



**VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL:
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
VII SEMINÁRIO NACIONAL DE TERRITÓRIO E GESTÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS
VI CONGRESSO DE DIREITO À CIDADE E JUSTIÇA AMBIENTAL**

EIXO: Território, planejamento, desenvolvimento e conflito.

**Entre Sinais e Fronteiras: o Sujeito Surdo em Territórios
Ouvintistas e a Alteridade do Sujeito Migrante**

Orlando Menezes da Silva ¹
Nilson Cesar Fraga ²

Resumo

O presente trabalho propõe uma análise reflexiva acerca da experiência de sujeitos surdos inseridos em territórios majoritariamente ouvintes, cuja dinâmica social é mediada pela hegemonia da língua oral em detrimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais). O objetivo central consiste em evidenciar as barreiras estruturais, institucionais e simbólicas enfrentadas por esses sujeitos em espaços de prevalência ouvintista. Metodologicamente, a pesquisa ampara-se em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada no exame de artigos científicos, dissertações e teses que discutem a subjetividade e a territorialidade surda. Os resultados apontam que o sujeito surdo experiencia constantes conflitos territoriais nos âmbitos social, educacional e profissional, uma vez que a estruturação normativa das instituições brasileiras é pautada pelo ouvintismo. Conclui-se que tal configuração gera territórios de exclusão que negligenciam a singularidade linguístico-cultural do surdo, impondo-lhe uma condição de marginalidade em sua própria geografia social.

Palavras-chave: Libras; Sujeitos Surdos; Território Ouvinte; Territorialidade.

Abstract

This study proposes a reflexive analysis of the experience of deaf subjects within predominantly hearing territories, where social dynamics are mediated by the hegemony of oral language to the detriment of Libras (Brazilian Sign Language). The central objective is to highlight the structural, institutional, and symbolic barriers faced by these individuals in spaces marked by audist prevalence. Methodologically, the research is supported by a qualitative bibliographic review, based on the examination of scientific articles, dissertations, and theses that discuss deaf subjectivity and territoriality. The results indicate that deaf subjects experience constant territorial conflicts in social, educational, and professional spheres, given that the normative structuring of Brazilian institutions is guided by audism. It is concluded that such a configuration creates territories of exclusion that neglect the linguistic-cultural singularity of the deaf person, imposing a condition of marginality within their own social geography.

Keywords: Libras; Deaf Subjects; Hearing Territory; Territoriality.

¹ Doutorando em Geografia do PPGG/UNIR, Mestre em Geografia pelo PPGE/UFAC, graduado em Geografia, Letras Libras e Pedagogia, professor da Educação Básica, Rio Branco, Acre, Brasil, e-mail: orlando.menezes@gmail.com

² Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela UFPR, Professor Associado do Departamento de Geografia da UEL, Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia da UNIR, Londrina, Paraná,



Brasil, e-mail: ncfraga@uel.br



1. INTRODUÇÃO

Os surdos frequentemente navegam em territórios de conflitos ouvintistas, caracterizados por espaços sociais, educacionais e profissionais organizados segundo padrões normativos da cultura ouvinte. Nesses ambientes, a centralidade da audição e da língua falada impõe desafios contínuos à comunicação, ao acesso à informação e ao reconhecimento identitário dos sujeitos surdos. Tais territórios revelam relações assimétricas de poder, nas quais a Libras e a experiência visual-espacial são frequentemente marginalizadas, exigindo dos surdos constantes estratégias de adaptação, resistência e reafirmação cultural.

Para aqueles que buscam mais informações sobre a comunidade surda, a Libras e a inclusão, você pode encontrar recursos úteis em organizações como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que trabalham pela promoção dos direitos e da educação de surdos no Brasil.

Segundo Ferreira Brito (1993) 'esses sujeitos enfrentam barreiras, sobretudo barreiras de comunicação, em grande parte, da predominância de uma lógica ouvintista que estrutura os espaços sociais, educacionais e institucionais'. Essas barreiras não estão relacionadas à surdez em si, mas à ausência de acessibilidade linguística e ao não reconhecimento da Libras como língua legítima de interação social.

Vamos ver de forma mais detalhada cada uma dessas barreiras: Com relação as barreiras linguísticas, a centralidade da língua oral e escrita do português, em detrimento da Libras, dificulta a comunicação entre surdos e ouvintes, especialmente quando não há intérpretes ou materiais bilíngues. A Libras, enquanto língua visual-espacial, ainda é marginalizada em muitos contextos formais, o que gera uma barreira territorial entre sujeitos surdos e ouvintes. Nas barreiras educacionais, temos no ambiente escolar, a falta de professores bilíngues, intérpretes de Libras e metodologias visuais, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, limitando sua participação e desenvolvimento acadêmico em seus espaços de estudo. E quanto as barreiras institucionais, órgãos públicos, serviços de saúde e espaços jurídicos frequentemente não oferecem atendimento acessível em Libras, o que impede o pleno exercício da cidadania e reforça processos de exclusão social e territorial.

