

# A LÍNGUA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS MIGRANTES INDÍGENAS MATRICULADOS NAS ESCOLAS DE SANTARÉM-PARÁ

The Language and Education of Indigenous Migrant Deaf Students Enrolled in Schools in Santarém, Pará

Lengua y Educación de Migrantes Indígenas Sordos Matriculados en Escuelas de Santarém-Pará

DOI 10.55028/geop.v19i36

Thaisy Bentes\*  
Daiane Pinheiro\*\*

**Resumo:** Apresenta-se uma investigação sobre as ações educacionais direcionadas aos alunos migrantes indígenas surdos, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém, Pará. O objetivo é compreender como esses alunos são acolhidos nas escolas municipais e analisar o apoio oferecido a eles. Foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando um questionário estruturado e análise de conteúdo para o tratamento dos dados. O estudo ressalta a importância da percepção do órgão público sobre a língua e a cultura desses grupos, bem como a oferta de suportes adequados e mudanças estruturais tanto no currículo quanto nas práticas de acolhimento.

**Palavras-chave:** Migração, Surdos, Indígenas, Educação.

**Abstract:** A research is presented on the educational actions directed towards indigenous migrant deaf students, carried out by the Municipal Department of Education (SEMED)

## Introdução

O crescente número de migrantes no Brasil tem tido um impacto direto no sistema educacional, resultando em um aumento significativo de alunos migrantes matriculados nas escolas de educação básica (Abrahão, 2019). Esse fenômeno é particularmente observado com a chegada de migrantes da Venezuela, em meio à crise socioeconômica que assola o país nos últimos anos. Nesse contexto, pessoas surdas, muitas das quais falantes da Língua de Sinais Venezuelana (LSV), têm migrado para o Brasil, encontrando-se em situações de vulnerabilidade linguística, cultural e social (Bentes *et al.*, 2022).

\* Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas (ULBRA); Mestrado em Estudos da Tradução (UnB); Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Professora do Instituto de Ciências da Educação da UFOPA. E-mail: thaisybentes@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-4449-1927.

\*\* Graduação em Educação Especial (UFMS); Mestrado em Educação (UFMS); Doutorado em Educação (Instituto de Educação de Lisboa). Professora da UFOPA. E-mail: daianepinheiroufopa@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6572-3013.

of Santarém, Pará. The aim is to understand how these students are welcomed in municipal schools and to analyze the support offered to them. A qualitative approach was adopted, using a structured questionnaire and content analysis for data processing. The study highlights the importance of the public agency's perception of the language and culture of these groups, as well as the provision of appropriate support and structural changes in both the curriculum and welcoming practices.

**Keywords:** Migration, Deaf, Indigenous, Education.

**Resumen:** Se presenta una investigación sobre las acciones educativas dirigidas a los estudiantes indígenas sordos migrantes, realizadas por la Secretaría Municipal de Educación (SEMED) de Santarém, Pará. El objetivo es comprender cómo son acogidos estos estudiantes en las escuelas municipales y analizar el apoyo que se les ofrece. Se adoptó un enfoque cualitativo, utilizando un cuestionario estructurado y análisis de contenido para el tratamiento de los datos. El estudio resalta la importancia de la percepción del órgano público sobre el idioma y la cultura de estos grupos, así como la oferta de apoyos adecuados y cambios estructurales tanto en el currículo como en las prácticas de acogida.

**Palabras clave:** Migración, Sordos, Indígenas, Educación.

No entanto, essa realidade já é uma situação comum nas escolas de fronteira do sul do país há décadas. Por exemplo, há presença de surdos bolivianos, uruguaiois e paraguaiois nas escolas da fronteira sul e sudoeste do país. A inclusão desses grupos de estudantes de outras nacionalidades no contexto educativo brasileiro tem sido objeto de estudo por um pequeno grupo de pesquisadores nos últimos anos (Figueira, 2016; Vaz, 2016; Loubet, 2017; Miranda, 2020; Santos, 2020; Dutra, 2021).

