

Políticas linguísticas e o (não-)lugar dos corpos surdos na internacionalização do ensino superior

Language policies and the (non-)place of deaf bodies
in the internationalization of higher education

Lucas Natan Alves dos Santos¹

Pablo de Santana Lopes²

Elaine Maria Santos³

Ricardo Nascimento Abreu⁴

Resumo: Em termos de acesso, o movimento da internacionalização do ensino superior ainda é restrito, focalizando em ações de mobilidade física, cuja participação tem incidência inferior a 1% (Finardi; Amorim; Sarmento, 2024). Igualmente, as colonialidades estão presentes nesse movimento, favorecendo que alguns corpos e saberes sejam preferidos em detrimento de outros (Martinez, 2023). Tal realidade se evidencia nos corpos surdos, cuja participação em ações de internacionalização é escassa (Pereira; Sehnem, 2019; 2021). Destarte, o nosso objetivo é o de discutir o (não-)lugar dos corpos surdos no movimento da internacionalização e a importância de políticas linguísticas (PLs) para essa realidade. Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista e exploratória, que se apoia nos diálogos da Linguística Aplicada Crítica e dos Estudos Decoloniais. Entre os apontamentos propostos, consideramos que uma internacionalização crítica e mais inclusiva só pode ser (re)pensada e (re)feita com base na formulação de PLs. Nesse contexto, trazemos quatro pontos basilares para a formulação de uma PL com vistas à internacionalização mais inclusiva, bem como apresentamos a menção à Língua Brasileira de Sinais (Libras) em PLs de universidades nordestinas como um passo afirmativo e resistente, que desafia as exclusões da internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização. Comunidade Surda. Políticas Linguísticas. Libras. Linguística Aplicada.

Abstract: In terms of access, the internationalization movement in higher education remains limited, with a focus on physical mobility initiatives, whose participation rate is below 1% (Finardi; Amorim; Sarmento, 2024). Likewise, colonialities are embedded in this movement, allowing certain bodies and knowledges to be privileged over others (Martinez, 2023). This reality becomes evident when considering deaf individuals, whose participation in internationalization initiatives remains scarce (Pereira; Sehnem, 2019; 2021). Therefore, our aim is to discuss the (non-)place of deaf bodies within the internationalization movement and the importance of language policies (LPs) in addressing this reality. From a methodological perspective, this is a qualitative, interpretivist, and exploratory study grounded in dialogues from Critical Applied Linguistics and Decolonial Studies. Among the insights presented, we argue that a more critical and inclusive internationalization can only be (re)thought and (re)constructed through the development of LPs. In this context, we offer four foundational points for formulating a more inclusive LP for internationalization, and we highlight the inclusion of Brazilian Sign Language (Libras) in LPs from northeastern universities as an affirmative and

¹ Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: luasnatanpopteen@gmail.com.

² Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: profpablolopes@gmail.com.

³ Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: elainemaria@academico.ufs.br.

⁴ Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: tennascimento@gmail.com.

resistant step that actively challenges the exclusions embedded in current internationalization practices.

Keywords: Internationalization. Deaf community. Language Policies. Brazilian Sign Language. Applied Linguistics.

Para iniciar a conversa

Ao longo das últimas duas décadas, muitas foram as transformações ocorridas em nossas vidas e no mundo em que habitamos, e o ensino superior não esteve alheio a elas. Tais transformações foram e estão sendo concretizadas a partir do movimento da internacionalização, o qual vem sendo objetivado e implementando nas instituições de ensino superior (IES) em virtude da globalização pós-moderna, que tem desafiado as noções de fronteiras entre as nações e suas IES, além de promover uma revolução tecnológica-informacional sem precedentes e com uma rapidez nunca antes observada, dentre outras realidades. Dentre os objetivos da internacionalização, destaca-se o compromisso em promover uma dimensão internacional para a universidade por intermédio de colaborações (Knight, 2020; Gomes; Santos, 2023).

No ensino superior brasileiro, um outro fator intensificou as transformações nesse nível de ensino. Falamos da Lei nº 12.711/2012, comumente referida como Lei de Cotas, que ampliou significativamente o público que tinha condições e possibilidades de acesso à universidade pública (Brasil, 2012). No período anterior a essa legislação, havia uma predominância, no âmbito das IES, de corpos brancos advindos das classes mais altas da sociedade, fato que revela uma estratégia de exclusão social promovida por setores da elite e da política brasileira contrários à democratização do acesso à universidade. Em mais de uma década, a aprovação dessa Lei garantiu uma reconfiguração profunda nos corpos que acessam os *campi* de nossas IES, sobretudo as públicas: pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (PCDs), muitas vezes oriundos de escolas públicas e de famílias de baixa renda, tiveram seus lugares assegurados (INEP, 2023).