Para além das três barreiras iniciais citadas, outras barreiras, não menos preocupantes, também são formas de barreiras que geram conflitos territoriais para os sujeitos surdos. São elas: as barreiras altitudinais - estamos falando dos preconceitos, dos estigmas e das práticas ouvintistas - como a expectativa de oralização obrigatória - que desconsideram a identidade linguística e cultural dos surdos, dificultando interações sociais e profissionais; As barreiras tecnológicas e informacionais -, aqui se encaixam a ausência de legendas, de tradução em Libras e recursos visuais adequados em meios digitais e informativos restringe o acesso à informação e à comunicação em diferentes territórios, porém o foco aqui são nas três primeiras barreiras, as quais detalharemos uma a uma nessa



pesquisa.

2. TERRITÓRIO BILINGUE OU BARREIRAS LINGUÍSTICAS?

Nesta proporção de um território bilingue, Carlos Skliar (1997) adverte para o fato de que, como são sujeitos ouvintes que organizam e administram as estruturas dos espaços, nesse caso, nos voltamos sobretudo aos espaços escolares, a escola deveria ter a preocupação de promover reflexões críticas constantes envolvendo todo o corpo docente. Ainda mais porque, como estes profissionais foram formados no fluxo de discursos audistas, podem se tornar presa fácil da ideologia a que pretendem, honestamente, resistir a questões de surdez, o que nos faz questionar se realmente temos um território bilingue ou se são apenas mais barreiras linguísticas.

Souza (1998), aborda alguns indicadores como armadilhas elencados por Skliar (1997); aos indicativos que sugere, acrescento novos tecendo meu texto numa íntima intertextualidade com o dele, que aborda uma arquitetura educacional que se auto-denomine bilingüe pode estar apenas conferindo uma nova roupagem ao discurso audista se:

[...] Subordina todo o objetivo escolar à aquisição da língua oral, da escrita e a produtos culturais da comunidade ouvinte; Atribui tratamento diferenciado aos profissionais surdos, postos fora do âmbito administrativo e dos conselhos deliberativos da escola; Atrela o processo de escrita à aquisição da oralidade, sem considerá-lo como sendo distinto daquele da fala, tanto em estrutura como em função; Os professores desvalorizam ou desconsideram os textos produzidos em sinais pelos alunos, reduzindo-os a meras "formas de comunicação" de segunda ordem ou qualitativamente inferiores, do ponto de vista linguístico, às produções escritas e orais. Agindo desta forma, negam ao surdo a constituição, por ele, dos papéis de autor e de leitor do mundo em sua língua "natural" (Souza, 1998, p. 02).

Nesse caso, os educadores transformam o bilinguismo, situação sociolinguística real, em mais um método ou modismo pedagógico, convertendo-o em uma espécie de fórmula mágica para fazer (sapos virarem príncipes?) a educação da pessoa surda (finalmente) dar certo. Como se bastasse franquear o "uso" da língua de sinais na escola, submetendo o aluno, contudo, à mesma escola velha e ao mesmo ensino empirista anteriormente adotado (ênfase na memorização do vocabulário, na reprodução, no reforço da atenção, na cópia, na escrita sem destinatário e sem desejo, na leitura do nada para nada etc).

A escola acredita que apenas a presença de profissionais surdos, fluentes em sinais, é suficiente para promover um desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno surdo e que, antagonicamente, os ouvintes podem continuar sendo monolíngues. Se a construção do conhecimento se faz nos interstícios de interações verbais - verbais mas não necessariamente orais -, a relação de ensino é dificultada se professor ouvinte-aluno surdo não se aproximarem por uma língua comum e passível de ser partilhada por ambos: a de sinais.

A crença de que a mera coexistência com profissionais surdos supre as lacunas do desenvolvimento cognitivo do estudante revela uma visão fragmentada e assistencialista da



educação, que reduz o bilinguismo a um acessório e não a um fundamento estruturante. Ao manter o corpo docente ouvinte em uma zona de conforto monolíngue, a instituição perpetua um *apartheid linguístico* dentro da sala de aula, onde o conhecimento circula em uma via de mão única que, dificilmente, alcança o aluno surdo em sua plenitude. Se a aprendizagem é, por essência, um fenômeno dialógico e social, a ausência de uma língua partilhada entre professor e aluno rompe o vínculo pedagógico e transforma o espaço escolar em um cenário de exclusão presencial. Somente quando a Língua de Sinais deixa de ser um recurso para o outro e passa a ser reconhecida como o território comum da interação, é que se torna possível superar o simulacro de inclusão, garantindo que a construção do saber não seja interrompida pelo abismo da incomunicabilidade.

