

MOBILIDADE INTERNACIONAL PARA ESTUDANTES SURDOS: AS LACUNAS DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE UNIVERSIDADES

Rômulo Schwanz Diel*

Luciane Botelho Martins**

Tatiana Bolivar Lebedeff***

RESUMO

O artigo aborda o ingresso de estudantes surdos na universidade e as fragilidades nas/das políticas linguísticas da UFPEL e da FURG. A falta de atenção às necessidades comunicativas dos sujeitos surdos demanda uma reflexão crítica e propostas. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de considerar a proficiência em LE e o aspecto comunicativo negligenciado desde a educação básica. Defende-se um modelo plurilíngue (LIBRAS/Português e ASL/Inglês) para atender as quatro habilidades linguísticas e sugere-se revisões nas políticas linguísticas para oportunizar a mobilidade acadêmica internacional para surdos, contribuindo não só para o debate sobre inclusão, mas também para a equidade no processo de formação superior.

Palavras-chaves: Políticas linguísticas; Estudantes Surdos; Línguas de Sinais; Ensino de Línguas.

* Rômulo Schwanz Diel é graduado em Letras – Português e Inglês, pela Universidade Federal de Pelotas e é Mestrando em Letras pela mesma instituição. ORCID 0009-0002-0522-7418. E-mail romulo.diel@gmail.com

** Luciane Botelho Martins é graduada em Letras – Português e Inglês pela FURG, Mestre em Letras pela UCPEL, Doutora em Letras pela UFPEL e Professora da Universidade Federal de Pelotas. ORCID - 0000-0003-4006-9814. E-mail lucianebrmk@hotmail.com

*** Tatiana Bolivar Lebedeff é Graduada em Educação Especial, pela UFSM, Mestre em Educação pela UERJ, Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS e Professora da Universidade Federal de Pelotas. ORCID – 0000-0003-0586-349X. E-mail tblebedeff@gmail.com

INTERNATIONAL MOBILITY FOR DEAF STUDENTS: GAPS IN UNIVERSITY LANGUAGE POLICIES

Abstract:

The article addresses the enrollment of deaf students in universities and the weaknesses in language policies at UFPEL and FURG. The lack of attention to the communicative needs of deaf individuals calls for critical reflection and proposals. In this regard is emphasized the importance of considering proficiency in Foreign Language (FL) and the neglected communicative aspect since basic education. A plurilingual model (LIBRAS/Portuguese and ASL/English) is advocated to address all four language skills, and policy revisions are suggested to facilitate international academic mobility for deaf students. It not only contributes to the discourse on inclusion but also promotes equity in the higher education process.

Keywords: Language policies; Deaf Students; Sign Languages; Language Teaching.

MOVILIDAD INTERNACIONAL PARA ESTUDIANTES SORDEN: LAS LAGUNAS DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE UNIVERSIDADES

Resumen:

El artículo aborda el ingreso de estudiantes sordos a la universidad y las debilidades en las políticas lingüísticas de la UFPEL y la FURG. La falta de atención a las necesidades comunicativas de los sujetos sordos demanda una reflexión crítica y propuestas. En este sentido, se enfatiza la importancia de considerar la competencia en Lengua Extranjera (LE) y el aspecto comunicativo descuidado desde la educación **básica**. Se defiende un modelo plurilingüe (LIBRAS/Portugués y ASL/Inglés) para abordar las cuatro habilidades lingüísticas, y se sugieren revisiones en las políticas lingüísticas para facilitar la movilidad académica internacional para sordos, contribuyendo no solo al debate sobre la inclusión, sino también a la equidad en el proceso de formación superior.

Palabras claves: Políticas Lingüísticas; Estudiantes Sordos; Lenguas de Señas; Enseñanza de Lenguas.

1. INTRODUÇÃO

Visto a instauração de políticas públicas assegurando direitos à população surda nas últimas décadas, uma das grandes vitórias é a crescente presença de estudantes surdos nas universidades e institutos federais. Entretanto, pouco é discutido sobre as fragilidades nas políticas linguísticas dessas instituições no que tange às necessidades desses discentes no processo de internacionalização institucional.

Ao analisarmos de forma mais crítica, percebemos algumas limitações quanto às necessidades comunicativas desses discentes que não são totalmente contempladas por estas políticas. Com isso, é importante haver um planejamento diferente para estudantes surdos, uma vez que o aumento da matrícula de estudantes surdos nas universidades demonstra essas lacunas não devidamente abordadas.