Mesmo assim, ainda não foram observados movimentos nas políticas públicas educacionais que direcionem modificações para atender a esses grupos linguísticos específicos (Bentes; Menezes; Pinheiro, 2024). É nesse cenário, complexo e pouco estudado, que este trabalho se propõe, compreendendo ser fundamental a interseção entre as políticas estabelecidas em instrumentos normativos legais, especialmente as políticas educacionais, e outras disciplinas, para que se possa pensar em Políticas Linguísticas e Políticas Linguísticas Educacionais.

Para tanto, neste estudo, entende-se Políticas Linguísticas como “decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (Calvet, 2007, p. 11). De acordo com Shohamy (2006) e Spolsky (2004), as línguas não são neutras e estão imersas em agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. Da mesma forma, os mecanismos de política linguística não são neutros e

funcionam como instrumentos para promover e perpetuar essas agendas. Essa compreensão direciona a pensar que as escolhas específicas que os indivíduos fazem em relação à língua ou às línguas que utilizam, consciente ou inconscientemente, são posições políticas.

Segundo Spolsky (2006) e Calvet (2007), as Políticas Linguísticas referem-se às escolhas feitas pelos falantes com base nas normas estabelecidas nas comunidades linguísticas das quais fazem parte. Nesse sentido, o ambiente educacional se torna um campo de manifestação dessas Políticas Linguísticas.

Sobre essa compreensão, os debates acerca deste tema têm motivado as autoras nos últimos anos em relação a empreendimentos acadêmicos na área, materializando-se enquanto produto desses outros campos de pesquisa e extensão sobre o tema<sup>1</sup>. Assim, interessadas em realizar uma investigação regional, com *locus* distante das fronteiras, objetivou-se compreender como a Secretária Municipal de Educação de Santarém, no estado do Pará, tem conduzido a inclusão de alunos migrantes surdos indígenas nas escolas.

Para alcançar tais objetivos, foi empregada uma pesquisa de abordagem qualitativa, que incluiu a utilização de um questionário quantitativo estruturado direcionado ao setor de Educação Especial. Os dados coletados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo, resultando na identificação de categorias que destacam o olhar e o conhecimento da gestão educacional sobre as particularidades linguísticas dos alunos migrantes indígenas e a urgência de maior atenção, especialmente os alunos surdos de origem indígena.

Sob esse olhar, o trabalho está estruturado em seções que abordam as conceituações teóricas sobre o tema, os procedimentos metodológicos adotados, os resultados e discussões, e as considerações finais.

## Conceituando migração e refúgio

A migração de pessoas de suas residências para outras localidades não é uma ocorrência recente na história da humanidade. Historicamente, o ato de mudar-se de uma região geográfica para outra tem sido uma característica intrínseca da nossa espécie. Desse modo, as migrações são determinadas por diversas razões, como causas naturais (como chuvas intensas e furacões) e causas sociais (como guerras e crises econômicas) (Brasil, 1997).

---

<sup>1</sup> As autoras são coordenadoras do Programa de Pesquisa e Extensão de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos (MiSordo) e também do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Processos Inclusivos (GPEEI/UFOPA), que possui uma linha de pesquisa sobre Educação, Direitos Humanos e Migração.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) define o refúgio como a condição na qual uma pessoa é forçada a deixar seu país de origem devido a fundados temores de perseguição, buscando proteção em outro país. No Brasil, esse amparo é adquirido por meio da Lei de Migração 13.445 de 2017, que “dispõe sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a entrada e estadia no país, e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas voltadas para os migrantes” (Brasil, 2017, art 1º).

Essa mesma Lei inclui a definição de migrante e estabelece cinco situações diversas:

II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (Brasil, 2017).

Consoante a isso, a Lei do refugiado (Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997) reconhece como refugiado todo indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

Com isso posto, neste trabalho adota-se o termo “migrante/migrantes” para nos referirmos aos “deslocados ambientais, migrantes econômicos, migrantes provenientes de fluxos migratórios mistos, imigrantes por questões humanitárias, refugiados e solicitantes de refúgio” (Oliveira; Silva, 2017, p. 1), e também aos asilados e apátridas.