A crença de que a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno surdo recai exclusivamente sobre o profissional bilíngue ignora o princípio fundamental da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Lev Vygotsky. Para o autor, o aprendizado ocorre na interação mediada entre o sujeito e um "outro mais experiente"; contudo, se o professor regente ouvinte permanece encastelado em seu monologismo oral, a mediação pedagógica é fraturada na origem (Vygotsky, 2007). Não há construção de funções psicológicas superiores em um vácuo comunicativo. Ao delegar o ensino a terceiros e eximir-se do domínio da Libras, o docente ouvinte invalida o espaço de interação verbal necessário para que o aluno surdo processe conceitos complexos. Essa postura transforma a sala de aula em um cenário de exclusão cognitiva, onde o estudante surdo é privado do andaime social indispensável para o seu crescimento intelectual. Assim, a inclusão converte-se em um paradoxo: o aluno está fisicamente presente, mas pedagogicamente isolado, uma vez que a ausência de uma língua partilhada impede que o professor atue como o mediador efetivo do seu potencial de desenvolvimento (Vygotsky, 2007; Perlin, 1998).

Acreditamos que um tempo para isto há de se fazer necessário, mas é uma meta crucial que não deve ser perdida de vista, onde os orientadores pedagógicos e os burocratas da educação consideram a integração como uma via de mão única (como ocorre, aliás, em situações de colonização), sem o reconhecimento social e político da língua de sinais, como língua legítima de um grupo social que compõe, com outros, o tecido heterogêneo do corpo social.

Um fator bem relevante se dá ao fato de que essas barreiras linguísticas não se dão apenas com sujeitos surdos, segundo estudos de Milesi e Coury (2021), há relatos de outras barreiras linguísticas, vejamos o caso a seguir:

Em 2020, em certa ocasião, o líder da comunidade indígena Warao em Brasília me procurou com grande preocupação e literalmente assustado. Relatou que uma jovem havia se apresentado à Polícia Federal (PF) para renovar seus documentos e estava sendo presa, mas não compreendiam qual o motivo, o que estaria gerando esta situação, tida por eles como grave. De imediato, entremos em contato com a equipe da PF para entender o que estava ocorrendo. Explicaram-nos, então, que a solicitação de refúgio da jovem havia sido arquivada pelo Conare e que estavam tentando fazer algumas perguntas necessárias para realizar o pedido de desarquivamento do processo. Mas, o idioma, bastante difícil para os indígenas, tornou a tentativa de esclarecimentos, um enorme problema, com deduções alarmantes para eles. Assim, um



procedimento administrativo bastante simples (e que é essencial para a garantia de direitos tão básicos quanto a documentação e a proteção do estatuto do refúgio) resultou em uma grande confusão e momentos de medo e apreensão para a jovem que pensou estar sendo acusada e presa (Milesi e Coury, 2021, p. 01).

É evidente que as barreiras linguísticas não se aplicam somente aos sujeitos surdos, mas a qualquer imigrante estrangeiro ou comunidade linguística de menor proporção, como é o caso das comunidades tradicionais indígenas que usam seus dialetos não conhecidos pela massa populacional. Bem como para sujeitos surdos que não residem nas grandes cidades, o que os fazem ser excluídos dentro da própria variedade da Libras. Por isso, Milesi e Coury (2021) explicam que “Situações como essas demonstram que a comunicação clara, precisa, compreensível é ponto de fundamental importância nos procedimentos básicos da vida diária das pessoas” e isso realmente faz total diferença, sem importar se está sendo utilizada uma língua oral, como o Português ou inglês ou uma visual-espacial, como a Libras ou a ASL (Língua Americana de Sinais). O mais importante é começar a quebrar essas barreiras linguísticas de fato.

Uma outra situação trazida por Milesi e Coury (2021) está relacionada ao um refugiado togolês que procurou o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), veja:

Cito, a título de exemplo, o caso de um solicitante de refúgio togolês, que se comunicava com dificuldade em francês e melhor ou habitualmente em línguas locais de seu país. Com dificuldades de comunicação, ficou cerca de seis meses no Brasil sem documentação, sem conseguir buscar emprego, sem estudar português e sem ter acesso a serviços e direitos básicos. Quando procurou o IMDH, encontrava-se desanimado, sentindo-se perdido no novo país e sem ver saída para suas dificuldades (Milesi e Coury, 2021, p. 01).

As barreiras linguísticas podem trazer problemas graves de humanidade para imigrantes. Dentre esses, podemos citar a questão do desemprego, estudos, acesso aos serviços básicos de saúde e segurança e outros que são direitos básicos.