Desde a educação básica no Brasil, ainda que muitos surdos consigam se comunicar através da leitura e da escrita em inglês, pouco ou nada se fala do aspecto comunicativo e interativo no processo de aprendizagem de uma LE para alunos surdos. Como consequência, ao chegar na universidade, muito é enfatizado sobre a importância da proficiência em LE para processos de internacionalização e comprovação de domínio linguístico na pós-graduação, entretanto não se discutem propostas de planejamento educacional que abrangesse os surdos que fosse além das habilidades de leitura e escrita.

Com isso, o presente artigo discorre acerca do percurso histórico das Línguas de Sinais (LS) e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) até os dias de hoje; questiona sobre como ocorre a democratização do acesso à universidade e à internacionalização dos alunos surdos, analisando as políticas linguísticas de duas universidades do sul do Brasil - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG); das barreiras linguísticas enfrentadas por estudantes surdos na mobilidade acadêmica internacional e como consequência sobre a LI e o processo de internacionalização de estudantes surdos; de uma proposta de implementação de um modelo de ensino plurilíngue que inclua a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/Português e a Língua de Sinais Americana (ASL)/Inglês; e, por fim, de pensar ações de integração para possibilitar a democratização da internacionalização de alunos surdos.

Este artigo, então, busca acrescentar esta temática à discussão sobre a participação e equidade de chances para estudantes surdos na educação superior, ressaltando a relevância de políticas linguísticas mais amplas e adaptadas às suas necessidades particulares.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ao longo da história, a comunidade surda não teve direito à educação. No período clássico, Aristóteles acreditava que os surdos eram incapazes de raciocinar, pois não tinham linguagem. Strobel (2008) em sua leitura de Hall (2004) afirma que em relação à identidade dos surdos havia três posições. Uma delas, a Iluminista dizia que uma das heranças deixadas pelos gregos aos romanos era o culto à perfeição física, “os recém-nascidos que apresentavam imperfeições evidentes eram sacrificados; é possível que do mesmo modo muitas crianças surdas não fugiram daquele destino bárbaro” (p.23-24). Assim,

por se tratar de uma sociedade que não acreditava na capacidade dos surdos para a aprendizagem, esses sujeitos “diferentes” estavam fadados, se não à morte, à marginalização.

Na Idade Média, período regido pela igreja católica, os surdos também eram vistos de modo negativo pela sociedade. Passagens da bíblia apontam os surdos como sub-humanos, ideia “reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como a única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam se falar” (SACKS, 1989 apud GOLDFELD, 1997 p.27).

É, pois, no Renascimento que as crenças construídas ao longo da Antiguidade e Idade Média começam a ser questionadas e estudadas. As primeiras abordagens surgem com o italiano Girolamo Cardano (1501-1576) o qual defendeu que o surdo deveria ser educado e instruído, alegando que “é um crime um surdo não ser instruído” (GOLDFELD, 1997, p. 28). Goldfeld (1997) comenta que na Espanha, no mesmo século, Ponce de Leon educou surdos com a sua metodologia a qual utilizava a representação manual do alfabeto a partir da datilografia para ensinar 4 filhos surdos de nobres da época e em 1620, Pablo Monet publica um livro sobre o alfabeto manual de Ponce de Leon.

Goldfeld (1997) contrapõe que foi na França o marco principal na cultura surda, mais de cem anos depois de Monet, quando o abade Charles Michel de L'Épée, considerando a existência de uma língua de surdos, criou os sinais metódicos – uma combinação entre a gramática francesa oral e tradicional (com o alfabeto digital) com a língua de sinais que os surdos franceses usavam – para ensinar-lhes a gramática da língua francesa, um dos marcos mais importantes na história da comunidade surda.

No Brasil, o primeiro contato com o ensino de surdos foi em 1857, quando o professor surdo francês Huet, a convite de D. Pedro II, fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro. A partir da fundação deste instituto, os surdos brasileiros passaram a conhecer a Língua de Sinais Francesa (LSF) que, em contato com a língua de sinais autóctone (DINIZ, 2011), posteriormente deu origem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) de acordo com o site da INES¹.

Porém, durante quase 100 anos a comunidade surda sofreu um processo de exclusão de direitos linguísticos, principalmente, quando instaurado o oralismo², que pela sua tradição, e conforme GOLDFELD explica, “a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral” (1997, p.30), ideia essa de opositores das línguas de sinais, como o inventor do telefone Graham Bell que teve grande influência na votação sobre o melhor método a ser utilizado na educação dos surdos no Congresso Internacional de Milão. Na ocasião, o oralismo venceu sem que os professores de surdos tivessem a oportunidade de votar.

