disciplinas do curso quanto no trabalho voluntário no Programa MiSordo, pude constatar essa realidade na prática.

Em 2020, iniciei minhas atividades de forma voluntária no Programa MiSordo, movida pelo desejo de contribuir para a acessibilidade da comunidade surda e pelo objetivo de aprimorar minhas habilidades na tradução e interpretação da Língua de Sinais. As experiências enriquecedoras que adquiri enquanto voluntária me motivaram a buscar a oportunidade de me tornar bolsista de extensão, ao tomar conhecimento do edital de seleção divulgado pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil e Extensão (PRAE) em 2022. Decidi, então, realizar minha inscrição como bolsista, impulsionada pelo aprendizado e compromisso que desenvolvi ao longo do programa.

Quando iniciei minhas atividades como voluntária no MiSordo, não imaginava a verdadeira importância que o programa teria na vida dos surdos migrantes. À medida que participava das ações do programa, pude compreender que, durante o contexto atípico vivenciado durante a pandemia, as atividades desenvolvidas eram de extrema necessidade para a comunidade surda. No início da pandemia, as pessoas estavam apenas começando a entender a realidade causada pelo vírus, e a população surda migrante não tinha acesso a informações sobre esses acontecimentos na Língua de Sinais.

Nesse cenário, o programa MiSordo desempenhou um papel essencial, fornecendo tradução e interpretação para que a comunidade surda migrante pudesse ter acesso às informações relacionadas à pandemia. Isso incluía informações sobre serviços públicos, adaptações impostas pela pandemia e outros comunicados relacionados à propagação do novo coronavírus.

O programa me proporcionou a oportunidade de realizar vários atendimentos com os surdos migrantes, o que contribuiu significativamente para minha formação profissional. A maioria dos atendimentos ocorreu online, mas em algumas situações de extrema necessidade, foram realizados presencialmente. Os atendimentos eram conduzidos com o público surdo venezuelano, geralmente por meio de mensagens de texto ou chamadas de vídeo, devido à suspensão de grande parte das atividades presenciais como uma das sequelas causadas pela pandemia da COVID-19.

Durante os atendimentos com os surdos, atuei em diversos casos e contextos abrangendo áreas como saúde, educação, jurídica, entre outras. No entanto, enfrentamos desafios devido ao contexto atípico e à necessidade de adaptação contínua. Como grande parte das ações era online, frequentemente enfrentávamos interferências e quedas na conexão de internet durante os atendimentos, o que prejudicava a visualização adequada dos sinais pelos surdos.

Outro destaque foi o fato de estarmos vivenciando a pandemia de um vírus transmitido por meio do contato oral, o que exigia o uso constante de máscaras. Essa medida de proteção acabava dificultando a compreensão das informações pelos surdos, pois a máscara dificultava a percepção das expressões faciais no rosto do interlocutor, que são essenciais para a comunicação em Língua de Sinais.

Outrossim, participar do programa durante esse tempo tem sido uma experiência magnífica, uma vez que as atividades desempenhadas com os surdos migrantes abriram espaço para diversas reflexões em relação à minha futura prática profissional. Para compartilhar um pouco dessas experiências, gostaria de começar refletindo sobre como o Programa MiSordo me proporcionou realizar diferentes aproximações junto à comunidade surda venezuelana em diversas demandas, destacando principalmente três delas: interpretação na área da saúde, em contexto escolar e no ambiente de trabalho.

Como bolsista, retomei as atividades presenciais em 2022 e passei a auxiliar na comunicação uma vez por semana dentro do Posto de Triagem da Polícia Federal – PTRIG. Nessa atuação, tive a oportunidade de acompanhar um exame de audiometria, como parte da parceria do Programa MiSordo com Organizações Não Governamentais (ONGs) e a Pastoral Universitária. Na primeira experiência dentro do PTRIG, fui incumbida de acompanhar uma mulher surda até a clínica onde o exame seria realizado. Durante a ação, fui autorizada a intermediar a comunicação em Libras somente na recepção, onde algumas informações sobre questões relacionadas à documentação e assinatura foram transmitidas pela atendente. Contudo, ao chegar à sala onde o médico atendia, mesmo tendo me apresentado como intérprete da pessoa surda, não me permitiram entrar para interpretar. Alegaram que o médico sabia se comunicar e que ela iria entendê-lo.

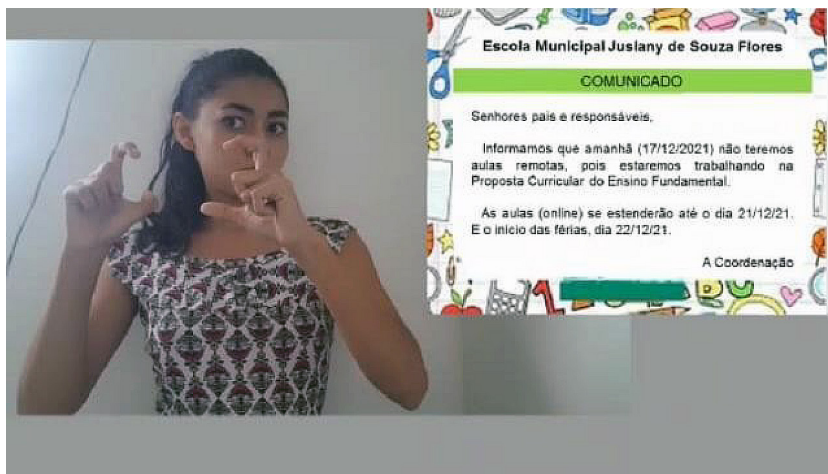
Essa primeira situação presencial, pude perceber o quão desafiador é tanto para mim, como futura profissional intérprete, quanto para a pessoa surda, devido à falta de conhecimento sobre os direitos linguísticos por parte das instituições, bem como sobre o papel do intérprete. Nessa situação específica, presenciei o desrespeito em relação ao atendimento, tanto em relação ao trabalho do TILS (Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais) quanto ao direito da pessoa surda de receber atendimento na sua língua materna, conforme previsto nas leis de acessibilidade no Brasil, incluindo o suporte do intérprete. Infelizmente, isso não ocorreu devido ao impedimento de realizar a interpretação, mesmo estando eu presente no local.