Todavia, o mesmo não podemos afirmar do cenário da internacionalização. Esse movimento ainda apresenta uma série de lacunas que envolvem, a título de exemplo, o foco majoritário em ações de mobilidade acadêmica física, a presença de colonialidades e a falta ou escassez de participação de corpos PCDs (Moraes; Leal, 2021; Leal; Abba; Finardi, 2023; Diel; Martins; Lebedeff, 2023; Pereira; Sehnem, 2021; 2019). Diante dessas breves palavras introdutórias, o nosso objetivo, com este escrito, é o de discutir o (não-)lugar dos corpos surdos no movimento da internacionalização e a importância de políticas linguísticas para essa realidade. Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista e exploratória, que se apoia nos diálogos da Linguística Aplicada Crítica e dos Estudos Decoloniais.

Observamos, ademais, que as discussões e os resultados aqui encontrados são um recorte pontual de duas dissertações de mestrado, apresentadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Em último lugar, porém, gostaríamos de antecipar a organização deste trabalho, que se divide em outras quatro seções para além desta. Na seção subsequente, tratamos do movimento da internacionalização, propondo uma definição, demonstrando como se caracteriza nas IES brasileiras e tecendo exemplos de como as colonialidades do poder, do saber e da linguagem agem sobre as materialidades e os corpos incluídos e excluídos desse movimento.

Em seguida, trazemos uma explicitação do nosso entendimento do que vem a ser uma política linguística e como ela se configura no âmbito da internacionalização. A discussão segue na subseção seguinte com a proposta de uma visão de surdez enquanto identidade linguística e os desafios enfrentados no ensino superior, além de citar quais políticas foram basilares para a visibilidade desses corpos em nosso país. Depois dessa seção, conduzimos uma análise da menção à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português como Segunda Língua (PL2) para pessoas surdas em políticas linguísticas (PLs) para internacionalização de IES nordestinas, além de discutirmos a fundamentalidade das PLs para a visibilidade e inclusão dos corpos surdos e para o movimento como um todo. Finalizamos, portanto, com algumas considerações sobre as discussões e os resultados colocados neste escrito e trazendo nossas perspectivas/anseios em relação a pesquisas futuras.

Internacionalização: uma definição e muitos cenários

Em primeira instância, urge evidenciar que o movimento da internacionalização é um fenômeno político, cultural, linguístico, que se caracteriza por sua natureza plural, heterogênea e repleta de complexidades (Chagas; Coelho, 2023; Knight, 2020). Existem várias modalidades, objetivos, agentes e instituições no que diz respeito à (teoriz)ação de internacionalizar, contudo, conforme enfatizam Santos e colegas (2024), mesmo diante de tantas complexidades e realidades, é preciso estabelecer um ponto de partida e não precisamos entendê-lo como normativo, pelo contrário, precisamos entendê-lo como um (des)caminho para que novas possibilidades possam ser inseridas nos debates e nas práticas. O ponto de partida que estamos considerando, primeiramente, é uma definição para o termo internacionalização.

Julgamos como indispensável uma definição que esteja mais próxima do que praticamos ou podemos praticar no contexto brasileiro. Em razão disso, valemo-nos da definição conceitual colaborativamente proposta pelo Grupo de Pesquisa sobre Políticas

Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior⁵ (GPLIES), trazida à página 23 do escrito de Gomes e Santos:

A internacionalização é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Este movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico, repositionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional (GPLIES, 2020 *apud* Gomes; Santos, 2023, p. 23).

Devemos lançar nosso olhar para duas palavras encontradas nessa definição: solidariedade e decolonialidade. Elas são primordiais para se (re)pensar uma internacionalização em nosso(s) contexto(s). Voltamos a elas adiante nesta seção, pois, no momento, nos dedicamos a trazer uma perspectiva histórica desse fenômeno no/do ensino superior do país. Em sua dissertação de mestrado, Santos (2025) propõe uma divisão da internacionalização brasileira em três fases.

A primeira fase é iniciada a partir da década de 1920 com a implementação das primeiras universidades no território nacional. As principais ações de internacionalização foram as de mobilidade física *incoming*, com o recebimento de professores/as-pesquisadores/as estadunidenses e europeus para dar suporte à implementação de nossas universidades, ou seja, nesse período, visava-se a busca por modelos de gestão do Norte Global (Neves; Barbosa, 2020). É interessante notar que o fenômeno da internacionalização é originário do contexto de implementação das primeiras universidades europeias, ainda na Idade Média, e a mobilidade acadêmica, por ser a iniciativa precursora, continua/ou a ser incentivada ao longo dos séculos, ao ponto de se tornar um sinônimo/mito para o que vem a ser internacionalizar, fato que pode ser visualizado nas duas próximas fases brasileiras (Santos, 2025).