Foi somente na década de 60, através de uma análise detalhada do funcionamento da Língua de Sinais Americana (ASL), pesquisa realizada por William Stokoe (1960)³, linguista americano da Universidade

1 Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>

2 Oralismo é uma abordagem de educação criada por Samuel Heinicke, o qual acreditava numa metodologia de ensino para estudantes surdos que deveria utilizar apenas a língua oral, sem o uso de sinais.

3 O artigo publicado por William Stokoe, recebeu o nome de “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”.

de Gallaudet, que a ASL foi compreendida como “[...] uma língua com todas as características das línguas orais” (GOLDFELD, 1997, p.31). Foi, portanto, essa análise que impulsionou pesquisas que defendem a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos.

O reconhecimento da LIBRAS como Língua Materna e o direito à educação, às escolas e às classes bilíngues para os surdos surge no Brasil bem mais tarde, através da lei nº 10.436 de 2002 e do Decreto nº 5.626 de 2005, que a regulamenta, abrindo muitas portas para a comunidade surda brasileira. No momento em que é legitimada a língua de sinais como língua de instrução (L1), em que na maioria dos casos as crianças aprendem somente na escola, oportuniza-se o desenvolvimento linguístico e o português atua como L2, ocasionando muito mais consistência no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nessa segunda língua, conforme aponta LANE (1992). Ainda segundo o autor, a língua de sinais é a única inteiramente “[...] acessível e que, portanto, dá [...] maior esperança por uma educação compreensível e significativa” aos surdos (1992, p. 160).

É garantido também, de acordo com o Decreto 5626, às escolas e às classes de educação bilíngue, professores capacitados em LIBRAS para todas as etapas, da educação infantil ao ensino superior, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

O mais recente documento, a Lei da Modalidade Bilíngue⁴, regulariza o ensino bilíngue e possibilita o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, proporcionando aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de sua língua e cultura e a reafirmação de suas identidades e especificidades. Além disso, garante aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades (BRASIL, 1996).

A viabilização do uso bilíngue, conforme QUADROS (1997), procura defender o direito dos surdos de terem como primeira língua, uma língua de sinais, a qual lhes seja possível a aquisição de maneira espontânea/natural. Os estudantes surdos precisam de uma língua de sinais para compreender o mundo de forma visual e assim interagir com os outros, a fim de estabelecer uma relação com a aprendizagem, pois o português como segunda língua continua vigente nas modalidades de leitura e interpretação para aquisição de conteúdos escolares.

Entretanto, uma série de fatores, segundo Quadros e Schmledt (2006) se faz necessário para que a educação bilíngue funcione, tais fatores como: adequações político-pedagógicas; condições de contato com a língua de sinais dos estudantes dentro e fora da escola; acesso da família dos alunos surdos à língua de sinais e à comunidade surda; e profissionais preparados que tenham conhecimento sobre as duas línguas.

4 Lei Nº 14.191, sancionada na LDB, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm acesso em 28 de set.

3. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE E À INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS

Uma vez ampliada a discussão acerca da educação bilíngue para os surdos, passamos a pensar sobre o acesso e a manutenção desses alunos no nível superior. Considerando o contexto dos autores, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), de acordo com dados do NAI⁵, do ano de 2015 até 2023 haviam 30 estudantes com deficiência auditiva e surdez matriculados na universidade. Neste ano, com o acréscimo da primeira oferta do curso de Letras/Libras-Literatura Surda, esse número subiu para 41 - um incremento de 36,67% em relação ao número total de alunos.

Ao analisarmos as oportunidades e as dificuldades que estes alunos enfrentam no decorrer de sua formação, é interessante atentarmos às políticas linguísticas de internacionalização da universidade. De acordo com a resolução no 01/2020 do Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE-UFPEL) de 20 de fevereiro de 2020, o qual institui a política linguística da Universidade, tem-se como princípios:

I. o acesso democrático à aprendizagem de línguas no ensino, na pesquisa e na extensão; [...] III. o respeito à diversidade linguística e a sua valorização (dialetos do português, LIBRAS, Espanhol e todas as línguas e culturas dos membros da comunidade acadêmica, incluindo as línguas indígenas, de imigração e de matriz africana); IV. a consolidação de parcerias com instituições para o desenvolvimento e a manutenção da internacionalização; V. a inclusão social e cidadã de todas as comunidades linguísticas nas práticas acadêmicas e sociais na Universidade; VI. a promoção do acesso plurilíngue ao conhecimento e a difusão das produções acadêmicas e institucionais da UFPEL em diferentes línguas. (UFPEL, 2020, p.2)