## Aspectos educacionais e os migrantes

No Brasil, ao longo dos anos, políticas públicas educacionais vêm garantindo o direito fundamental à educação. A Constituição brasileira de 1988 considera a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988, art. 206) e ainda estabelece que esse direito seja efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 1988, art. 208).

Além disso, esse importante documento nacional garante 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, art. 5). Mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) registra o fomento a uma educação pública de qualidade, sendo um dever do Estado e um direito de todos, incluindo grupos minoritários como migrantes e refugiados.

Quanto às crianças e adolescentes migrantes, a Resolução n. 01, de 13 de novembro de 2020, art. 3º, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica determina que “os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento [...] e sua inserção no nível e ano escolares adequados”.

Neste cenário, destaca-se esforços sociais e políticos na promoção da inclusão educacional, protagonizando a área da Educação Especial. A Educação Especial é assegurada pela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e definida na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

Portanto, a Educação Especial se apresenta enquanto um instrumento facilitador da educação inclusiva. A Educação Inclusiva está baseada no respeito e na valorização de cada educando envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996- LDB 9694/96- é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (Kassar, 2011, p. 71).

De modo geral, compreende-se que a Educação Especial deva ser um trabalho desenvolvido de forma colaborativa com os professores de sala de aula regular. Essa parceria se materializa na criação de estratégias didáticas, metodológicas e avaliativas, além das flexibilizações e adequações curriculares voltado para o público alvo da Educação Especial que se caracteriza por serem: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Assim, os alunos migrantes com deficiência, que fazem parte dos públicos-alvo da Educação Especial e estão matriculados em escolas públicas ou privadas no Brasil, devem ter seus direitos garantidos. Além do direito à inclusão, esses alunos devem receber os serviços oferecidos pela Educação Especial. Para que isso ocorra, é essencial que os profissionais envolvidos - gestores, professores regulares e professores de Educação Especial - estejam atentos à situação linguística e cultural desses alunos, além de considerarem suas características intrínsecas e especificidades educacionais individuais comuns a qualquer estudante.

De modo específico a Educação Especial tem por finalidade a atuação com alunos surdos, considerando, sobretudo o exercício em uma perspectiva bilingue, que deve garantir o acesso a língua de sinais como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua (Brasil, 2008). Nesse cenário, considera-se aspectos relativos à diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos abordando metodologias de ensino aprendizagem que promovam seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário (Lacerda; Santos; Martins, 2016).

Compreendendo esses aspectos, da diferença enquanto um marcador cultural e linguísticos dos surdos, é necessário fundamentar a prática profissional das escolas, sejam elas da Educação Especial ou ensino regular. Especialmente quando o sujeito surdo está na condição de hibridismo cultural (Canclini, 2007), como é o caso de alunos indígenas migrantes surdos. O acolhimento desses sujeitos nas escolas não se limita a inserção ou matrícula. Deve-se mobilizar uma mudança de estrutura a nível de sistema, que considera o reconhecimento das diferenças, estratégias e metodologias diferenciadas, específicas e flexíveis.

Desta forma, o fluxo migratório deve ser considerado nos currículos da educação brasileira, uma vez que as condições de vida e escolarização dos migrantes, a dificuldades de socialização, a comunicação ocasionada pelo contraste da língua nacional, ritos culturais, e até mesmo religião são pontos que podem interferir na abordagem educacional destes indivíduos (Motta; Gediél, 2017). Nesta mesma perspectiva Silva (2011) analisa que

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (Silva, 2014, p. 91-92).

Nessa conjuntura entre os modos estabelecidos como políticas educacionais oficiais e a realidade das escolas, é necessário urgentemente promover maiores debates e reflexões a fim de fomentar a elaboração de metodologias para construção de identidades plurais nos espaços de formação/escolas. Educar pessoas em situação de migração vai além do simples ato de abrir os portões da escola; é necessário analisar cuidadosamente a forma de inserção e acolhimento, além de repensar o currículo e os saberes necessários para uma formação democrática que auxilie tanto na questão intelectual quanto na garantia de manter os espaços escolares com identidades diversas.