Em relação aos atendimentos em contexto escolar, realizei tanto tradução quanto interpretação simultânea em diversas ocasiões. As solicitações chegavam por meio do telefone próprio do Programa, via aplicativo de mensagens. Certa

vez, fui solicitada para auxiliar na transferência de uma criança do jardim de infância para uma escola da rede municipal. Precisei me deslocar até a escola em que a criança estava matriculada, pois a mãe desejava transferi-la devido à distância entre a escola e sua casa. No dia anterior ao encontro na escola, a representante do PTRIG, com quem eu sempre me comunicava, também solicitou a presença da mulher surda na escola para realizar a transferência. Entretanto, quando cheguei na escola, a mulher surda não estava presente.

Depois de esperar por horas no local combinado, procurei informações na secretaria da escola sobre a situação da criança para adiantar algumas questões. A secretaria explicou que o pai da criança já havia estado na escola mais cedo e solicitado a transferência da filha. O homem surdo entregou uma carta redigida em Língua Portuguesa na secretaria da escola. Nessa situação específica, percebi o desafio na comunicação com surdos venezuelanos. As informações foram repassadas por outras pessoas do PTRIG à mãe da criança, que talvez não tenha compreendido completamente, e também ao pai. Contudo, destaco as barreiras linguísticas que eles enfrentaram nessa aparentemente simples situação, o que ocorreu porque a escola não disponibilizava um profissional intérprete.

Alguns atendimentos, como a solicitação de tradução de informes da escola, eram comuns para uma família que possuía quatro filhos, sendo três deles surdos com idade inferior a oito anos. Geralmente, a escola enviava panfletos e comunicados em Português para os pais através de um grupo de *WhatsApp*. A mãe surda, com dificuldade em compreender bem a Língua Portuguesa, encaminhava esses informes para mim. Eu traduzia os comunicados para Libras, utilizando alguns sinais da Língua de Sinais Venezuelana (LSV), e os enviava de volta para a mãe. A tradução era feita geralmente em vídeos simples, conforme apresentado na Imagem 1.

Imagem 1: Tradução de informe da escola

Fonte: Acervo próprio (2021).

Audiodescrição da imagem: A esquerda uma mulher de pele morena, olhos e cabelos escuros cortados até os ombros. Ela sinaliza em Libras. Suas mãos estão em frente ao seu rosto. Ao fundo uma parede branca. A direita um quadro constando as informações: senhores pais e responsáveis, informamos que amanhã, 17 de dezembro de 2021, não teremos aula remota, pois estaremos trabalhando na proposta curricular do ensino fundamental. As aulas online se estenderão até dia 21 de dezembro de 2021 e o início das férias será dia 22 de dezembro de 2021. A coordenação.

Outro atendimento que recorde e considero relevante para este registro foi a interpretação de uma entrevista para o cadastro do auxílio moradia realizada pelo Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados no estado de Roraima. Durante a entrevista, uma série de perguntas foi feita sobre a situação financeira dos surdos que buscavam o auxílio para sair do abrigo e alugar uma casa. Durante a interpretação para uma mulher surda, precisei utilizar as duas línguas de sinais, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua de Sinais Venezuelana (LSV).

Essa situação, enfrentei algumas dificuldades, pois ao passar informações em língua de sinais, percebi a incompreensão da pessoa surda. Para contornar esse desafio, tentei repetir a informação de diferentes maneiras ou recorri à datilologia (soletrar em sinais). Por vezes, também precisei utilizar o Espanhol escrito e oral, ou melhor dizendo, o Portunhol, já que não sou fluente na língua. Utilizei essa mistura linguística quando percebi que o surdo entendia melhor a informação nessa língua.

Todos esses momentos relatados acima foram desafiadores devido às barreiras linguísticas resultantes das diferenças de modalidade entre as línguas. Essas

barreiras ocasionavam diversas situações de incompreensão, o que exigia o uso de estratégias diversas para garantir que a pessoa surda entendesse a mensagem. Isso incluiu gestos, escrita no celular ou papel, pesquisa de imagens e outros recursos.

Durante o período em que fui bolsista do Programa MiSordo, testemunhei diversas situações, desde casos de vulnerabilidade social até situações policiais, o que me levou a adotar estratégias de tradução diferenciadas para uma atuação mais eficaz em contextos comunitários.

Essas experiências vividas como bolsista do programa e como acadêmica do curso de Letras Libras proporcionaram diversas reflexões, especialmente em relação aos desafios da tradução e interpretação em contextos multilíngues e com comunidades surdas migrantes. Cada situação foi única e me permitiu desenvolver habilidades de adaptação e compreensão, buscando sempre garantir o acesso à informação e a comunicação efetiva para as pessoas surdas.

Além das interpretações de/para as Línguas de Sinais, o MiSordo proporcionou a oportunidade de trabalhar com diferentes traduções, como a tradução de documentos, por exemplo, exames médicos, informativos escolares e outras notícias importantes para que a comunidade tenha acesso aos direitos fundamentais no Brasil.