Para os sujeitos surdos imigrantes não é nada diferente, mas essas barreiras podem ser maiores. Vejamos a frase a seguir:

“¡(Los) Sordos También Migran!” - essa exclamação que dá título a esta seção foi relatada por Bentes e Araújo (2021, p. 59) e dita por uma tradutora e intérprete de língua de sinais venezuelana em um evento acadêmico. Certamente, a visibilidade de surdos migrantes não parece ser tão reconhecida, sobretudo pelas instituições e agências nacionais e internacionais que lidam com migrantes. Não faz muito tempo, que se fizéssemos uma busca no google acadêmico pelos termos “surdo migrante”, “surda migrante”, “surdez”, basicamente não encontraríamos resultados. Em alguns trabalhos encontraríamos mencionados o caso de “deficientes” ou “pessoas com deficiência” que migraram, mas sempre apenas menções. Atualmente, temos alguns trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Universidade Federal de Roraima que trabalham especificamente com a população surda migrante (Bentes; Araújo, 2021; Bentes; Teófilo; Paiva, 2020; Bentes; Oliveira; Araújo, 2020, entre outros) e que com a especificidade do fluxo migratório no estado de Roraima.



Algumas ações de visibilização dos sujeitos surdos migrantes são realizadas e relatadas por Araújo e Bentes (2022):

Com a midiatização da Operação Acolhida em Roraima a partir de 2018 e a indispensável participação das instituições e agências que já trabalhavam diretamente com a questão da migração venezuelana, apenas a partir de 2020, com ações de cunho extensionista de universidade pública, é que os surdos migrantes passaram a ter alguma visibilidade nas discussões e debates sobre acesso à educação e aos demais direitos humanos. As ações extensionistas foram capitaneadas pelo Programa Interinstitucional de Apoio a Migrantes e Refugiados Surdos - MiSordo (Migrante Sordo). O Programa teve início em meados de 2020 na Universidade Federal de Roraima e a partir de 2022 com a Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa com ações direcionadas à formação de professores para o acolhimento e inclusão de surdos migrantes. As primeiras ações do Programa MiSordo tiveram como eixo a acessibilidade de informação com as demandas da própria comunidade surda migrante como, por exemplo, apoio com a regularização documental, informações básicas de como acessar o sistema de saúde e justiça e auxílio na busca por emprego ou solicitação de benefícios sociais (Araújo e Bentes, 2022, p. 3).

O que nos surpreende de forma positiva nesses trabalhos desenvolvidos são as ações do Programa é a utilização da Língua de Sinais Venezuela-LSV por parte dos voluntários durante o atendimento aos surdos migrantes. Ainda segundo Araújo e Bentes (2022) *‘os professores e alunos envolvidos no Programa MiSordo relatam a necessidade que sentiram de aprender ou tentar sinalizar na língua de sinais dos migrantes’*, no caso a LSV, enquanto no nosso país, nas pessoas pouco procuram pela Libras, o que prejudica os surdos brasileiros com a difusão da língua reconhecida e utilizada pelas comunidades surdas brasileiras, sendo que para os migrantes venezuelanos, *‘a possibilidade de ser atendido inicialmente no novo país pela sua própria língua é uma postura que vai além do simples respeito ao migrante, como também a possibilidade de ter no rol das línguas e culturas que compõem a diversidade linguística’* nas palavras de Araújo e Bentes (2022).

3. TERRITÓRIO E AS BARREIRAS EDUCACIONAIS

O Brasil registrava, em 2021, 61.660 pessoas reconhecidamente refugiadas além de 115.000 pessoas na condição de solicitantes de refúgio. O número é pequeno se comparado com a soma de 82,4 milhões de refugiados, solicitantes e deslocados forçados ao redor do mundo (ACNUR, 2021). O Brasil acolhe pouco, se comparado ao seu território e importância geopolítica na mediação de crises internacionais que produzem deslocamentos forçados.

Território e barreiras educacionais são conceitos profundamente ligados, onde a localização geográfica e as características do ambiente (urbano, rural, remoto) podem impor desafios significativos ao acesso e à qualidade da educação.

De acordo com Brenner e Alvarenga (2022), o que dá mais intensidade e que aprofunda a *“precarização da força do trabalho e os conflitos políticos territoriais que provocam ações contrárias aos direitos de cidadania, aos direitos humanos e, em particular, ao direito à educação”*. Logo, se tiramos alguns direitos básicos de uma pessoa dentro do território, esta enfrentará barreiras significativas.



Segundo Oliva (2016), essas barreiras, vem sendo discutidas há décadas:

A inclusão escolar tem sido foco de debates e pesquisas há cerca de duas décadas. Temas como o discurso político, a interação entre pares, o papel, opinião e formação de professores, a qualidade da aprendizagem, o atendimento educacional especializado, entre outros, todos de irrefutável relevância, têm aparecido com frequência nas investigações sobre esse novo paradigma educacional; todavia, persistem embates teóricos e ausência de consenso quanto aos resultados de sua implantação. A falta de concordância em relação a alguns desses temas e aos resultados obtidos, além de expressar as contradições da própria sociedade, revela a importância de novos estudos para que, em conjunto, apontem os caminhos a serem seguidos (Oliva, 2016, p 01).