## Metodologia

Este estudo parte da compreensão de que ideias e ações, sejam elas individuais ou coletivas, constituem formas de fazer política (Shohamy, 2006; Spolsky, 2004). Em especial, quando se trata das relações entre as línguas, esse movimento vai delineando as relações políticas estabelecidas nos espaços em que circulam. No caso aqui tratado, o contexto educacional, as considerações de Spolsky (2004) são pertinentes ao afirmar que a política linguística existe mesmo em contextos onde não foi explicitada ou estabelecida oficialmente, o que Shohamy (2006) define como política linguística oculta.

Silva (2013) corrobora as afirmações compreendendo que

A política linguística oficial, expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc.), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos. [...] esses mecanismos são os meios pelos quais as ideologias transformam-se em políticas homogêneas e hegemônicas, sendo, dessa forma, necessário investigá-los, não se restringindo, portanto, somente a legislação oficial para compreender como as reais políticas linguísticas de uma comunidade ocorrem. Ou seja, são por meio de tais mecanismos impostos explícita e ou implicitamente que as políticas linguísticas se manifestam (Silva, 2013, p. 314).

Nessa perspectiva, para compreender a política linguística e educacional de uma sociedade ou de um grupo específico, é necessário examinar indicadores além dos instrumentos normativos oficiais (Shohamy, 2006). Portanto, é por meio de outros mecanismos que as políticas linguísticas de uma comunidade se manifestam e podem ser compreendidas e questionadas (Silva, 2013).

Tendo em conta esse delineamento teórico este estudo busca refletir sobre como a presença de migrantes surdos na rede de ensino municipal de Santarém-PA, em especial migrantes surdos indígenas, tem sido percebida pela SEMED. Para tanto, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, priorizando a exploração da complexidade dos fenômenos estudados (Denzin; Lincon, 2006).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado composto por 13 questões de natureza quantitativa para atender aos objetivos deste estudo, conforme se apresenta no Quadro 1. O questionário foi entregue fisicamente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com encaminhamento para a Divisão de Educação Especial (DEE), em novembro de 2022.

**Quadro 1** – Dados do questionário aplicado

| Nº | Pergunta   | Resposta SEMED                  |
|----|--|---------------------------------|
| 1  | Quantos aluno/as o município tem matriculado em todas as etapas e modalidades de ensino?   | 62.210                          |
| 2  | Quantos alunos com deficiência estão matriculados no município?  | 1.738                           |
| 3  | Quantos alunos surdos/deficiente auditivo estão matriculados no município?   | 36                              |
| 4  | Quantos alunos migrantes estão matriculados no município e quais as nacionalidades?  | -                               |
| 5  | Quantos alunos migrantes com deficiência estão matriculados e quais as nacionalidades?   | 02                              |
| 6  | Quantos alunos com surdez/deficiência auditiva migrantes estão matriculados no município, quais as nacionalidades?   | 00                              |
| 7  | Quantas salas de recursos multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado o município tem?   | 23                              |
| 8  | Quantos professores de Educação Especial há no município? Quantos professores de Atendimento Educacional Especializado há no município?  | 48 efetivos<br>44 PSS           |
| 9  | Quantos tradutores e intérpretes de Libras fazem parte do quadro efetivo ou temporário da rede? Caso, haja contrato temporário, qual a formação exigida nos processos seletivos? | 01 curso em libras<br>180 horas |
| 10 | Quantos alunos migrantes com deficiência são atendidos pelas salas de recursos no município?   | 02                              |
| 11 | Quantos alunos com surdez/deficiente auditivo são atendidos pelas salas de recursos no município?  | 00                              |
| 12 | Quantos projetos são/foram desenvolvidos com temas e foco voltados à inclusão, acessibilidade, ensino entre outras ações para migrantes no município?                            | Anualmente 1 projeto            |
| 13 | Quantas formações o município fez ou recebeu sobre inclusão de alunos migrantes no período de 2010 a 2023?   | 00                              |

Fonte: as autoras

Embora os dados coletados são representados em sua maioria de forma numérica, e, portanto, quantitativo, este estudo se ocupa em discutir os resultados qualitativamente. Para isso, empregou-se o método de análise de conteúdo (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021), permitindo criar categorias analíticas a priori, ou seja, antes mesmo da obtenção dos resultados.