Em uma dessas traduções, tive a oportunidade de traduzir um informativo da escola da filha de uma mulher surda. O informativo estava escrito em português e comunicava que não haveria aula em determinado dia e que os alunos estariam de férias a partir dessa data. Ao ter acesso a esse informativo, enviado pela mãe da criança, pude realizar a tradução para a Língua de Sinais por meio de um vídeo gravado na Libras/LSV, permitindo assim que a mãe tomasse conhecimento das informações repassadas pela escola.

É importante ressaltar que muitas informações acessíveis para as pessoas ouvintes não estão disponibilizadas em Língua de Sinais, o que torna a intervenção do Programa MiSordo fundamental. Por meio de suas diversas ações, como bolsistas que realizam tradução e interpretação, o programa possibilita que informações básicas para a vida cotidiana cheguem ao conhecimento das pessoas surdas.

No Programa MiSordo, eram constantemente oferecidos cursos sobre variados temas, com o intuito de preparar os voluntários, bolsistas e demais participantes para o trabalho com os surdos migrantes. Entre os cursos ofertados, destaco aqueles de LSV, Libras e cursos relacionados à migração, refúgio e direitos humanos. Esses cursos foram de extrema importância tanto para minha atuação como colaboradora do MiSordo, quanto para o meu desenvolvimento pessoal, pois proporcionaram uma formação específica para trabalhar com o público migrante.

Nessas experiências vivenciadas no MiSordo, tive também a oportunidade de aprender muito. À medida que os atendimentos aconteciam, fui me apropriando

tanto da LSV quanto praticando as habilidades de tradução e interpretação aprendidas em sala de aula. Além disso, ganhei conhecimentos na área de direitos humanos e pude perceber a importância da postura humana ao lidar com situações de vulnerabilidade

Durante a realização dos atendimentos no PTRIG, pude perceber o total despreparo das pessoas que ali trabalhavam no atendimento ao público surdo venezuelano. Mesmo algumas pessoas tendo realizado cursos de Libras para desenvolver a língua de sinais, observei que, muitas vezes, ainda havia a questão da barreira linguística devido à falta de habilidades dessas pessoas para se comunicar efetivamente com os surdos.

Um último exemplo ocorreu quando uma mulher trans surda de nacionalidade venezuelana precisava fazer uma denúncia na delegacia sobre uma agressão física ocorrida no abrigo durante uma das refeições. A mulher estava com diversos ferimentos pelo corpo. Ao chegar à delegacia, percebi que ela já havia passado por lá anteriormente, mas devido à falta de conhecimento da língua de sinais, não recebeu atendimento adequado. Ao me apresentar primeiramente à mulher surda como intérprete, ouvi a seguinte frase da recepcionista da delegacia: “vai ter alguém que a entenda? Na última vez, só a deixaram aqui e não havia ninguém para acompanhar, e ninguém a entendia, então o atendimento não foi feito”.

Outro fato observado no mesmo local foi quando o delegado nos chamou para entrar em sua sala e registrar o boletim de ocorrência. Enquanto eu informava que a mulher era surda em língua de sinais, escutei o delegado dizendo baixinho: “e agora, o que eu faço?” Percebi, diante dessa situação, a falta de conhecimento dos direitos linguísticos das pessoas surdas de ter um intérprete e o tratamento inadequado que recebem nas instituições, como se fossem impossíveis de serem compreendidas.

Assim, durante a realização dos serviços de interpretação dentro do PTRIG, pude perceber a barreira linguística que as pessoas surdas enfrentam em seu cotidiano devido à falta de intérpretes nos espaços públicos.

Além de tudo o que relatei, participar do Programa MiSordo também trouxe significativas contribuições para minha escrita acadêmica, pois pude registrar minhas experiências e aprendizados em outros trabalhos, o que tem auxiliado na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Uma constatação importante é que o Programa MiSordo proporcionou a mim e aos demais bolsistas diversas aprendizagens relacionadas às Línguas de Sinais, principalmente a LSV, língua utilizada pela comunidade surda venezuelana, e a Libras. Também obtivemos conhecimentos sobre tradução e interpretação comunitária, tendo a oportunidade de entrar em contato com a comunidade surda e intermediar situações que influenciarão em nossas práticas como futuros TILS.

Posso afirmar que ações como as desenvolvidas pelo MiSordo têm o potencial de transformar a realidade em que a comunidade surda está inserida e contribuir de forma significativa para a formação profissional de acadêmicos do curso de Letras Libras. Dentre as várias formas de contribuição, destaco a oportunidade de conhecer e atuar com línguas diferentes do par linguístico aprendido no curso Letras Libras (Libras/Português), como a LSV e o Espanhol. Além disso, estar em contato com a cultura da comunidade venezuelana, adquirir conhecimentos sobre direitos humanos e interpretação comunitária amplia as perspectivas de campos de trabalho. Esse aspecto é particularmente relevante na vida profissional, já que esses temas não fazem parte da matriz curricular do curso de formação em tradução e interpretação da UFRR, e a extensão desempenha um importante papel ao relacionar as aprendizagens dentro da universidade com os saberes da comunidade, especialmente na interpretação comunitária.

Por fim, percebo que minha participação como acadêmica do curso de Letras Libras trouxe contribuições significativas para minha área de formação. O período em que estive auxiliando as atividades junto à comunidade surda migrante me permitiu compreender não apenas as barreiras linguísticas decorrentes da falta de intérpretes nos espaços sociais, mas também a percepção de que os surdos, de modo geral, ainda enfrentam desafios para que seus direitos linguísticos sejam respeitados em sua totalidade e não apenas parcialmente nas instituições, como tem sido feito.