A autora coloca que, embora a inclusão escolar venha sendo amplamente discutida e investigada, os resultados de sua implementação ainda revelam fragilidades significativas. Ainda temos questões como ausência de consenso nos resultados que evidenciam as contradições estruturais da sociedade e do próprio sistema educacional, quando temos no Brasil, uma lei como a Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002) que reconhece a Libras como uma língua utilizada pela comunidade surda brasileira, mas que ao mesmo tempo, não dispõe nas escolas brasileiras essa difusão linguística, isso tudo vai reforçar a urgência de estudos críticos que problematizem os limites e as possibilidades da educação não ser mais uma barreira dentro do território, e o mesmo se aplica aos sujeitos migrantes que não falam português, mas utilizam-se de seus idiomas para se comunicarem.

Em se tratando de sujeitos surdos, se a escola se mantém distanciada das comunidades surdas, como se fossem organismos sociais absolutamente estranhos um ao outro, esses terão perdas que podem refletir por toda sua vida, seria uma barreira educacional que deixaria o sujeito excluído da sociedade.

Ainda citando Oliva (2016), a autora destaca que:

O modelo inclusivo de educação tem por base a concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença são combinados para que todas as crianças, jovens e adultos possam estar incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação. Para que todos recebam uma educação de qualidade, isentos de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, o sistema educacional precisa ser repensado e a histórica estrutura discriminatória de exclusão das diferenças deve ser suplantada por uma nova estrutura, na qual o acesso à classe comum seja irrestrito e o foco esteja na escola como um todo e na potencialidade dos alunos (Oliva, 2016, p. 1).

Porém, o modelo inclusivo de educação vai se fundamentar na concepção dos direitos humanos, isso ocorrendo, também vamos ter a articulação de princípios da igualdade de oportunidades e da valorização da diferença, visando garantir que crianças, jovens e adultos - incluindo sujeitos surdos e migrantes -, estejam incluídos no sistema educacional regular, como vimos casos trabalhados no estado de Roraima com migrantes surdos venezuelanos, aprendendo e participando sem qualquer forma de discriminação. No entanto, para que esses sujeitos tenham acesso a uma educação de qualidade, livre de preconceitos, estereótipos linguísticos e culturais, torna-se necessário repensar o sistema educacional em sua



totalidade.

Um outro fator que podemos citar está relacionado com a avaliação do desempenho escolar dos surdos, se esta é realizada seguindo o mesmo molde daquele utilizado com ouvintes, é esperando, portanto, que os surdos tenham que neles se espelhar como cidadãos e alunos, isso também será uma barreira territorial e educacional aos sujeitos em tela, haja vista que estamos trabalhando com duas línguas diferentes, uma oral e outra visual-espacial.

A permanência de modelos avaliativos na norma ouvinte sobre o desempenho escolar de alunos surdos configura-se como uma estratégia de invisibilização pedagógica, que reduz a complexidade da cognição surda a uma mera tentativa de mimetizar a oralidade (Skliar, 2003). Ao exigir que o estudante surdo se espelhe em um padrão de cidadania e academicismo estritamente fonocêntrico, a escola transforma o instrumento de avaliação em uma barreira territorial intransponível, onde o território do saber é demarcado por uma língua que não lhe pertence. Essa imposição ignora a distinção entre o processamento linear da língua oral e a estrutura simultânea e multidimensional da Língua de Sinais, resultando em uma métrica injusta que não afere o conhecimento real do sujeito, mas sim o seu grau de conformidade a uma estrutura linguística estrangeira. Portanto, validar o desempenho do surdo sob o prisma do ouvinte é ratificar um projeto educativo que desconsidera a alteridade, transformando a avaliação em um mecanismo de segregação disfarçado de meritocracia.

Os mesmos exemplos podemos colocar em questão com sujeitos migrantes de outros países, se o sistema educacional não leva em consideração questões relacionadas ao idioma daquele migrante, esses enfrentarão barreiras territoriais e educacionais de uma maneira excludente.

Se estamos diante de uma nova proposta educativa, também deveríamos estar frente a novos mestres, ainda que sejam os mesmos, e sobretudo, frente a novos surdos, quer dizer, diante de sujeitos que agora consideramos, conceitualizamos e avaliamos de uma maneira diametralmente oposta ao passado." (Skliar, 1997, p.56).

Já Booth e Ainscow (2002) colocam a questão financeira dessa barreira:

Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. (Booth e Ainscow, 2002, p. 9).