Ao assegurar a promoção do acesso plurilíngue ao conhecimento e sua difusão em pesquisas e produções acadêmicas em diferentes línguas e a manutenção da internacionalização com parcerias entre instituições de ensino fora do país, é necessário termos um olhar mais cauteloso acerca do que é oportunizado a esses estudantes. De acordo com o artigo 2º deste mesmo documento, são objetivos da política linguística:

I- Democratizar o acesso à aprendizagem de línguas em ações promovidas pela Universidade; [...] III. Orientar as ações de ensino de línguas ofertadas pela universidade; [...] VI. Propor e promover projetos direcionados aos letramentos acadêmicos e à educação linguística aos membros da comunidade universitária; VII. Valorizar a diversidade linguística e cultural dos membros da comunidade por meio da oferta de cursos, oficinas de línguas e projetos de pesquisa; VIII. Mobilizar instâncias educacionais da região de abrangência da UFPEL com vistas à promoção do plurilinguismo e da interculturalidade; IX. Facilitar a mobilidade internacional de discentes de graduação e de pós-graduação e de servidores da UFPEL; [...] XII. Orientar as práticas linguísticas na internacionalização dos currículos de cursos de graduação e pós-graduação;

Assim como a UFPEL, a realidade das políticas linguísticas das demais instituições de ensino superior não é muito diferente. O documento oficial de política linguística da FURG⁶ entende-se como:

5 Núcleo de acessibilidade e inclusão - UFPEL

6 Disponível em: <https://ila.furg.br/pt/politica-linguistica>

[...] Um conjunto de ações e programas que expresse o exercício da multiplicidade de formas de expressão linguística, seja em língua materna, estrangeira ou adicional, na perspectiva da diversidade, das identidades, das diferenças e dos saberes acadêmicos, populares e tradicionais, considerando o idioma um elemento de cultura e, por essa razão, ensinado em um espaço de articulação e transversalidade (FURG, 2018, p. 1).

Dentre as diretrizes da política linguística da instituição estão a democratização do acesso ao ensino de línguas no âmbito da universidade; a transversalidade do ensino e aprendizagem de línguas em diferentes graus, perpassando diversos campos como cultural, educacional, tecnológico, político e econômico; e o reconhecimento das formas de conhecimento e dos direitos linguísticos das minorias étnicas em um espaço intercultural democrático (art. 2º, FURG). Além dessas, o documento postula:

VII. promoção e ampliação do ensino de LIBRAS, reconhecimento da sua diversidade linguística, bem como incentivo a ações de visibilidade dos direitos da comunidade surda e de combate a preconceitos; VIII. consolidação de espaços formativos de professores de línguas estrangeiras ou adicionais e de português como língua estrangeira na FURG ou em parceria com outras IES; [...] X. consolidação de espaços de capacitação da comunidade acadêmica para acolhimento, acompanhamento e formação de estudantes que não tenham a língua portuguesa como língua materna; XI. flexibilização curricular para validação de cursos de idiomas realizados em IES e de certificações em exames de proficiência de IES ou de reconhecimento internacional como atividade complementar ou para dispensa de disciplinas, no caso dos estudantes; [...] XVI. desenvolvimento de ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão de e em: a) língua portuguesa para brasileiros; b) língua portuguesa para estrangeiros; c) línguas estrangeiras para brasileiros; d) línguas estrangeiras para estrangeiros; e) línguas e saberes de povos e comunidades tradicionais (FURG, 2018, p. 1/2).

Ainda de acordo com o documento, são objetivos da política linguística da universidade:

I. contribuir para a promoção da internacionalização da educação superior; II. promover formação preparatória e programas de aclimatação que contribuam para a adaptação dos estudantes aos novos ambientes de aprendizagem; [...] VI. assegurar que falantes de línguas minoritárias possam entender e ser entendidos em atos políticos, acadêmicos, jurídicos e administrativos; [...] XII. articular estratégias da Política Linguística da FURG às políticas públicas no âmbito internacional, nacional, estadual e municipal (FURG, 2018, p. 2).