Outro destaque dessa primeira fase foi a influência da Reforma de Córdoba, movimento iniciado na cidade argentina de Córdoba por estudantes universitários que, por intermédio de um manifesto, cobraram mudanças na estruturação e nas práticas do ensino superior (Abba; Streck, 2021). Dentre as reivindicações propostas nesse manifesto, podem ser salientadas a eleição democrática para os gestores, a liberdade para exercício da docência e a gratuidade do acesso a esse nível de ensino (Abba; Streck, 2021, p. 12). A segunda fase se estende do ano de 1951 até o ano de 2010, e eventos de imensa relevância foram materializados dentro desse período. Citamos, porém, apenas dois deles: a criação do

⁵ Formado em 2020, esse grupo interinstitucional é registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (DGP/CNPq) e reúne pesquisadores/as de diferentes regiões do país, muitos/as dos/as quais são especialistas atuantes na Rede Andifes de Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes IsF) (Santos *et al.*, 2024).

Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de dois setores dentro da estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para trabalhar com as questões internacionais.

No que diz respeito ao PEC-G, o seu lançamento ocorreu em 1965, tendo como principal finalidade a concessão de bolsas de estudo de graduação em instituições brasileiras a estudantes de países que possuem com o Brasil o Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia (Neves; Barbosa, 2020). No contexto brasileiro, o PEC-G pode ser considerado o programa com vistas à internacionalização mais consolidado, uma vez que ainda está em atividade, apesar das diferentes posições ideológicas das gestões político-governamentais que assumiram o poder executivo federal ao longo das últimas décadas. No decorrer da segunda fase, o cenário da pós-graduação brasileira foi fortalecido com (o incentivo a) parcerias internacionais e a CAPES incorporou novas abordagens, diretrizes e dois setores: a Coordenação para Cooperação Internacional, em 1995, e o segundo foi a Diretoria de Relações Internacionais, em 2007. O fito da coordenação e da diretoria era o de gerir tais demandas, atuando na formalização ou consolidação de parcerias e acordos internacionais voltados à cooperação acadêmico-científica (Neves; Barbosa, 2020).

Em derradeiro lugar, a partir de 2011, aparece a terceira fase de nossa internacionalização, na qual nos encontramos neste exato momento. Nesta fase, as questões que envolvem língua(gen)s, políticas linguísticas e internacionalização no cenário brasileiro revelaram-se (e ainda estão se revelando) cruciais e passaram a figurar em artigos publicados em periódicos; em simpósios e eventos temáticos; em projetos de iniciação científica, de mestrado e doutorado (Santos *et al.*, 2024; Santos; Gomes; Höfling, 2023; Chagas; Coelho, 2023; Santos, 2025). Historicamente, sempre houve uma falta ou mesmo uma desatenção, seja ela governamental ou institucional, quanto ao reconhecimento da centralidade das línguas (e políticas linguísticas) na materialização do movimento da internacionalização da educação superior (Finardi *et al.*, 2020), fator que se estende à educação básica de igual modo.

Tal fato ficou evidenciado, com bastante repercussão midiática e política, com o evento que inaugura essa terceira fase: o lançamento do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), em 2011 (Miho, 2018). Naquele primeiro momento, o Programa foi lançado com a promessa de conceder bolsas a estudantes brasileiros/as para que cursassem parte de seus estudos em um país estrangeiro, todavia, não houve, previamente, o desenvolvimento de um programa para preparação linguística dos/as candidatos ou participantes, o que resultou em uma experiência com restrições nas ações de mobilidade nos países de destino, por causa da baixa proficiência em língua inglesa, inicialmente (Miho, 2018; Finardi *et al.*, 2020). Já no ano seguinte, 2012, o Inglês sem Fronteiras foi apresentado como o programa que desenvolveria esse papel, dando suporte ao CsF por meio de cursos de inglês que possibilitaram o

desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as, em alinhamento com a preparação para os testes de proficiência exigidos pelas instituições estrangeiras (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023).

Com a ampliação dos destinos abrangidos pelo CsF, em 2014, o Inglês sem Fronteiras foi atrelado ao Idiomas sem Fronteiras (IsF), um programa maior, que incluía outros idiomas (espanhol, alemão, italiano, japonês, francês e português como língua estrangeira) (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023). Embora as atividades do CsF tenham sido encerradas no ano de 2017, o IsF continuou sendo fortalecido na teoria e na prática em decorrência do trabalho do Núcleo Gestor, dos/as coordenadores/as e professores/as dos Núcleos de Línguas, juntamente com os/as alunos/as cursistas. Importa ressaltar, igualmente, que, em 2019, em virtude das ideologias e planos políticos da gestão federal à época, o Ministério da Educação deixou de exercer a função de mantenedor do IsF, o que motivou o Núcleo Gestor do Programa a buscar o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

A partir desse apoio, ainda em 2019, surgiu a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira Idiomas sem Fronteiras, abreviada como Rede Andifes IsF. A Rede tem dado continuidade às ações que foram do Programa, por meio do exercício voluntário dos/as especialistas participantes, fortalecendo, desse modo, o desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as, a formação dos/as professores/as de línguas e a internacionalização de nosso ensino superior (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023). É inequívoca, ao longo de mais de uma década, a atuação do/a IsF/Rede Andifes IsF na dirimição da lacuna existente entre (ensino-aprendizagem de) línguas, políticas linguísticas e internacionalização.