Cabe ponderar que foram atitudes similares a estas que patrocinaram e mantêm o insucesso escolar do surdo e do migrante, seja em escolas especiais seja em programas educativos regulares. Na verdade, apenas materializam uma certa representação da surdez e da pessoa surda: a de que são problemas a serem superados, o mesmo se pensa com relação ao migrante.

As barreiras linguísticas e educacionais evidenciadas não se apresentam de forma



isolada, mas articulam-se ao território e às barreiras institucionais, configurando obstáculos estruturais que condicionam o acesso e a permanência dos sujeitos nos espaços educacionais.

4. TERRITÓRIO E AS BARREIRAS INSTITUCIONAIS

No Brasil, as barreiras institucionais no contexto do território referem-se aos obstáculos criados por normas, estruturas de governança, políticas públicas ineficazes e atitudes que dificultam a integração, o desenvolvimento equilibrado e o pleno exercício da cidadania em diferentes regiões do país.

Segundo dados do Governo Federal (2020), levantados pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), um estudo realizou um esforço inovador de proposição de uma tipologia, ou recorte do tipo ideal, necessária para a percepção e a compreensão de fenômenos e da atuação governamental no território nas décadas de 2000 e 2010. Essa tipologia com cinco tipos de territórios, vinculados a cinco tipos de investimentos, foi desdobrada no seguinte:

1) Territórios tipo I: predominantemente impactados e (re)definidos pela demanda mundial de commodities. 2) Territórios tipo II: predominantemente impactados e (re)definidos pelos investimentos realizados ou orientados pelo Estado em infraestrutura de transportes, energia etc. 3) Territórios tipo III: predominantemente impactados e (re)definidos pela força inercial dos fatores de aglomeração e de urbanização – litoral, regiões metropolitanas (RMs) e capitais – e das vantagens locais produtivas na rede urbana do Sul-Sudeste. 4) Territórios tipo IV: predominantemente impactados e (re)definidos pela implantação de investimentos pontuais, com tendência a se constituírem em polos isolados ou enclaves com baixa indução do entorno e da hinterlândia. 5) Territórios tipo V: predominantemente impactados e (re)definidos por impulsos das políticas sociais, melhorias das condições de vida e nos equipamentos sociais e ampliação do mercado interno de consumo.¹⁰ Seus tipos referenciais se mostraram úteis para identificar no território a ação governamental e as dinâmicas socioprodutivas a ele associadas (Brasil, 2020, p. 17).

No estudo, algumas preocupações se apresentam recorrentes a merecer destaque no rol das atividades da agenda regional do território. Elas se ligam a problemas de implementação de políticas no território relacionadas a falhas de coordenação setorial dos investimentos, de um lado, e a falhas de coordenação federativa na execução das políticas, de outro. Podemos iniciar citando barreiras territoriais enfrentadas por pessoas surdas ou migrantes no tocante à saúde.

Souza (2017) destaca que:

O desafio de atender o sujeito surdo nas unidades de saúde se caracteriza, principalmente pela barreira comunicacional, fato devido à falta de preparo dos profissionais de saúde e falta de conhecimento a respeito deste indivíduo, de como se portar diante deste tipo de situação e de que maneira interagir com o mesmo. Além do desafio linguístico, os surdos ainda enfrentam obstáculos na acessibilidade à saúde devido ao déficit de humanização na relação profissional-paciente, baixo conhecimento dos surdos sobre o processo de saúde-doença e ao difícil processo de inclusão destes na sociedade (Souza, 2017, p. 1).



As barreiras enfrentadas pelos sujeitos surdos no acesso às unidades não somente de saúde, mas também em todos os demais serviços públicos, evidenciam a dimensão territorial e institucional da exclusão. Para além das dificuldades comunicacionais, resultantes da formação insuficiente dos profissionais e da invisibilização da Libras no sistema de saúde, observa-se que a organização espacial e administrativa dos serviços reproduz desigualdades no acesso ao cuidado. Do ponto de vista da Geografia, as unidades de saúde constituem territórios institucionais nos quais se expressam relações de poder que limitam a humanização do atendimento, o acesso à informação e a participação efetiva dos sujeitos surdos, revelando os limites das políticas públicas na garantia do direito à saúde como direito social. Esse fato também se reproduz com pessoas migrantes, o despreparo dos profissionais para atendimento de diferenças é monstruoso e criminoso no Brasil.

Desde 2006, os direitos dos usuários de serviços de saúde dos surdos e portadores de deficiência auditiva estão assegurados pela Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (PcD). A partir do Decreto 5626/05 foi determinada a obrigatoriedade de organização nos serviços do SUS para atendimento da pessoa surda, contudo, mais de 20 anos depois, o sistema público de saúde ainda apresenta muitas falhas e obstáculos no atendimento desses sujeitos.