Partindo dos princípios apresentados, faz-se uma análise mais profunda em relação ao que tange a inserção dos surdos no movimento de internacionalização nas universidades. Ao refletirmos sobre a abertura de espaço para intercâmbio para estes estudantes, nenhuma das instituições discute como ocorre essa oferta. Baseando-se de dados do NAI e CAID⁷, tanto na UFPEL quanto na FURG, nenhum aluno surdo participou de mobilidade acadêmica fora do país. Passamos então a pensar nos fatores que poderiam ser limitadores nesse processo e nas lacunas apresentadas pelo documento oficial das instituições.

7 Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades – CAID FURG. <https://caid.furg.br/>

2. BARREIRAS LINGÜÍSTICAS ENFRENTADAS POR ESTUDANTES SURDOS NA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

Dentre os desafios que estudantes surdos precisam lidar nesse processo está o intercâmbio linguístico. As universidades ainda não oferecem abertura de espaço para a comunicação dos alunos surdos no exterior. Considerando então que, para os surdos brasileiros, a sua primeira língua é a LIBRAS (L1), e o português é a sua segunda língua (L2), isso faz com que a língua estrangeira (LE), de direito a todos os estudantes, seja a sua terceira língua (L3). Porém, durante o ensino de uma LE, é proposto que os alunos tenham domínio das quatro habilidades comunicativas: a fala, a escuta, a leitura e a escrita.

Devido ao fato de os surdos não serem “capazes de ouvir”, cria-se a dificuldade de os mesmos comunicarem-se oralmente, limita-se o trabalho de aquisição da LE ao desenvolvimento de apenas duas habilidades: a de leitura e a de escrita, havendo a necessidade de um planejamento diferente.

Mesmo sendo referido no decreto nº 5.626/2005 e no documento de Políticas Linguísticas da UFPEL, raramente se ouve falar acerca de profissionais surdos, com competência de realizar a leitura/interpretação de línguas de sinais de outros países para a LIBRAS, a fim de atuação em cursos e eventos internacionais e intercâmbio por exemplo, uma vez que em nosso país ainda é escasso o acesso ao ensino de línguas estrangeiras de sinais.

Desta forma, o trabalho busca contribuir para o acréscimo de discussão sobre as políticas institucionais de internacionalização das universidades uma vez que abre espaço para mobilidade de alunos surdos que hoje é inexistente.

3. A LÍNGUA INGLESA E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Ao retomarmos a questão do ensino de LE, é importante destacar alguns fatores. No Brasil é assegurado o ensino da Língua Inglesa (LI) a partir do 6º ano do ensino fundamental até o final do ensino médio, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A LI é de total importância no desenvolvimento dos estudantes, pois possibilita-os conhecer os saberes linguísticos necessários para o envolvimento e participação nas atividades, aumentando a interação e comunicação, além de contribuir para o pensamento crítico dos estudantes e para terem futuramente a prática da cidadania ativa. É pelo aprendizado da LI que se abrem diferentes caminhos para expandir o aprendizado e gerar continuidade nos estudos (Brasil, 2017).

Para alcançar essa finalidade, a BNCC se baseia em diversas implicações importantes para o currículo da língua, são elas o caráter formativo, obrigando a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial, com indagações como “Que inglês é esse que ensinamos na escola?”, e assim priorizar o foco da função social e política do inglês desvinculada da ideia de pertencimento a uma determinada região e a culturas típicas de comunidades (no caso da língua inglesa os Estados Unidos da América e a Inglaterra), legitimando os usos do inglês em seus contextos sociais locais (Brasil, 2017).

Ao conceber “[...] a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (Brasil, 2017), o inglês torna-se um símbolo para falantes de todo o mundo, assumindo o *status* de língua franca – uma língua possível de ser dita de diversas formas por diversos falantes pluri/multilíngues e suas culturas (BRASIL, 2017).

De acordo com os fatores supracitados é de suma relevância destacar a importância do ensino de LI no processo de inserção do aluno surdo no meio social e no mercado de trabalho brasileiro, uma vez que, como vimos, os alunos surdos têm o direito garantido por lei, a uma educação igualitária, regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que afirma o direito dos portadores de necessidades especiais à educação pública, gratuita e de qualidade.

No entanto, ao aplicarmos os pressupostos da BNCC ao contexto de educação bilíngue para surdos o que ocorre são lacunas nesses aspectos. Assim como comentado, ainda que apresentem propostas pedagógicas mais inclusivas, o ensino de LI acaba sendo limitado ao desenvolvimento da leitura e da escrita da língua oral (Silva, 2005; Brito, 2010; Moraes, 2012; Souza, 2008 & 2014; Pereira, 2015; Coura, 2016). O que fica vago é a limitação comunicativa, visto que estes alunos não exploram a língua em situações de uso, como fazem com sua L1, necessitando de um planejamento diferenciado.