No entanto, para o cenário brasileiro, ainda precisam ser apontadas outras duas questões bastante singulares. Primeiramente, sob à ótica de Miranda e Mueller (2023), faz-se necessário acautelar sobre a inexistência de uma política pública nacional em que parâmetros, diretrizes e planejamentos — que se direcionem à internacionalização do ensino superior — sejam apresentados (e atualizados conforme as necessidades e demandas) a fim de favorecer uma convergência e uma continuidade das ações. Observamos que as ações propostas no nível institucional desempenham uma função de extrema importância para aquela realidade, contudo, factualmente, as ações propostas a nível nacional têm ocupado um espaço maior institucionalmente, seja devido ao financiamento mais robusto, seja devido ao incentivo dado pelo Governo Federal, que é o maior incentivador da internacionalização da educação superior.

Assim, a ausência de uma política pública para internacionalizar esse nível de ensino pode levar à dispersão das ações, dos entendimentos e dos documentos, gerando abordagens e direções distintas, quando deveriam estar em confluência (Miranda; Mueller, 2023). A segunda questão a qual desejamos nos ater é as colonialidades, resquícios do colonialismo que se apresentam em nossas relações sociais, linguísticas e institucionais,

sendo um conceito postulado no singular por Aníbal Quijano (2005), a princípio. Neste trabalho, compreendemos

[...] as colonialidades como sendo as marcas das correntes, das chibatadas, das torturas físicas, psicológicas e espirituais sofridas durante séculos pelos indígenas e negros escravizados nos processos de colonização e colonialismo com seus regimes crueis de extermínio, violência, repressão e sadismo ocasionados pelo colonizador sem raça e sem cor. Essas marcas, ou colonialidades, se estruturam na e estruturam (ainda) a sociedade pós-moderna (Santos, 2025, p. 60).

A partir desse conceito manifesta-se o de decolonialidade, formulado pelo grupo/projeto *Modernidad/Colonialidad* (M/C), formado por pensadores/as latino-americanos/as, a exemplo do próprio Quijano, que fundamentaram discussões teóricas críticas, a partir do final do século XX, a respeito das colonialidades do poder, do saber, do ser, da linguagem, da sexualidade, dentre tantas outras, (im)postas pelo colonialismo e pela colonização, conforme adiantado (Santos, 2025). Em síntese, a decolonialidade é um movimento teórico e prático que objetiva questionar as colonialidades e promover novas perspectivas de pesquisar, ser e viver no mundo.

Na universidade, as colonialidades, além de persistirem, são fundamentadas teoricamente, tanto para sustentar sua existência, quanto para negá-la. Nessa perspectiva, as colonialidades são inerentes à estrutura universitária e constituem-se como peça estruturante do movimento da internacionalização (Martinez, 2023; Moraes; Leal, 2021; Leal; Abba; Finardi, 2023). Apresentamos, então, exemplos práticos do contexto universitário em relação a três colonialidades, a do poder, a do saber e a da linguagem.

A colonialidade do poder revela-se, com bastante ênfase, nos ranqueamentos organizados por instituições do Norte Global que buscam, com suas métricas e categorias, avaliar instituições do mundo inteiro. Tais métricas e categorias validam as instituições do Norte Global, que figuram nas mais altas posições desses *rankings*, o que acaba favorecendo a marginalização das instituições do Sul Global, dificultando, assim, a conquista da classificação de “internacionalizada” (Martinez, 2023; Araújo, 2024). No que tange à colonialidade do saber, ela pode ser demonstrada ainda na primeira fase de nossa internacionalização, com a vinda de professores/as estadunidenses e europeus/ias para ajudar na implantação de nossas universidades.

Se olharmos com mais cautela, percebemos que esse passo foi de validação do conhecimento do Norte Global como o único modelo possível para nos basearmos, desconsiderando outras formas de saberes e abordagens que não possuíam um alinhamento com padrões acadêmicos impostos. Esse processo, que pode ser visualizado até os dias de hoje, contribuiu para a marginalização e não científicação de saberes locais, principalmente

os indígenas, consolidando uma hierarquia epistemológica que ainda se reflete nas práticas e nos currículos (Martinez, 2023; Moraes; Leal, 2021; Leal; Abba; Finardi, 2023).