Em estudo realizado na cidade de São Paulo (SP), Pereira (2009):

[...] alguns dos principais problemas enfrentados pela comunidade surda no acesso aos serviços públicos e de saúde: barreiras comunicacionais, escassez de Aparelhos de Amplificação Sonora Individuais (AASI), poucas adaptações para usuários surdos, falta de capacitação dos funcionários, ausência de legendas em campanhas, ausência de fila preferencial e serviços (Pereira, 2009, p. 89-92).

Esse estudo reflete a uma realidade que não está somente no estado de São Paulo, mas sim, a realidade de todo território brasileiro, um território de barreiras de proporções enormes e que são enfrentadas pelos sujeitos que procuram os serviços públicos e privados brasileiros.

A ausência de políticas e práticas efetivas voltadas aos pacientes surdos evidencia os limites do sistema de saúde em se constituir plenamente como universal. Torna-se, portanto, imprescindível o fortalecimento de ações específicas que garantam igualdade de acesso e atendimento a esse público, bem como às demais populações e comunidades minoritárias, superando desigualdades estruturais historicamente produzidas.

A pretensa universalidade do sistema de saúde se desfaz diante da barreira do silenciamento imposta ao sujeito surdo, revelando que o acesso, quando destituído de mediação linguística e cultural, torna-se um privilégio de quem compartilha a norma ouvinte. A ausência de protocolos que contemplem a singularidade da Libras e a subjetividade surda não é uma falha pontual, mas um sintoma de um capacitismo estrutural que exclui corpos divergentes da engrenagem do cuidado público. Para que o sistema transcenda a retórica e se efetive como um direito de todos – universalizante –, sendo urgente que as políticas públicas abandonem a visão puramente clínica/patológica da surdez e passem a operar sob a



lógica da equidade. Isso exige o reconhecimento de que grupos minorizados - sejam eles surdos, migrantes ou comunidades tradicionais -, enfrentam barreiras históricas que só podem ser rompidas por meio de ações afirmativas e do letramento institucional, garantindo que a porta de entrada não seja, paradoxalmente, um muro de incompreensão e desamparo (Skliar, 1998).

A precariedade do atendimento ofertado ao sujeito surdo nos serviços hospitalares e na atenção primária à saúde evidencia falhas estruturais do sistema, resultando em frustrações recorrentes e baixa efetividade das ações em saúde. A ausência de formação adequada dos profissionais e o não reconhecimento da Libras como elemento central do cuidado comprometem o acolhimento e a resolutividade do atendimento. Nesse contexto, torna-se urgente a implementação de políticas de capacitação que reconheçam o sujeito surdo como bilíngue e multicultural, bem como a reestruturação das campanhas públicas de promoção e prevenção em saúde, de modo que estas sejam acessíveis visualmente e garantam o direito à informação e ao cuidado.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Concluimos que as barreiras linguísticas, educacionais e institucionais identificadas ao longo da análise conduzem à necessidade de ampliar a discussão a partir da Geografia, compreendendo o território como espaço produzido por relações sociais, políticas e institucionais. Nesse sentido, tais barreiras não se restringem ao âmbito pedagógico, mas manifestam-se territorialmente, condicionando o acesso, a permanência e a mobilidade dos sujeitos nos espaços educacionais.

A compreensão das barreiras enfrentadas pelo sujeito surdo exige, portanto, um deslocamento analítico que transcenda a didática e se ancore na dimensão espacial do poder. Ao mobilizarmos o conceito de território como um construto social e político, percebemos que o espaço escolar e institucional não é um receptáculo neutro, mas um território ativamente produzido por e para a hegemonia ouvinte. As barreiras identificadas - sejam elas a ausência de intérpretes, a rigidez avaliativa ou a carência de mediação -, funcionam como autênticos dispositivos de fronteira, que segmentam o espaço e determinam quem possui o direito ao uso do território, e à educação neste. Assim, a análise geográfica revela que a exclusão não é um acidente de percurso, mas uma propriedade do território ouvintista que confina o surdo a uma imobilidade existencial, restringindo seu acesso não apenas ao conteúdo curricular, mas à plena ocupação dos espaços de cidadania. Desse modo, a luta pela inclusão é, essencialmente, uma luta pela reterritorialização, exigindo que os espaços sociais sejam redesenhados para abrigar a pluralidade das linguagens e das subjetividades humanas.