De modo que as categorias emergidas resultaram em um panorama direcionado exclusivamente ao interesse do estudo: a primeira sobre a presença e o processo inclusivo de migrantes surdos indígenas nas escolas da rede municipal e a segunda sobre o olhar gestor sobre as línguas desse grupo.

## Presença e processo educacional inclusivo de migrantes surdos indígenas nas escolas de Santarém-PA

De acordo com informações obtidas por meio do questionário, a SEMED informou que em 2022 há o registro de 1.738 (mil setecentos e trinta e oito) alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino. As respostas, porém, são divergentes e confusas, pois, de acordo com este órgão, são registradas apenas duas matrículas de alunos migrantes com deficiência. Entretanto não foi mencionado pela SEMED qual a deficiência dos alunos, podendo, segundo interpretação deste estudo, se tratar também de alunos surdos.

De modo mais específico, das respostas obtidas, conforme apresentadas na Tabela 1, surgem algumas situações problemáticas: na pergunta 4 - “Quantos alunos migrantes estão matriculados no município e quais as nacionalidades”, a SEMED responde que não há, enquanto na pergunta 5 - “Quantos alunos migrantes com deficiência estão matriculados e quais as nacionalidades”, responde que há dois. Na pergunta seguinte, “Quantos alunos com surdez/deficiência auditiva migrantes estão matriculados no município, quais as nacionalidades”, a resposta é novamente dois.

Na pergunta 10 - “Quantos alunos migrantes com deficiência são atendidos pelas salas de recursos no município”, a resposta é mais uma vez dois, e na seguinte sobre alunos surdos, responde-se nenhum. Ao mesmo tempo, confirma-se que há 36 surdos/deficientes auditivos matriculados no município.

Neste emaranhado de informações, questiona-se se os dois alunos surdos indígenas Warao estão incluídos nesses 36 alunos, ou seja, vistos apenas pela surdez e não considerados em relação à sua identidade indígena ou à sua condição de migrantes.

A partir desses dados, mesmo a SEMED afirmando haver apenas dois alunos migrantes com deficiências matriculados na rede municipal de ensino de Santarém e que estes são atendidos nas salas de recursos, levantam-se questões sobre a falta de ajustes da escola e do currículo para atender às necessidades desses alunos, conforme aponta os relatos de Ferreira (2024), apresentados mais a diante.

Entretanto, de modo antagônico, no próprio questionário o setor responsável alega não haver alunos surdos migrantes matriculados na rede. Esse dado é ques-

tionável quando se levantam informações acadêmicas que comprovam a matrícula de alunos surdos, como é o caso do estudo publicado por Ferreira (2024) e dados informados nos relatórios do Programa de Apoio a migrantes e Refugiados Surdos (MiSordo), da UFOPA<sup>2</sup>.

Nos relatórios do projeto voltado ao ensino de Libras para surdos nos abrigos, o Programa MiSordo, confirma a presença de dois alunos surdos da etnia Warao. Essas crianças foram identificadas ocupando o abrigo emergencial do município de Santarém-PA e frequentando escola pública próxima a esse abrigo. Ainda, como contraponto aos dados obtidos junto à SEMED, destaca-se o relato de experiência apresentado por Ferreira (2024), no qual descreve situações de vivências escolares de uma aluna indígena Warao, surda e migrante, matriculada na rede pública municipal de Santarém-PA.

Ainda, relativo à presença de alunos surdos nas escolas, uma informação preocupante também é evidenciada nos resultados. Segundo a SEMED, há apenas um Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) contratado com formação básica em curso de 180 horas de Libras.

A título de exemplificação, no Brasil, os surdos encontram respaldo legal para o ingresso e permanência nas escolas de ensino básico e superior por meio de diversos instrumentos normativos. A Lei nº 10.098, promulgada em 2000, e posteriormente o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei de Libras, Lei nº 10.456/02, estabelecem, entre outras prerrogativas sobre o Atendimento Educacional Especializado, a presença de tradutores e intérpretes e a promoção da Educação Bilíngue.