LÍNGUAS E COMUNIDADES “UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA, RICA E GRATIFICANTE” – ENTREVISTA COM IRMÃ NILMA

Thaisy Bentes

Adriana Helena de Oliveira Albano

Para o início da conversa

Sempre nos questionam, como pesquisadoras e extensionistas da área de migração de surdos, como começou e quem foram os responsáveis pelos primeiros trabalhos com as comunidades surdas migrantes em Roraima. Uma resposta quase impossível de ser dada de forma precisa. No entanto, desde 2016, através das nossas aproximações pela extensão universitária, mesmo antes da crise se acentuar na Venezuela, podemos dizer que muitas pessoas, ao mesmo tempo, impelidas pelas necessidades visíveis dos migrantes, deram início a uma rede de solidariedade e assistência no estado de Roraima, focada nos surdos venezuelanos.

As iniciativas surgiram de forma orgânica e colaborativa, envolvendo diversas pessoas e instituições. Entretanto, podemos afirmar que o início da rede de apoio aconteceu quando os próprios surdos brasileiros abriram as portas de suas casas, oferecendo abrigo, comida e acolhida generosamente, além de ensinarem sua língua, a Libras, e atuarem como intérpretes sempre que necessário para os surdos venezuelanos acessarem os serviços públicos. Essa rede de apoio tem se desenvolvido ao longo do tempo no estado e o Programa MiSordo é uma das

importantes contribuições que surgiram dessa colaboração. A parceria entre pesquisadores, estudantes, organizações não governamentais e a comunidade surda tem permitido a construção de um trabalho integrado, sensível e adaptado às necessidades específicas dessas pessoas. A evolução desse processo é contínua, pois as demandas e desafios enfrentados pelos migrantes mudam ao longo do tempo. Dentre tantos acolhedores, alguns personagens se destacam, como a Irmã Maria Nilma, que aqui entrevistamos.

A personalidade da Irmã Maria Nilma tem sido fundamental nas realizações em prol da comunidade surda migrante, devido à sua intensa dedicação ao longo de sua vida. Sua atuação em Roraima é amplamente reconhecida pela comunidade surda venezuelana, sendo uma figura importante para a história da migração surda no estado.

Durante a entrevista, buscamos identificar os fatos e fatores que a levaram ao encontro com as comunidades surdas e suas experiências nas ações de acolhimento e assistência na capital do estado de Roraima, evidenciando o papel significativo da instituição religiosa para o bem-estar e dignidade dos migrantes.

A Irmã Nilma é formada em Pedagogia e especialista em Gestão Educacional, Braille e Libras. Sua experiência como professora em escolas indígenas desde 1992 trouxe um olhar humanizado e atencioso para o trabalho com os surdos venezuelanos, compreendendo suas necessidades básicas e vulnerabilidades.

O contexto migratório apresenta diversos desafios e é importante compreender as barreiras linguísticas e sociais que os surdos enfrentam ao chegar em um novo país. Através da entrevista com a Irmã Maria Nilma, busca-se proporcionar uma maior compreensão dessas realidades e trabalhar para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor para a comunidade surda migrante em Roraima.

Ao realizar a entrevista, nosso objetivo foi também obter *insights* sobre como os surdos migrantes estão sendo acolhidos e inseridos na sociedade roraimense, além de identificar as iniciativas e instituições que têm se dedicado ao bem-estar e à integração dessa comunidade linguística.

É importante ressaltar que, apesar das crenças religiosas, o que realmente importa é o trabalho efetivo realizado pelas instituições atualmente junto aos surdos. A atuação das instituições religiosas não está vinculada a empecilhos ou negativas em relação a diferentes formas de pensar e ser, mas sim em acolher e estar junto com as mais diversas pessoas, independentemente de suas crenças.

O trabalho conjunto em prol da comunidade surda migrante em Roraima é uma história de solidariedade, empatia e esforços conjuntos, que continua a ser construída e aprimorada. A atuação dos pesquisadores e extensionistas é fundamental para promover a inclusão e garantir que os direitos linguísticos e humanos

das pessoas surdas sejam respeitados e atendidos de maneira adequada. Nesse sentido, a entrevista com a Irmã Maria Nilma e o trabalho conjunto das instituições religiosas e do Programa MiSordo têm sido fundamentais para acolher e apoiar a comunidade surda migrante em Roraima, proporcionando-lhes um ambiente mais inclusivo e digno.

Thaisy e Adriana: — Irmã, obrigada por aceitar nosso convite. A senhora pode nos contar um pouco sobre sua história e de qual congregação religiosa faz parte?

Irmã Nilma – Eu me chamo Maria Nilma Alves Moraes. Sou filha de Raimundo Moraes e Francisca de Oliveira Moraes, família humilde, da roça, do município de Caxias/Maranhão. Éramos oito irmãos, sendo eu, a terceira. Aos cinco anos de idade, fui doada para uma tia, irmã do meu pai, ou seja, fui para outra família. Ali permaneci por três anos, recebi acompanhamento espiritual e alfabetização. Lembro com veemência das primeiras frases que aprendi a escrever: “Deus é amor, Deus é bom pai...”. Depois de alfabetizada, fui mandada para a cidade de Caxias, no interior do Maranhão, a fim de prosseguir os estudos. Desde então, passei a morar com a família de um primo/irmão de criação, onde permaneci por onze anos, até concluir, na época, o segundo grau.

Sempre admirei a vida das famílias que conheci e com quem convivi. Porém, sonhava com uma vida diferente, em que eu pudesse ajudar as pessoas. Sentia uma fascinação espiritual por Deus. A minha vocação foi inspirada e acompanhada por um Padre que se chamava José Mendes Filho, este me encaminhou para as Irmãs Filhas da Caridade que moravam em Caxias/MA.