Para um processo de internacionalização, um dos fatores pertinentes é a proficiência em língua estrangeira, visto a necessidade comunicativa. Entretanto, quando aplicado aos estudantes surdos, vemos novamente a barreira constante que a comunidade surda vive, visto que esse tópico ainda é incipiente nos estudos acerca do ensino de LE para estes estudantes e pouco se discute sobre o papel comunicativo. Mas quais alternativas podem ser adotadas para suprir essa lacuna e construir políticas de mobilidade acadêmica entre países, também para os estudantes surdos? Tenhamos o exemplo de Ferreira (2019), em que o estudante surdo realizou um intercâmbio pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com a *Gallaudet University* nos Estados Unidos em 2010. Esta parceria possibilitou uma troca de experiências e o contato linguístico entre os surdos de ambas instituições através da LIBRAS e ASL (American Sign Language).

Ao trazer esse exemplo, levanta-se o primeiro questionamento, relacionado ao âmbito comunicativo. Que políticas linguísticas podem ser implementadas para que estudantes surdos possam interagir/ se comunicar com estudantes de outros países? O processo de aquisição do português por sujeitos surdos ocorre somente nas habilidades escrita e leitora, enquanto a função comunicativa se dá através da LIBRAS. A fim de encontrar uma forma de proporcionar aos sujeitos surdos as mesmas condições de um sujeito ouvinte é preciso que encontremos uma alternativa, a exemplo daquela que já ocorre entre português e LIBRAS, ou seja, a união entre uma língua de sinais e uma língua escrita também para a aquisição de uma LE. Com isso, propomos algumas reflexões sobre o ensino plurilíngue da língua brasileira de sinais (LIBRAS) como mediadora no processo de aquisição da língua de sinais americana (ASL), a fim de possibilitar a comunicação entre sujeitos surdos, cujas línguas maternas são, respectivamente: LIBRAS e ASL.

Compartilhamos da ideia de que é necessário “promover um ensino que considere as atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele seja capaz de usar a nova língua na realização de ações verdadeiras na interação com os outros usuários dessa língua” (Almeida Filho, 1993, p.47). Para que isso aconteça, os professores de alunos surdos precisam trabalhar questões possíveis para promover essa comunicação em LE, considerando isso, o uso da LIBRAS juntamente com o português pode servir como mediadora no processo de aquisição de uma LE e a partir delas encontrar práticas comunicativas capazes de abranger um campo de comunicação ativo para esses estudantes.

Como discutido anteriormente, o português para estudantes surdos utilizado como parâmetro de uma LE não dá conta do caráter comunicativo da linguagem, pois privilegia somente duas habilidades: a leitura e a escrita, o que é insuficiente para o exercício pleno da comunicação.

Como possibilidade/solução ao problema, uma vez que temos a LIBRAS no âmbito comunicativo, poderíamos oportunizar a aprendizagem de uma outra língua de sinais capaz de, juntamente com o ensino de uma LE, promover uma comunicação entre sujeitos surdos cujas línguas maternas são diferentes. Já é presente na UFPEL o projeto “*spread the sign*”⁸, o qual ainda que não tenha o objetivo de ensinar uma LE, discute a possibilidade de internacionalização das LS. Desta forma, estaremos ampliando o aprendizado da LE às necessidades dos alunos surdos e cumprindo o papel de formadores na esfera que compreende o ensino de LE.

Ainda é importante mencionar os Sinais Internacionais (SI). Estes sinais, ainda não considerados como língua oficialmente devido ao fato de não ter uma comunidade definida originária (Granado, 2019), são utilizados apenas em eventos internacionais com o intuito de promover uma comunicação comum entre os surdos de diversos países. Entretanto, a fim de intercâmbios e para comunicação no dia-a-dia é necessária a aprendizagem da ASL, de forma a conversarem através de uma língua oficial de uma comunidade diferente.

3. A POSSIBILIDADE DE UM ENSINO PLURILÍNGUE DE LI: LIBRAS E ASL

De acordo com o site oficial da ASD⁹, a American Sign Language (ASL) assim como a LIBRAS, foi considerada mundialmente como língua, há muito pouco tempo. Reconhecida em 1998, a ASL surgiu em 1817 (com base nos conceitos da antiga escola de surdos de Paris), na atual *American School for the Deaf*, a pioneira no ensino de surdos no USA. Essa língua é predominante nos Estados Unidos, grande parte do Canadá e partes do México e, assim como a LIBRAS, possui gramática e sintaxe própria, configurando-se como uma língua de modalidade diferente - visuoespacial - do inglês - língua oral-auditiva.