Em último lugar, aparece a colonialidade da linguagem, materializada com a imposição do inglês como a língua da internacionalização em decorrência da hegemonia desempenhada pelos Estados Unidos nas relações globais desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Tal imposição favorece o estabelecimento de uma internacionalização monolíngue, que limita as possibilidades de trocas acadêmico-científicas (Finardi *et al.*, 2020). A própria diversidade da língua inglesa é, nesse caminho, apagada com os testes de proficiência (requeridos pelas universidades estrangeiras nas atividades de mobilidade) que enquadram as questões em um inglês padrão, gramaticalmente correto, e com sotaque ora estadunidense ora britânico (Miho, 2018; Martinez, 2023).

Nessa conjuntura, o corpo é um lugar de conquista, reprodução e atravessamentos. A racionalidade europeia inventou um modelo de corpo/sujeito universal cuja perfeição é a norma e qualquer desvio desse ideal inferioriza, coloca à margem, desumaniza esse corpo/sujeito. Ferrari (2023, p. 75) argumenta que “o Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci representa bem a ideia da proporção e perfeição do corpo humano” na concepção moderna/colonial. Desse modo, o corpo desviante do padrão heterossexual, branco, cristão é alvo de teorias e práticas que constatem e reforcem sua inferioridade (Ferrari, 2023). Situação que ocorre, sobretudo, com os corpos negros, indígenas, cadeirantes, surdos etc., que são ignorados e ou excluídos de muitos contextos.

Antes de concluirmos, é preciso cumprirmos a promessa e voltarmos às duas palavras que nos chamaram atenção na definição de internacionalização proposta pelo GPLIES, apresentada no início desta seção (Gomes; Santos, 2023). Quando (re)pensamos sobre uma internacionalização no Sul Global, sobretudo no Brasil, devemos priorizar a solidariedade por dois motivos: (1) enquanto uma nação colonizada e dita em desenvolvimento, não podemos deixar a competitividade característica do neoliberalismo ser superior a nossos valores de cooperação e justiça social, tão caros em mundo marcado pelas constantes crises ocasionadas pela exploração da natureza, principalmente pelas nações colonizadoras, ao longo dos séculos (Santos, 2025); (2) a solidariedade nos dá a possibilidade de construir parcerias mais justas, com objetivos mais sustentáveis no contexto do Sul ou Norte global, o que nos coloca em uma posição de fortalecimento de nossa(s) identidade(s) e de autonomia, mesmo dentro das estruturas de poder das nações/classes dominantes (Martinez, 2023; Moraes; Leal, 2021; Leal; Abba; Finardi, 2023).

Não obstante, nesse cenário, a decolonialidade surge tanto como um aporte teórico quanto um movimento prático que nos faz esperançar uma internacionalização mais crítica e abrangente. Nesse passo, na conjuntura da internacionalização (e) do ensino superior, a decolonialidade nos permite desnaturalizar as hierarquias e modelos hegemônicos

(re)construídos ao longo da história, principalmente no que diz respeito às epistemologias institucionalizadas como universais e normativas. Com isso, estabelece-se uma abertura para que outras epistemologias e ontologias — sobretudo as dos povos originários, periféricos e PCDs — possam ocupar esses espaços historicamente negados ou diminuídos. Apenas dessa maneira, poderemos contar e fazer uma história da internacionalização sob olhares outros, com diferentes sotaques e corpos dos mais diversos se fazendo presentes.

Internacionalização e políticas linguísticas

Enquanto campo de estudo, documento ou mesmo prática, a política linguística (PL) está em todo lugar. Por ocasião da ampla literatura disponível sobre tal assunto, aqui nos concentramos em apresentar a perspectiva de PL, em sua configuração documental e prática, da qual estamos mais aproximados e apontar as articulações entre PL e internacionalização.

Inicialmente, sublinhamos que a PL se encontra, por assim dizer, na boca do povo, uma vez que nós seres humanos, agentes das língua(gen)s, participamos ativamente da (des/re)construção de políticas linguísticas. Afinal, qualquer escolha linguística que fazemos ou deixamos de fazer, cada aclamação ou ridicularização de uma forma de falar/escrever, a decisão de como falamos e com quem falamos transforma-nos em agentes político-linguísticos (Rajagopalan, 2013; Dorigon, 2015). No entanto, tradicionalmente, essas ações não têm sido interpretadas como políticas linguísticas, as quais, por seu turno, frequentemente, são estudadas e compreendidas como documentos oficializados.