Aos 18 anos, sob o acompanhamento da Congregação Filhas da Caridade, 1980, fiz o Aspirantado e em seguida o Postulantado, e por fim, o Seminário, o que é para as Congregações Religiosas, o noviciado. Essas são etapas da preparação para a vida em congregação. Explico isso porque nós - Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo - somos Sociedade de Vida Apostólica, ou seja, somos leigas consagradas, não religiosos; não fazemos Votos Perpétuos, nossos Votos são renovados a cada ano, no dia 25 de março, na Festa da Anunciação. Neste 25 de janeiro, completei 41 anos de Vocação.

Durante todo esse tempo, fui enviada para vários lugares e diferentes regiões do Norte e Nordeste. Nesses locais, fiz trabalhos na área da educação em escolas ribeirinhas no interior do Amazonas e na zona rural, na cidade de Parintins tive uma experiência curta de somente um ano, em 2007. Também fiz missão com os povos indígenas em Roraima desde 1992, na Região Serra da Lua com os indígenas de Whapichana e Macuxí, atuando como professora nas escolas indígenas.

Thaisy e Adriana: — Irmã, agora nos conte um pouco sobre sua trajetória com as comunidades surdas e como a senhora começou as primeiras aproximações.

Irmã Nilma – Desde 1992, moro em Roraima trabalhando como professora nas comunidades indígenas. Em 2012, tive que voltar ao Maranhão por questões familiares. No tempo que por lá estive, ingressei em um curso de especialização semipresencial em Libras. Foi quando minha história com surdos se iniciou. A comunidade surda de lá era bastante presente nas etapas do curso como estudantes e colaboradores. Foi nesse momento que vi a Libras como uma língua. Antes não tinha consciência sobre a Libras como língua e passei a ver o quão importante seria a aprendizagem dessa língua por toda sociedade brasileira.

Thaisy e Adriana – E como foi seu encontro com surdos venezuelanos?

Irmã Nilma – Desde que cheguei a Roraima, em 1992, morei nas comunidades indígenas. Somente em 2017, voltei a morar na capital do estado, Boa Vista. As irmãs da mesma congregação já assistiam migrantes venezuelanos. Me juntei a elas nessa tarefa. O meu contato com os surdos venezuelanos foi nas ruas de Boa Vista, quando os vi pedindo ajuda, principalmente comida no centro da cidade e alguns que batiam em nossas portas. Foi então que busquei informações sobre a Associação dos Surdos, situado na Escola Princesa Izabel, bem no centro da capital. Meu objetivo era avançar no conhecimento da Libras por meio do convívio com os surdos. Ingressei num curso básico lá mesmo pela escola.

Posteriormente, a convite do Padre Ronilson Braga, que já fazia articulação com migrantes surdos pela Pastoral Universitária e com a irmã Célia, que iniciava encontros para a criação da Pastoral do Surdo, se efetivou de fato minha convivência. A Pastoral do Surdo acolhia e acompanhava os surdos que participavam das missas na Igreja Cristo Redentor aos domingos. As missas eram celebradas com intérpretes de LSV (Língua de Sinais Venezuelana) e Libras. A intérprete de LSV era a Maria Eugênia, os intérpretes de Libras eram os professores e alunos da Universidade Federal de Roraima e outras pessoas que se juntaram ao grupo. Foi uma experiência profundamente desafiadora, porém, rica e gratificante.

Os pedidos de ajuda foram, no âmbito da Pastoral do Surdo, foram além do que eu pude imaginar. Desde acompanhamento na busca de benefícios sociais, principalmente INSS, busca por emprego, moradia (aluguéis) e também em acompanhamentos a médicos e/ou em hospitais.

Thaisy e Adriana: — As missas aos domingos eram momentos muito importantes de comunidade entre os surdos brasileiros e venezuelanos.

Na época, lembro que os alunos do curso Letras Libras da UFRR realizavam estágio de interpretação em contexto religioso na Pastoral do Surdo e em algumas igrejas evangélicas. A missa foi um ponto de encontro e enriquecimento na prática de interpretação, pois estavam diante de diversas situações. Para a senhora, como esses momentos foram importantes para os surdos?

Irmã Nilma – As missas só foram possíveis de serem realizadas porque muitos intérpretes aderiram a profunda importância desse momento. As igrejas evangélicas de Boa Vista há muito tempo têm momentos em Libras para os surdos. Somente a Igreja Católica não tinha, mas então veio a Pastoral do Surdo, *Pastoral caçula da Diocese*, como dizia carinhosamente Dom Mário Antônio.

Para a equipe da Igreja Cristo Redentor foi um impacto e certa resistência. Reservávamos as primeiras três fileiras dos bancos com plaquinhas para que os surdos pudessem melhor visualizar os TILS (Tradutores/Intérpretes de Línguas de Sinais). Com o tempo, as pessoas já viam os surdos sentados longe ou na porta da igreja e os levavam para os lugares reservados para melhor visualizarem os Intérpretes.

Lembro que aprendi a rezar em Libras a oração do Pai Nosso, rezei com eles um dia durante a missa e vi que um surdo ficou bastante emocionado. Eles mostravam concentração e respeito aos ritos e participavam assiduamente aos domingos. Nas visitas que fazíamos, eles sempre expressavam que Deus estava os ajudando e que estavam sendo aceitos pelo povo de Roraima. Eram agradecidos e louvavam sempre que recebiam alguma ajuda. “*Solo gracias de Dios*” eles repetiam para mim. Eu percebia que quando iam à missa se sentiam bem, como se fosse amenizado todo o sofrimento de fome e solidão que passavam. Como se fossem compensadas as dificuldades diárias com crescimento espiritual.