A Lei de Libras também reconhece a Libras como língua própria da comunidade surda do Brasil (Brasil, 2000). Os surdos migrantes, assim como os nacionais, devem participar da vida escolar e contar com o apoio de professores especializados, bem como seguir as orientações oferecidas na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado, podendo ainda contar com intérpretes de línguas de sinais. Além disso, recentemente, foi aprovada na LDB (Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Lei 9.394, de 1996) a inclusão da educação bilíngue para surdos pela Lei 14.191, de 2021, como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da Educação Especial.

Deste modo, mesmo havendo garantia de direito à inclusão, à educação e ao uso da língua de sinais a todos os alunos surdos, incluindo alunos surdos mi-

---

<sup>2</sup> Programa interinstitucional de apoio a migrantes e refugiados surdos no Brasil da Universidade Federal de Roraima e da Universidade Federal do Oeste do Pará. O Programa tem desenvolvido ações em parceria com outras Instituições de Ensino Superior e, principalmente, com OSC (Organizações da Sociedade Civil), agências filantrópicas e projetos religiosos nacionais e internacionais que trabalham com migração.

grantes (Brasil, 2020), o que se apresenta como resultado desta análise é a evidente falta de preparo, de conhecimento, organização e estrutura da SEMED diante da situação de alunos surdos migrantes incluídos na rede.

Outro aspecto que chama atenção é justamente a falta ou a inexistência de assistência formativa voltada para esta área oferecida pela SEMED. Também não houve discussões internas, projetos ou ações que pudessem trazer esclarecimentos aos professores e acolhida das diferenças culturais e linguísticas desses alunos na escola, conforme aponta a SEMED ao responder que não houve formações aos professores e pelo relato de Ferreira (2024). Não há como atender a singularidades desses alunos sem conhecimento ou formação.

Em relato registrado por Ferreira (2024), imersa em uma situação de inclusão de uma aluna Surda migrante indígena na rede municipal de Santarém, essa situação resulta em uma desresponsabilização pública sobre a educação da estudante. Vejamos um trecho:

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 (Ferreira, 2024, p. 67).

Deste modo, compreende-se que esse papel, de conhecimento, informação e criação de estratégias, tem sido assumido unicamente pelo professor regular, que de forma autônoma busca caminhos possíveis para promover a inclusão de seus alunos migrantes indígenas surdos ou com deficiência. Ferreira (2024, p. 88) reforça situações como essa em seu relato

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.

Claramente a aluna referida pela professora, que compartilha a realidade estudada nesta pesquisa, não tem seus direitos educacionais preservados. No campo da Educação Especial, deveria haver um acompanhamento centrado nas diferenças culturais e linguísticas dos sujeitos (Brasil, 2008), valorizando inclusive o ensino colaborativo entre os professores neste processo.

Observa-se nas respostas obtidas que a SEMED sobre o quantitativo de professores de Educação Especial mobiliza recursos e serviços multifuncionais

relativos aos serviços de Educação Especial como orientação e mobilidade no AEE, instrutor surdo, cuidador e mediador. Entretanto estes serviços, sejam eles materiais ou humanos, são respostas generalizadas, oferecidas a todos os alunos público-alvo da Educação Especial. Não há especificações precisas ou direcionadas a situação da diferença política cultural e linguística do aluno surdo indígena incluído.

## O olhar sobre as línguas

Como forma de complementar e ampliar a percepção que gestores educacionais têm sobre a língua dos migrantes indígenas e diante da escassez de fontes acadêmicas sobre o tema, apresentam-se aqui trechos de uma matéria de jornal realizada junto a uma representante da prefeitura municipal de Santarém, no Pará, publicada em 2022.

Na ocasião a entrevistada aborda a questão da formação docente e tece comentários sobre as diferenças linguísticas na escola. A capacitação para os professores integra o ‘Sistema de Garantia de Direitos, atendimento integrado e Escuta Especializada’, como parte das propostas do selo Unicef<sup>3</sup>. Observa-se que essa capacitação não foi citada na resposta da SEMED, dadas a este estudo.