Nessa visão convencional, restinge-se as PLs à atuação de gestores, legisladores e linguistas, os quais buscam fazer intervenções na(s) língua(s) social e institucionalmente por intermédio da formulação documental de objetivos e diretrizes. É nesse aspecto que nos aproximamos do que Elana Shohamy (2006) postulou como política linguística ampliada. Para a autora, essa abordagem se configura em uma compreensão mais abrangente do que é uma política linguística (de facto) ao se considerar as fronteiras, os contrastes, as confluências, as ideologias e as colonialidades que existem em uma determinada realidade entre práticas informais e documentos oficiais.

Ainda segundo ela, “a verdadeira e real política linguística precisa ser observada, compreendida e interpretada, não [apenas] através desses documentos declarados e oficiais, mas sim [também] através de uma variedade desses mecanismos”, e esses mecanismos, na maioria dos casos, estão ocultos para a maior parte da população, porque estão intrinsecamente entrelaçados nas estruturas institucionais e são criados e perpetuados por agentes *invisíveis* (Shohamy, 2006, p. 3, tradução nossa). Dentre os mecanismos citados por Shohamy em seu livro, estão as políticas linguísticas educacionais, que se referem às normas pelas quais as instituições de ensino, ou o próprio governo, regulam, deslegitimam e impõem

o uso de uma ou mais línguas, utilizando-se de livros didáticos, currículos, testes de proficiência etc.

Importa refletir, fundamentados em Abreu, Silva e Santos (2021), que toda política pública torna-se uma política linguística, pois tende a influenciar as práticas linguísticas de uma dada comunidade e instituição. Pensando nisso, podemos referenciar, à título de exemplo, o caso já citado do CsF: o Programa foi criado como uma política pública para incentivar a internacionalização no/do ensino superior, contudo, a partir do momento que ocorreu os problemas linguísticos dos/as participantes nas experiências de mobilidade e o Inglês sem Fronteiras foi introduzido, esses programas passaram a intervir linguisticamente em uma parcela da comunidade acadêmica, convertendo-se, de igual forma, em políticas linguísticas informais, práticas (Dorigon, 2015). Desse momento em diante, os entrelaces entre PLs e o movimento da internacionalização, que até então estavam sendo negligenciados, têm assumido um papel de protagonismo nas pesquisas/práticas acadêmicas, apesar da viabilidade da internacionalização só se concretizar por meio das línguas (Finardi *et al.*, 2020; Chagas; Coelho, 2023; Santos *et al.*, 2024).

É nessa conjuntura que o GPLIES procurou delimitar conceitualmente uma “Política Linguística no âmbito da internacionalização”, que

[...] é um conjunto complexo de propostas estratégicas, contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas que, de forma sistemática, objetiva fortalecer o plurilinguismo e desenvolver e/ou incentivar ações que envolvam a diversidade linguístico-cultural, étnico-social e identitária, de uma determinada comunidade (GPLIES, 2020 *apud* Gomes; Santos, 2023, p. 23).

A definição apresentada acima nos concede além de um suporte teórico, uma direção prática para um (re)fazer de uma internacionalização, na busca de mais criticidade, inclusões e sustentabilidade nesse movimento. De modo igual, é preciso ressaltar que a possibilidade de adoção de uma definição construída por um grupo de pesquisadores/as brasileiros/as é um fato a ser celebrado, pois reforça a legitimidade de nossa produção epistemológica e o nosso compromisso em lidar com os desafios e nos afastarmos de uma internacionalização somente baseada em norteamentos, como demonstrou-se na primeira fase desse movimento no país. Na subseção subsequente, apresentamos algumas políticas públicas direcionadas aos surdos que, ao mesmo tempo, podem ser tratadas como de acessibilidade e linguísticas.

Estudantes surdos e os desafios da internacionalização

Como visto na primeira seção, são inúmeros os desafios/contrastes que rondam as realidades do movimento da internacionalização do/no ensino superior, eles são intensificados ainda mais quando consideramos as Pessoas com Deficiência (PCDs), em especial os/as estudantes surdos (Diel; Martins; Lebedeff, 2023; Pereira; Sehnem, 2021; 2019). Afinal, se

a/o estudante surdo/a já está em vulnerabilidade (linguística) quando se observa o cotidiano de seu país (dificuldades de acesso à vida comunitária, à saúde), o processo se apresenta mais desafiador quando tentamos observar a relação entre o surdo, o ensino superior e a internacionalização (Viana; Gomes, 2020).