Através dessa pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco sobre a ASL. Acessamos algumas características que apontam semelhanças e diferenças entre as línguas Portuguesa e Inglesa dada a origem dessas duas línguas. O mesmo acontece com as línguas de sinais, pois ambas (LIBRAS e ASL)

8 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/56737>

9 American School for the Deaf, a escola norte-americana para surdos. Mais informações no link <https://www.asd-1817.org/about>.

tiveram sua origem no contato com os ideais franceses de L'Épée. Percebemos, assim, algumas características marcantes nos sistemas de sinais das duas línguas, visto a existência de um grau de parentesco forte entre ambas, mais até que na língua falada. No entanto, é preciso atentar para algumas diferenças, visto que cada língua é regida por um conjunto de regras, normatizada por convenção, como defende Saussure (2006) ao definir Língua, no curso de Linguística Geral.

A título de exemplificação, Abreu & Salvador (2020) apresentam uma análise comparativa das tendências de mudança entre as três línguas de sinais (LSF, ASL e LIBRAS), uma vez que os sinais sofrem mudanças fonológicas em sua configuração paramétrica, além de mostrar uma tendência para a assimilação, sofrendo um encurtamento no seu movimento que por sua vez passa a ocupar apenas uma locação.

De forma a refletir sobre as possibilidades de intercâmbio de alunos surdos, apresentamos aqui duas universidades estadunidenses cujas pesquisas são direcionadas à formação de estudantes surdos: Gallaudet University, localizada em Washington DC, a primeira escola voltada para a educação avançada dos surdos e o National Technical Institute for the Deaf, que faz parte do Rochester Institute of Technology em New York, sendo a primeira e maior faculdade tecnológica do mundo para estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Ferreira (2019) evidencia os impactos positivos em sua dissertação ao apresentar sua própria experiência de internacionalização de estudantes surdos no Brasil. Ao realizar o intercâmbio, o estudante surdo ampliou seu conhecimento acerca da língua em que estava inserido, de forma a se tornar um intérprete de LIBRAS/ASL e contribuir com demais estudantes brasileiros a se comunicarem com surdos de outro país. O seu trabalho favorece a formação de tradutores e intérpretes surdos de forma a garantir o respeito aos direitos linguísticos dos surdos brasileiros.

Assim, tendo em vista a demanda apresentada neste trabalho de pesquisa, faz-se necessário um estudo que possibilite um maior contato entre línguas estrangeiras e língua de sinais para alunos surdos, mostrando que é possível uma aprendizagem de língua com fins comunicativos para todos de forma a diminuir as desigualdades no acesso ao ensino e capacitando-os tanto para o exercício da língua no meio social quanto para o exercício da mobilidade acadêmica internacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AÇÕES DE INTEGRAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO PARA ALUNOS SURDOS

A presença de estudantes surdos nas universidades e nos institutos federais é uma realidade e isso só é possível porque foram criadas políticas públicas voltadas à inclusão, seja pelo acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola, seja, pela oportunidade de estudantes surdos frequentarem escolas bilíngues¹⁰. Dada essa realidade, o presente trabalho buscou problematizar, discutir e propor

¹⁰ A Escola Bilíngue Prof^{ta} Carmen Regina Teixeira Baldino foi inaugurada em 2015 e desde 2018 vem atendendo também Ensino Médio. Essa escola já se tornou referência na região e no Brasil. Segundo dados do último censo a escola tem 120 alunos matriculados da educação infantil ao ensino médio e EJA e conta com 19 professores.

contribuições para as políticas linguísticas e a mobilidade internacional para estudantes surdos do ensino superior. A pesquisa apresentou algumas lacunas e falhas na legislação e nas políticas linguísticas com o intuito de fomentar discussões sobre práticas educacionais e assim, promover modificações nos documentos oficiais das universidades. Além disso, discute a possibilidade de abrir espaço para um ensino plurilíngue de LIBRAS e Português com LE's e suas respectivas línguas de sinais, ampliando o acesso à internacionalização, contemplando assim, o eixo comunicativo no processo de aquisição de uma LE para estudantes surdos.