Santarém mais uma vez busca está tão importante certificação para continuar garantindo direitos de crianças e adolescentes. Nós temos um **público que não fala direito o português, não domina bem o espanhol, e usa o dialeto Warao**, então a gente tem esse desafio da língua, mas com certeza a escuta qualificada vai trazer uma capacitação para esses servidores, uma forma de abordar e entender o que a criança e adolescente está vivenciando (Prefeitura de Santarém, 2022, grifos nossos).

O trecho da entrevista ilustra o desconhecimento de fatores relacionados ao aspecto linguístico dos povos indígenas e das comunidades migrantes, chamando a língua Warao de dialeto. Além disso, há uma generalização ao afirmar que não dominam a língua espanhola, língua majoritária da Venezuela.

A matéria se refere à comemoração dos quatro anos de existência em 2022 do abrigo emergencial. Este já acolheu mais de 800 migrantes. No ano de 2022, recebeu 160 pessoas, a maioria adultos, totalizando 33 famílias, a maioria pertencente à etnia Warao<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Fonte: <https://santarem.pa.gov.br/noticias/assistencia-social/sistema-de-garantia-de-direitos-atendimento-integrado-e-escuta-especializada-sao-temas-de-capacitacao-que-acontece-em-santarem-kdd6ab>. Acesso em: 09 maio 2024.

<sup>4</sup> Fonte: <https://santarem.pa.gov.br/noticias/assistencia-social/prefeitura-de-santarem-governo-federal-e-oim-iniciam-pesquisa-nacional-sobre-populacao-indigena-venezuelana-no-brasil-9bawbz>. Acesso em: 09 maio 2024.

A Casa iniciou as atividades após a chegada em Santarém de 30 migrantes. Observando a necessidade de prestar acolhida a esse grupo é que a Prefeitura de Santarém, por meio da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social implantou o equipamento em 1º de novembro de 2017 (Prefeitura de Santarém, 2022).

De fato, as narrativas apresentadas pelos gestores parecem não estar preocupadas com os sujeitos migrantes indígenas, quiçá com o sujeito surdo migrante indígena e sua subjetividade. As posições em relação às línguas partem de um discurso de desconhecimento e despreocupação com o processo educacional.

Este cenário congrega os apontamentos teóricos de Spolsky (2004) e Shohamy (2006), ao afirmarem que as línguas não são neutras e estão imersas em agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas, assim como os mecanismos de política linguística também não são neutros e agem como instrumentos para promover e perpetuar essas agendas (Kobayashi; Silva; 2019). Nessas agendas, a visibilidade de suas presenças, no caso os migrantes indígenas, e suas formas de comunicação ainda não são possíveis de serem percebidas. No âmbito escolar, isso está ainda mais silenciado.

Este silenciamento os relega a uma situação de invisibilidade, assim como suas formas de comunicação. Suas particularidades como educandos e participantes do processo educacional inclusivo não são devidamente consideradas. Ademais, essa invisibilização também os coloca diante das escolas como um não-lugar (Augé, 1995; Lazzari, 2012), onde as pessoas entram, passam e saem sem interagir, sem construir significados. Pois, sem língua, não há comunicação e, conseqüentemente, não há meios para ensinar e aprender.

## Considerações Finais

Neste trabalho, apresentamos um estudo sobre as ações educacionais destinadas aos alunos migrantes indígenas surdos em Santarém-PA, com o objetivo de compreender algumas nuances das Políticas Linguísticas em apresentadas nesse contexto.

Apesar das limitações dos dados, foi obtido informações que comprovam a necessária reorganização local para a melhoria da educação inclusiva de grupos tão particulares quanto os migrantes surdos indígenas. Além disso, a análise dos dados evidenciou a necessidade de considerar as especificidades linguísticas e culturais, especialmente no contexto dos alunos indígenas surdos.

Ainda, percebe-se a urgência de uma maior atenção dada pela Educação Especial a esses grupos, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à comunicação, ressaltando a urgência de uma reflexão mais ampla sobre a educação

inclusiva e os direitos humanos no contexto dos alunos surdos e com deficiência. Evidencia-se também a falta de conhecimento específico sobre esses sujeitos que poderiam ser abordados em ações, projetos ou formações junto aos professores que os recebem em sala de aula. Essa situação é evidenciada pela complexidade das interações linguísticas e culturais presentes nesse contexto.