O nosso desejo em pesquisar e abordar a intersecção entre internacionalização, políticas linguísticas e estudantes surdos parte de duas pesquisas de mestrado realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), apoiadas com bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶. A primeira pesquisa é de autoria de Lucas Natan Alves dos Santos, que objetivou “investigar em quais pontos as (de)colonialidades do poder, do saber e da linguagem e o olhar para o Sul são contemplados, ou não, nas políticas linguísticas e práticas para a internacionalização de universidades da região nordeste” (Santos, 2025, p. 25). Já a segunda é de autoria de Pablo de Santana Lopes, que teve como objetivo geral “discutir a efetividade dos direitos linguísticos para promoção da educação inclusiva de Surdos no Ensino Médio, por meio da análise de documentos legais dos estados do Nordeste brasileiro” (Lopes, 2025, p. 85).

Antes de aprofundarmos a relação de surdez e internacionalização, precisamos discutir sobre a identidade linguística dos surdos. Essa identidade é um elemento central da Cultura Surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou a língua de sinais que o surdo tenha como língua materna, não é apenas um meio de comunicação, mas também um pilar da identidade e da Comunidade Surda. Nesse sentido, assim como Lopes (2025) apresenta, os surdos não devem ser vistos somente como deficientes⁷, mas como indivíduos com uma identidade linguística distinta, que reflete sua cultura e experiências únicas possibilitadas pela visão de mundo a partir da língua de sinal, existente na modalidade visual-espacial. É imprescindível que aprendamos a enxergá-los para além da perspectiva clínica (Pereira; Sehnem, 2021).

A surdez, sob uma perspectiva clínica, é frequentemente entendida como uma deficiência auditiva que limita a capacidade de comunicação oral, sendo abordada como uma condição médica que requer intervenções como aparelhos auditivos, implantes cocleares ou terapias de oralização. Essa visão, centrada na "cura" ou na adaptação ao mundo ouvinte, tende a marginalizar a língua de sinais e a cultura surda, reforçando estereótipos de incapacidade. No entanto, essa abordagem ignora a riqueza linguística e identitária da

⁶ Agradecemos à CAPES as bolsas de mestrado integralmente concedidas aos dois primeiros autores deste artigo.

⁷ Embora seja crucial enxergar a surdez como uma identidade linguística, é igualmente crucial compreendermos que o reconhecimento jurídico do surdo enquanto pessoa com deficiência configura-se como imprescindível ao assegurar políticas que possibilitem sua presença em diversos espaços sociais, como a universidade. Nesse caminho, admitimos que ainda que o ideal seja esse entendimento, a classificação do sujeito surdo enquanto PCD é estratégica e necessária à medida que oferece discussões fundamentadas judicialmente e possibilidades de concretização na prática.

Comunidade Surda, reduzindo-a a uma patologia a ser corrigida, em vez de reconhecer sua diversidade como parte da experiência humana.

Em contraste, a visão antropológica enxerga a surdez como uma identidade linguística e cultural, em que a Língua de Sinais é o eixo central de uma comunidade com história, tradições e valores próprios. Nessa perspectiva, os Surdos não são vistos como deficientes, mas como membros de um grupo minoritário linguístico, cuja diferença reside na modalidade visual-espacial de sua comunicação. Essa abordagem valoriza a Libras como língua materna e defende o bilinguismo (Libras e Português na modalidade escrita) como direito fundamental, promovendo a inclusão social sem negar a identidade surda. Assim, a surdez deixa de ser um *déficit* e se transforma em uma expressão de diversidade humana.

A identidade linguística dos surdos é (re)construída a partir da Libras, que é sua língua materna, e está intrinsecamente ligada à sua forma de perceber e interagir com o mundo (Lopes, 2025). A negação do direito de acesso à Libras e a imposição de métodos oralistas historicamente prejudicaram a formação dessa identidade, reforçando a importância do bilinguismo (Libras como L1⁸ e Português escrito como L2), que “deve ser visto também em sua dimensão política”, para o desenvolvimento pleno dos surdos e, assim, o seu acesso à sociedade de forma cidadã, além de possibilitá-los a construção de “uma nova consciência de ‘Ser’” (Viana; Gomes, 2020, p. 201-202).

Em adendo, a/s identidade/s surda/s é/são fortalecida/s por práticas culturais, como o “batismo” na Comunidade Surda (atribuição de um sinal-nome em Libras), e pela luta por direitos linguísticos, que visam garantir o reconhecimento e o respeito à Libras em todos os espaços sociais. A identidade linguística dos surdos, dessa forma, é um direito fundamental e um aspecto essencial para sua inclusão e autonomia enquanto humanos detentores de direitos.

Os desafios encontrados pelos surdos na nossa sociedade estão intrinsecamente ligados às questões de direitos linguísticos e políticas linguísticas e de acessibilidade, temas centrais discutidos por Lopes (2025), Oliveira (2022) e Abreu (2016). São relativamente recentes as políticas (linguísticas) que asseguraram uma certa visibilidade e acessibilidade às pessoas surdas. Em primeiro lugar, apresenta-se a Lei nº 10.436/2002, na qual a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação (Brasil, 2002). Já o seu uso em contextos educacionais foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu a educação bilíngue como concepção educacional mais adequada para os surdos e, ademais, tornou obrigatória a inclusão de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia de instituições públicas e privadas (Brasil, 2005).