Thaisy e Adriana: — Realmente, irmã, sua experiência se alinha a outras experiências em que se pode observar as demandas de moradia e saúde como cerne das necessidades dos migrantes surdos ao chegarem a Boa Vista. Como a senhora agia para auxiliá-los nessas demandas?

Irmã Nilma – Eu pedia ajuda a pessoas caridosas que tinham mais condições de ajudar e pertenciam a outras instituições: Diocese de Roraima, Companhia das Filhas da Caridade, a qual eu pertence, Missionárias da Consolata, Universidade Federal de Roraima - por meio do Padre Ronilson que criou a Pastoral Universitária e da Sociedade de São Vicente de Paulo. Assim, quando o pedido era ‘comida’, eu mostrava a fatura de débito e pedia para as pessoas pagarem, o mesmo acontecia quando era compra de remédios. Também solicitava pagamento de transporte

para os surdos irem à fisioterapia, quando o estado de saúde não permitia irem de ônibus. Compras de fardamentos e material escolar para filhos de surdos e pagamentos de aluguéis, luz e água. Eu também buscava com outras irmãs. Lembro que a Irmã Telma Lages, por meio do Centro Migrações e de Direitos Humanos – CMDH, da Diocese de Roraima, entregava cestas básicas e materiais de higiene. Eu pedia para ela incluir os surdos e ela sempre dava um jeito de dar fichas para eles. Era assim, pedindo para as pessoas que ajudávamos os surdos. Nós também, da congregação Filhas da Caridade, chegamos a pagar vários aluguéis para que eles não fossem despejados.

Thaisy e Adriana: — Dentre esses auxílios, encontros, conversas e formações há algum fato que marcou mais?

Irmã Nilma – Muitos foram os fatos que me marcaram, porém, destaco um: havia um grupo numeroso de famílias surdas numa casa alugada, no bairro do Cambará, na capital de Roraima e dentre o mesmo, uma mulher surda que tinha duas meninas ouvintes. As meninas adoeceram com problemas no corpo, apareceram várias feridas, e nós, Padre Ronilson Braga e eu, fizemos todo o acompanhamento para que elas ficassem recuperadas. Levamos ao médico, compramos remédios e acompanhamos os avanços - *Graças a Deus, deu tudo certo!*

Além dos cuidados com a saúde das meninas, houve também os cuidados com a alimentação e pagamento de um acúmulo de faturas de energia elétrica. Eles passaram dias sem energia na casa, devido o corte pela falta de pagamento. Todos foram muito atormentados pelos carapanãs e pelo calor.

Ao pagar as faturas, já à noite, recorremos a Eletronorte e ficamos na casa até eles fazerem o serviço. A gratidão da mãezinha das crianças foi tamanha que nos ofereceu uma das meninas para sermos padrinhos. Que emoção!

Nessa casa, moravam dezoito pessoas. Todos os surdos venezuelanos, com exceção das duas meninas ouvintes. A casa foi alugada por um surdo brasileiro do Amapá. Segundo ele, o único objetivo era ajudar os amigos venezuelanos. A casa era mantida, aluguel e a alimentação, por eles mesmos. Eles pediam nas ruas e em determinados pontos da cidade. Havia bastante rotatividade, alguns saíam e outros chegavam, às vezes tinha mais que dezoito, às vezes menos. Até certo ponto, não lembro em que ano, foram diminuindo as chegadas, e entregaram a casa: saíram para procurar espaços menores e mais baratos ou viajaram para outros estados.

Thaisy e Adriana: — A senhora citou o padre Ronilson Braga, outro nome importante no acolhimento da comunidade surda venezuelana.

Quem mais poderia ser mencionado como importante no acolhimento do grupo no estado?

Irmã Nilma – Eu citei Padre Ronilson Braga quando falei da situação da casa do Cambará em que ele foi um mediador importante. Ele e a Maria Eugênia foram os primeiros a encontrar e acolher os surdos venezuelanos. Depois chegaram outras pessoas, como a irmã Célia que fundou a Pastoral do Surdo, e você, Thaisy, somando a todos os intérpretes de Libras de Boa Vista que participavam da Pastoral do Surdo. Vocês foram grandes e importantes personalidades nesse processo. Ressalto ainda o apoio da Diocese de Roraima, na pessoa de Dom Mário Antônio e do Padre Paulo Mota, pároco da Igreja Cristo Redentor, que foram essenciais para que todas essas ações acontecessem.

Thaisy e Adriana: — Irmã, no início da entrevista a senhora falou que fez cursos de Libras, a língua da comunidade surda do Brasil, como a senhora se comunicava com os surdos venezuelanos? Quais línguas eles falavam?

Irmã Nilma – Eles falavam a Língua de Sinais Venezuelana – LSV, o que ajudou muito é que havia filhos ouvintes que ajudavam na interpretação, isso quando eu estava sem a companhia de Maria Eugênia, a intérprete de LSV Venezuelana que vivia em Boa Vista na época. Depois fui aprendendo a língua com eles e, também, com a Maria Eugênia. Eu percebia que eles tinham muito interesse em aprender Libras. Nós trocávamos aprendizagens, trocávamos sinais da Libras e da LSV.

Thaisy e Adriana: — Para finalizar, o que a senhora pode nos contar a mais sobre a situação dos surdos migrantes em Roraima e no Brasil e o que considera fundamental a ser realizado para a melhoria de vida desse grupo?