A partir das breves reflexões, conclui-se de modo geral que a presença de estudantes de outras nacionalidades não tem influenciado as reflexões e práticas educacionais dos setores de gestão educacional. Portanto, é urgente encontrar modos de inclusão de grupos linguísticos minoritários e suas intersecções de ser surdo, indígena e migrante.

## Referências

- ABRAHÃO, B. A. **Solicitação de refúgio como estratégia migratória dos venezuelanos em Roraima nos anos de 2014 a 2017**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteira) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.
- AUGÉ, M. **Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité**. Paris: Le Seuil, 1995.
- ARAÚJO, P. J. P.; BENTES, T. Surdos migrantes na escola: questões de inclusão e direitos humanos linguísticos. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 35-49, abr./jun. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997.
- 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.
- BENTES, T.; ALBANO, A. H. O.; ARAÚJO, P. J. P.; CALIXTO, H. R. S. Migrantes Surdos e acesso aos serviços públicos no Brasil: contribuições do Programa MiSordo. **Conexão ComCiência**, Crateús, v. 2, n. 2, 2022. .
- BENTES, T.; MENEZES, A. M. C.; PINHEIRO, D. **Migrantes Surdos: Educação, Tradução e Direitos Humanos**. Santarém: Editora da UFOPA, 2024 (*No prelo*).
- BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Estatuto do Estrangeiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 16534, 21 ago. 1980.
- BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Lei do Refúgio. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 15822, 23 jul. 1997.
- BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 25 maio 2017.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 02 set. 2010.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 23, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 28, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 04 ago. 2021.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014.
- BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 345-362, 2015.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S. de; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUTRA, M. H. A. **Os processos inclusivos de estudantes migrantes surdos em escolas da fronteira seca Brasil/Paraguai**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.
- FERGUSON, G. **Language Planning and education**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006.
- FERREIRA, S. S. Sobre ela, Tchauela: relatos de experiência sobre educação formal de uma Indígena Warao Surda Migrante. In: BENTES, T.; MENEZES, A. M. C.; PINHEIRO, D. **Migrantes Surdos: Educação, Tradução e Direitos Humanos**. Santarém: Editora da UFOPA, 2024 (*No prelo*).
- FIGUEIRA, P. C. M. **Comunidade surda da fronteira, experiência “compartida”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- KASSAR, M. C. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KOBAYASHI, E.; SILVA, E. R. da. Considerações sobre a relação entre exames internacionais de proficiência em língua inglesa e política linguística. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XL, p. 100-120, 2019.
- LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.
- LAZZARI, Marco. The role of social networking services to shape the double virtual citizenship of young immigrants in Italy. **Proceedings of the IADIS International Conference on ICT. Society and Human Beings**, Lisbon, Portugal, July 21-23, 2012.
- LOUBERT, M. **Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007.
- MIRANDA, J. P. R. **Contato linguístico da modalidade espaço-visual: língua brasileira de sinais e língua de sinais boliviana na fronteira**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MOTTA, Janayna Avelar; GEDIEL, Ana Luisa Borba. Formação de professores em libras: um caminho para a inclusão escolar. Diálogos entre culturas e sociedade. *In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS*, 1., 2016, Viçosa. **Anais [...]**. Viçosa: UFV, 2016.

OLIVEIRA, G. M. de.; SILVA, J. I. da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, jan./abr. 2017.

RUÍZ, R. Orientations in language planning. *In: MCKAY, S. L.; WONG, S.-L. C. (Orgs.). Language diversity: problem or resource?* Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1988.

SANTOS, L. A. A. **Educação bilíngue para surdos e identidade surda na fronteira Brasil-Bolívia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020.

SILVA, E. R. da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. (org. e Trad.) Identidade e diferença: a perspectiva dos sentidos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SHOHAMY, E. Language policy and language assessment: the relationship. **Current issues in language planning**, v. 9, n. 3, p. 363-373, 2006.

SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VAZ, C. P. **Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

WILEY, T. G. Language Planning and Policy. *In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (eds.). Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 103-147.