As barreiras linguísticas, educacionais e institucionais identificadas ao longo da análise evidenciam a necessidade de ampliar a discussão a partir da Geografia, compreendendo o território como um espaço socialmente produzido e usado (infelizmente, não de forma



inclusiva para sujeitos surdos ou migrantes), resultado das relações sociais, políticas e técnicas que o constituem (Santos, 2006). Nessa perspectiva, tais barreiras materializam-se territorialmente, condicionando o acesso, a permanência e a mobilidade dos sujeitos nos espaços educacionais, produzindo desigualdades no usufruto dos direitos. Além disso, ao considerar o território como múltiplo e relacional, observa-se que os sujeitos vivenciam processos simultâneos de territorialização e desterritorialização, especialmente quando enfrentam a fragmentação das políticas públicas e a ausência de reconhecimento de suas especificidades linguísticas e culturais (Haesbaert, 2004). Sob a ótica de Raffestin (1993), essas barreiras podem ser compreendidas como expressões de relações de poder mediadas pela comunicação e pela informação, nas quais a exclusão linguística atua como mecanismo de controle e limitação da participação social e educacional dos sujeitos.

Assim, chegamos ao ponto de afirmar que a temática que trabalha o sujeito surdo e as barreiras que ele enfrenta nos territórios de conflitos de base ouvintista tem uma relação muito forte com as mesmas barreiras que são enfrentadas por sujeitos migrantes, pois a equivalência entre a trajetória do sujeito surdo em domínios ouvintistas e a vivência do sujeito migrante reside na natureza da fronteira simbólica que ambos são compelidos a transpor. Ao compreendermos que o território não é apenas um espaço geográfico, mas uma construção de poder e linguagem, percebemos que o sujeito surdo habita uma zona de constante tensão biopolítica: ele é um "estrangeiro linguístico" dentro de sua própria geografia nacional. Essa condição de alteridade manifesta-se no enfrentamento de barreiras que extrapolam o âmbito da comunicação verbal, atingindo a esfera da identidade e do reconhecimento jurídico.

Dessa forma, como o migrante é frequentemente despojado de suas referências de origem e forçado a uma integração assimétrica, o surdo enfrenta uma pedagogia da tradução imposta pela hegemonia ouvintista, que o enxerga por meio da lente da falta, ou do déficit, e não da diferença cultural. Essa relação de força revela que os territórios de conflito para esses sujeitos são marcados pela invisibilização de suas línguas maternas -sejam elas de sinais ou idiomas estrangeiros -, relegando-os a uma cidadania de segunda classe onde a sobrevivência depende da constante negociação de sua existência em um espaço que, sistematicamente, não foi projetado para contê-los.

REFERÊNCIAS

- ACNUR - Alto Comissariado Das Nações Unidas Para Os Refugiados. **Reconhecimento de Status de Refugiado pelo Brasil**: Análise dos dados de 20 anos da Lei 9.474/97. Brasília: ACNUR Brasil, 2021. Disponível em: <<https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2021-relatorio-reconhecimento-status-refugiado-20-anos.pdf>>. Acesso em 04 jan de 2026.
- AMARAL, M. A.; COUTINHO, A.; MARTINS, M.R.D. **Para uma gramática da língua gestual portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1993.



BENTES, Thaisy; ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar. **¡Sordos también migran!** A invisibilidade de migrantes surdos e o papel do intérprete humanitário. In: CBEAL (org.). Tradução humanitária e mediação cultural para migrantes e refugiados. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2021.

BENTES, Thaisy; ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar. Surdos migrantes na escola: questões de inclusão e direito humanitários linguísticos. **Revista Teia**. Versão impressa, Vol. 23, nº 69. Rio de Janeiro, 2022.

Booth, T.; Ainscow, M. **Índex para inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. New Redland, United Kingdom: SCIE – Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, 2002.

FERREIRA BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MILESI, R.; COURY, P. **Políticas de imigração e refúgio**: os desafios das questões linguísticas. Associação Brasileira de Linguística. Março de 2021. Disponível em <https://www.migrante.org.br/politicas-de-imigracao-e-refugio-os-desafios-das-questoes-linguisticas>> Acesso em 04 jan 2026.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Revista Psicologia USP**. Vol. 27, nº 03, 2016.

PEREIRA, Ianni A. **Acesso da Comunidade Surda à Rede Básica de Saúde**. Saúde e Sociedade. 2009.

PERLIN, Gladis T. **O ser e o estar sendo surdos**: a alteridade em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SKLIAR, Carlos. Idealismo y etnocentrismo en las practicas y políticas de integracion de los sordos a la escuela regular. **Cadernos de Educação Especial**, ano 10, n. 9, p. 22-36, 1997.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, R. M de. **Sujeito surdo e profissionais ouvintes**: repensando esta relação. Revista Estilos da clínica. Vol 3. Nº 4. São Paulo, 1998.

SOUZA, M. F. N. S. de. Et al. Principal dificuldade e obstáculos enfrentados pela comunidade surda no acesso à saúde: uma revisão integrativa de literatura. Artigos de revisão. **Revista CEFAC**, Vol. 19, nº 03, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Lr7dq73TcmLt3GSsxv3H75J/?lang=pt>>. Acesso em 04 jan 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.