Irmã Nilma – Eu diria que a situação dos surdos migrantes no Brasil foi muito difícil, muito desafiadora e com muito sofrimento. Era sem tamanho a questão do preconceito e rejeição dos brasileiros contra os venezuelanos, e principalmente contra os surdos; inclusive ainda é até hoje. É bem verdade que conseguiram e conseguem benefícios, como INSS, mesmo assim sofrem bastante. Em nível de Brasil, é preciso políticas públicas voltadas para a Comunidade Surda, seriedade na questão da inclusão, Escolas Bilíngues onde toda a comunidade educativa e a sociedade tenham conhecimento e domínio da Língua de Sinais e que haja Intérpretes em todas as instituições e ou quaisquer outros locais, para que os surdos sejam atendidos com respeito e dignidade.

Thaisy e Adriana: — A senhora deseja nos contar algo mais que considere relevante para esta entrevista?

Irmã Nilma – Até hoje, mesmo não residindo mais em Roraima, continuo acompanhando alguns surdos venezuelanos à distância e me aproximando dos surdos aqui de Caxias, MA, e estou sempre disponível para aprender mais sobre a língua e participar da comunidade. Vejo e sinto a necessidade de evolução na Pastoral do Surdo como Igreja, quanto à inclusão. A Comunidade Igreja e a sociedade devem se envolver e se comprometer de fato com os surdos. Como exemplo, posso dizer sobre a rica e linda experiência que vivi em Boa Vista/RR.

Thaisy e Adriana: — Agradecemos a entrevista, Irmã. Seu relato é de extrema importância para a compreensão dos aspectos da migração em Roraima e como as instituições religiosas têm desempenhado um papel crucial no acolhimento dos migrantes surdos. Suas experiências e contribuições são valiosas para entendermos melhor os desafios e oportunidades que surgem nesses contextos tão sensíveis e significativos. Vale ressaltar o quão notável é que a migração de surdos venezuelanos traz à tona a importância de considerar as particularidades linguísticas e culturais de comunidade minoritárias e minoritizadas e perceber quão vulneráveis e vulnerabilizados estão neste cenário. A rede formada por diversas instituições religiosas tem colaborado para amenizar as dificuldades impostas pela situação de deslocamento forçado e os desafios de estabelecimento no novo país.



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Helena de Oliveira Albano

Pós-doutoranda pela UFJF (2021), Pós-doutorado pela UFRR (2013), professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima desde 2017, doutora em Teoria da Literatura pela Unesp (2010), Mestre em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela UFSJ (2005). Esteve na Universidade Nova de Lisboa com bolsa PDEE-CAPES pesquisando Literatura e Autobiografia. Autora dos livros de crítica literária *Rastros de Memória* (2008) e *O Pilão de Pilar lembranças* (2019). Atualmente desenvolve pesquisa em projetos de Educação, Literatura Africana e Indígena e é Coordenadora do Projeto de Pesquisa Linguagem e mito: traduções culturais. Possui experiência na área de Educação e Teoria da Literatura, com ênfase em Crítica Literária, Memória Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: Prática de ensino de língua portuguesa, narrativa, memória, história, cultura, autobiografia.

Cláudia Araújo de Lima

Pós-Doutoranda em Direitos Humanos, Direitos Sociais e Direitos Difusos pela Universidade de Salamanca/Espanha. Pedagoga pelo Centro Universitário de Brasília, Especialista e Mestre em Reabilitação e Habilitação de Pessoas com Deficiência pela Universidade de Salamanca/Espanha, Mestre em Saúde Pública, FIOCRUZ e Doutora em Ciências/Saúde Pública na área de Violência e Saúde pela FIOCRUZ. Pesquisadora Sênior Voluntária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Educação Social - PPGE/UFMS/Campus do Pantanal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços PPGEF/UFMS/Campus do Pantanal. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - NEPI/PANTANAL/UFMS.

Eladio Sebastian-Heredero

Professor Doutor Aposentado da “Universidade de Alcalá” (Alcalá de Henares-Espanha), Professor Visitante Estrangeiro da UFMS (Campo Grande MS), Professor colaborador do programa de Pós-graduação em Educação da UNESP (São Paulo - Brasil). Professor colaborador do programa de Pós-graduação da UNIVDEP (México-MX) e CETYS (Tijuana.MX). Possui Graduação como “Maestro de Primera Enseanza” pela “Escuela de Magisterio” de Guadalajara (Espanha), Graduação em Ciências da Educação pela “Universidade Complutense de Madrid” (Espanha), Mestrado em Ciências da Educação pela “Universidade Complutense de Madrid” (Espanha), Doutorado em Educação pela “Universidade de Alcalá” (Espanha). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” de São Paulo (Brasil).

José Marcelo Freitas de Luna

Desde 2023, é professor-visitante do Programa de pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília. É pesquisador sênior aposentado pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Santa Catarina. É também professor visitante da Universidade de Coimbra, em Portugal, desde 2014. É Licenciado em Letras Português e Inglês, pela Universidade Federal da Paraíba. É especialista em Gestão da Cooperação Internacional, pela Universidade Católica de Goiás, com estágio na Universidade de Ottawa, no Canadá. É Mestre em Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio sanduíche na Universidade de Birmingham, no Reino Unido. É Doutor em Linguística, pela Universidade de São Paulo, com estágio sanduíche na Universidade de Cambridge, no Reino Unido. Tem Pós-doutorado em Linguística, pela Universidade do Texas, em Austin. Ministra cursos de Produção Textual, *Scientific Writing* e Internacionalização do Currículo. Os seus interesses de pesquisa são as temáticas da internacionalização da educação e do currículo, sob a perspectiva da Educação Intercultural. Da sua produção, destaca-se o livro: *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global*, publicado pela Pontes Editores em 2016.