Desta forma, a pesquisa ressalta a importância de se discutir propostas de intercâmbios para estudantes surdos de forma a garantir a equidade para esses alunos no Ensino Superior e promover a internacionalização com universidades capacitadas para recebê-los. Mas, para que isso ocorra, é necessário repensar o ensino em uma modalidade plurilíngue, promovendo o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para estudantes surdos, dentre eles materiais para a aprendizagem de Língua Inglesa (habilidades de leitora e escritora) e para a aprendizagem da ASL (habilidade comunicativa) intra-modal gestual-visual - através da LIBRAS (língua de instrução), uma vez que, de acordo com o artigo 60-B da Lei da Modalidade Bilíngue (BRASIL, 2021), é assegurado pelos sistemas de ensino materiais didáticos e professores bilíngues em nível superior com formação e especialização adequadas para todos os educandos surdos. É através de propostas e discussões como essas que garantiremos o sucesso na comunicação dos sujeitos surdos e consequentemente, sua real inclusão.

REFERÊNCIAS

- ABREU, W. G. DE & SALVADOR, C. F. N. (2020) Descrição lexical histórico-comparativa de mudanças fonológicas dos sinais da língua francesa para as línguas americana e brasileira de sinais. MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, v. 0, n. 55, p. 302–315, 3 ago. 2020.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993) Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes.
- BRASIL. (1996) Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- BRASIL. (2017) Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.
- BRITO, R. C. C. (2010) Representações do professor de Língua Inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- COURA, F.A. (2016) Inglês Na Palma Da Mão: Letramento Crítico e Ensino de Inglês para Alunos Surdos 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- DINIZ, H.G. (2011) A história da Língua de Sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras. Petrópolis: Arara Azul.
- GOLDFELD, M. (2001) A Criança Surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora.
- GOLDFELD, M. (1997). A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista. São Paulo: Plexus.
- GRANADO, L. F. G. W. (2019) Sinais Internacionais e a formação para intérpretes de Sinais Internacionais. *Belas Infêis*, v. 8, n. 1, p. 211–228.

- HALL, S. (2004) A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.
- LANE, H. (1992) A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes pedagógicos.
- MORAES, A. H. C. (2012) Descrição de desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua 01/01/2012 125 f. Mestrado em Ciências Da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Católica De Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: UNICAP
- PAIVA, V. L.M.O. (2014) Aquisição de segunda língua. São Paulo: Parábola, 2014.
- PEREIRA, K. A. (2015) O ensino de língua estrangeira na educação de surdos: recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos 2015. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- FERREIRA, J. G. D. (2019) Os Intérpretes Surdos e o Processo Interpretativo Interlíngue Intramodal Gestual-visual da ASL para Libras 2019. Dissertação (Mestrado) Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- QUADROS, R. M. 1997. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L. P. (2006) Ideias para ensinar português para alunos surdos. Porto Alegre: Lagoa Editora.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1986) Approaches and methods in language teaching. New York: Cambridge University Press.
- ROHDEN, L. (2010) O poder da linguagem: a arte retórica de Aristóteles / Luiz Rohden. – 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- SAUSSURE, F. (2006) Curso de Linguística Geral. 27ª ed. São Paulo: Cultrix.
- SILVA, C.M.O. (2005) O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (um desafio par a professores e alunos Dissertação de Mestrado Brasília DF, UnB.
- SOUSA, A N. (2014) Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Revista brasileira de linguística aplicada, Belo Horizonte, v.14, n.4, 2014, p.1015-1044.
- _____. (2008) Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- STOKOE, W. C. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. Studies in Linguistics, Occasional Papers, Vol. 8, Buffalo, NY: University of Buffalo.
- STROBEL, K. L. (2008) Surdos: vestígios culturais não registrados na história.176 fls. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, SC.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. (2020) Conselho Coordenador Do Ensino, Da Pesquisa E Da Extensão. Resolução nº 01/2020, de 20 de fevereiro de 2020. Institui a Política Linguística da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pelotas: Conselho Coordenador Do Ensino, Da Pesquisa E Da Extensão. Disponível em:<https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/03/Res.-01.2020-Pol%C3%ADticaLingu%C3%ADstica-Institucional-da-UFPEL.pdf>. Acesso em: setembro 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE. (2018) Secretaria Executiva Dos Conselhos. Resolução nº 013/2018, de 25 de maio de 2018. Dispõe sobre a Política Linguística da FURG. Rio Grande: Conselho Universitário. Disponível em: <https://ila.furg.br/pt/politica-linguistica>. Acesso em: setembro 2023.