Kleber Aparecido da Silva

É licenciado em Língua inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Realizou seus estudos de pós-doutoramento no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, no Instituto de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina; e em Linguística Aplicada na Pennsylvania State University, USA. Atualmente, aprofunda seus estudos pós-doutorais em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em Didáticas das Línguas na Universidade De Genebra, Suíça e em Educação Multilíngue e Letramento na Universidade de Witwatersand, África do Sul. Seus principais campos de interesse

encontram-se na ampla área da linguagem, decolonialidade, formação de professores/as e internacionalização, que também incluem gênero, raça e educação linguística; raça e colonialidade, linguagem, discurso e práticas identitárias; (multi)letramento e educação crítica na formação de professores; teorias e pedagogias críticas, bem como práticas decoloniais na produção do conhecimento.

Maurício Loubet

Doutorando em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, na área de concentração em Linguística e Semiótica. Mestre em Educação, na área de concentração em Educação Social pela UFMS. Especialista em Libras, Braille e Comunicação Alternativa, pela Universidade Uniasselvi. Atualmente é professor do quadro permanente da Faculdade de Educação, na UFMS. Ministra as disciplinas de Libras e língua portuguesa como segunda língua para Surdos, Cultura, Literatura Surda e áreas afins. Orienta pesquisas no horizonte dos Estudos Surdos. Pesquisou a inclusão educacional de Surdos brasileiros e bolivianos na região fronteiriça. É proficiente em tradução, interpretação, uso e ensino da Libras (PROLIBRAS, Universidade Federal de Santa Catarina).

Simone Santana Ferreira

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD. É tutora no curso de Pedagogia da Universidade Paulista-UNIP e professora temporária da educação básica nas séries iniciais no município de Santarém – Pará. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Raça e Etnicidades na Amazônia – GERE/UFOPA. Atua como professora de indígenas imigrantes e refugiados da etnia Warao no município de Santarém desde 2019 até o momento.

Maria Elena Aquino Dutra

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Ponta Porã (UFMS/CPPP), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFMS/FAED, atuou como professora da Rede Municipal de Educação de Ponta Porã MS, atualmente atua como Pedagoga no Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados (HU-UFGD) pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH).

Valdiceia Tavares dos Santos

É docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – desde 1990. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste – Unidesc (1996), especialização em Psicopedagogia Institucional (2004), mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB (2016) e está cursando o doutorado em Linguística (UnB). Atua na Educação Básica, no Ensino Superior, na Unieuro, e atuou no Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás – UEG. Além de professora, é intérprete de Libras e exerce a função de consultora ad hoc do Ministério

da Educação e de parecerista na revista Fórum Linguístico. Seus interesses de pesquisa são voltados para temas como educação, educação especial, com ênfase na educação de surdos, o lúdico na educação, subjetividade, letramento e formação de professores.

Vanessa Oliveira de Souza

É graduada em Letras Libras Bacharelado pela Universidade Federal de Roraima. Foi bolsista e colaboradora do Programa de Extensão de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos (MiSordo) de 2020 a 2022, onde atuou realizando ações de atendimento a Surdos Migrantes e trabalhos de Tradução e Interpretação da Libras para o Português e vice-versa.



SOBRE A PREFACIADORA

Silvana Aguiar dos Santos

Doutora em Estudos da Tradução e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vice-líder e pesquisadora do InterTrads – Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e integrante do Observatório da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (OTRADILIS). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) e professora da área de Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais dos Cursos de Letras Libras da UFSC. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Programa de Extensão Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais no Contexto Jurídico (TILSJUR).

Email: s.santos@ufsc.br.



SOBRE AS ORGANIZADORAS

Adriane Melo de Castro Menezes

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (Unitau) e Graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Professora adjunta na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Coordenadora do Curso de Gestão Territorial Indígena; Pesquisadora associada ao Núcleo de Pesquisa “Observatório de Roraima” (ObservaRR), coordena Programas e Projetos de Extensão na área de Educação e Inclusão, como o Programa de Políticas Públicas de Inclusão e o Atendimento da Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior e o MiSordo, que atua no apoio a Migrantes e Refugiados Surdos. Tem Projetos e Grupo de Pesquisa na área da Políticas Públicas e Povos Indígenas, Políticas Linguísticas, Línguas, Culturas e Educação Indígena (PLEI/ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Povos, Línguas e Educação Indígena. É consultora voluntária das Comissões de Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos e Estudos das Relações Étnico-raciais, da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Estudos e pesquisas voltados para Políticas Públicas; Povos e Educação Escolar Indígena e Quilombola; Formação Docente; Políticas Públicas, Direitos e Valorização da Diversidade; Educação Especial; Inclusão Educacional; Educação Bilíngue e Políticas Linguísticas.

Daiane Pinheiro

Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa- Portugal; Mestre em Educação e Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Gestão Educacional, Especialista em Educação Ambiental (UFSM) e Graduada em Educação Especial (UFSM). Desenvolve pesquisas na área de Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação de Surdos com ênfase nos temas: formação de professores, processos de significação cultural surda e políticas inclusivas. Líder do Grupo de Pesquisa em

Educação Especial e Processos Inclusivos - GPEEI (UFOPA). Atualmente é professora do quadro permanente da Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA.

Thaisy Bentes

Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade de Santa Catarina. Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília. Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Libras pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada. Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Luterana do Brasil. É professora do Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Foi professora do Curso Letras Libras Bacharelado da Universidade Federal de Roraima (2015-2021). Atuou como professora de Atendimento Educacional Especializado e Português como segunda Língua para surdos, na cidade de Juruti e Alenquer/Pará. Atualmente, desenvolve pesquisas na área da tradução e interpretação comunitária para migrantes surdos. Coordena o Programa de Pesquisa e Extensão MiSordo: programa interinstitucional de apoio a migrantes e refugiados surdos. Possui experiência na área de Educação Especial, Educação de Surdos e Estudos da Tradução e da Interpretação.