⁸ Os termos L1, L2 e L3 referem-se, respectivamente, à primeira, segunda e terceira língua(s).

A Lei nº 12.711, de 2012, ou Lei de Cotas, tratou-se de outra política basilar na construção de uma visibilidade para as pessoas surdas e para outras Pessoas com Deficiência (PCDs), ao garantir que vagas no processo seletivo para ingresso em cursos de graduação em IES públicas fossem reservadas para esse público (Brasil, 2012). Foi uma conquista histórica, tendo em vista que o ensino superior sempre foi um espaço negado a esses corpos fora do padrão estabelecido pelas colonialidades. Essa Lei ocasionou uma mudança estrutural em que questões de acessibilidade da infraestrutura, de materiais e de suporte acadêmico foram colocadas em discussão e em prática (embora não se alcance uma efetividade plena, por diversos fatores, como o orçamentário).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, de nº 13.146, que se tornou amplamente consagrada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe um avanço notável no que se refere à garantia de direitos e à promoção das PCDs, incluindo-se, obviamente, as pessoas surdas. Em vias práticas, tal legislação proporcionou a efetividade de medidas essenciais que assegura(ra)m a inclusão de pessoas surdas nos contextos educacionais, profissionais e nos serviços públicos. Um caso ilustrativo está na obrigatoriedade da presença de tradutores e intérpretes de Libras e português em instituições educacionais (Brasil, 2015).

Contudo, apesar de tantos progressos nos últimos anos, no dia a dia do ensino superior, os/as alunos/as surdos são atingidos por diversas vulnerabilidades, tais como a linguística, a econômica, a social. Esse nível de ensino é desafiador para todos/as que dele fazem parte enquanto estudantes, mas para esses corpos os desafios se tornam ainda maiores e mais visíveis (Viana; Gomes, 2020). Pontuemos alguns deles. O corpo surdo é um corpo estranho dentro da sala da aula porque a estrutura da sala e o funcionamento da sociedade e, nesse caso, das IES são pensados e materializados para ouvintes, desconsiderando-se outras identidades linguísticas/deficiências (Ferrari, 2023).

Os/as professores/as se sentem despreparados para trabalhar com as necessidades do/a aluno/a surdo/a e, em outros casos, eles/as demonstram uma falta de interesse e de comprometimento com a inclusão desse/a aluno/a, recusando-se a adaptar suas metodologias e práticas. Em conjunção a isso, nem sempre a presença do tradutor e intérprete é garantida e, quando é, esbarra em desafios significativos, para fins de ilustração, podemos referenciar o pouco domínio da área e do conteúdo em que o/a professor/a da disciplina é especialista (Viana; Gomes, 2020).

A falta de tradutores e intérpretes capacitados em línguas de sinais é um problema recorrente, limitando a participação. Essa exclusão viola o princípio da equidade linguística, defendido por autores como Abreu (2016), Quadros (2019), Oliveira (2022) e Lopes (2025), que afirmam que o acesso à língua materna é um direito humano fundamental e condição essencial para o exercício da cidadania plena.

Não podemos falar em equidade linguística sem uma discussão sobre a noção que precisamos ter de justiça linguística, discutida por autores como Spolsky (2004), Hornberger (2006) e May (2012). Para tais autores, além do reconhecimento das línguas, as políticas linguísticas devem garantir que condições equitativas de uso sejam estabelecidas, bem como o acesso dessas línguas nos espaços públicos e institucionais. É importante destacar que a justiça linguística não está meramente relacionada ao direito de falar uma língua, mas, principalmente, à garantia de oportunidades efetivas de participação social, educacional e política, que podem ser asseguradas através dessa língua. Torna-se essencial, dessa forma, que as IES brasileiras trabalhem em prol da construção de políticas inclusivas que sejam capazes de assegurar o direito dos surdos à sua língua e ao pleno exercício da cidadania acadêmica.

Transpor esse ideal de justiça linguística para o cotidiano educacional demanda, entre outras medidas, uma reformulação dos modos de acesso ao conteúdo acadêmico por parte dos estudantes surdos. Conforme Quadros (1997) e Lopes (2023), a educação bilíngue para surdos pressupõe que os conteúdos acadêmicos sejam disponibilizados em formato visual, seja por meio de vídeos em Libras, legendas ou interpretação simultânea. No entanto, muitas universidades ainda não adaptaram seus recursos pedagógicos para atender a essa demanda, deixando de lado plataformas digitais, bibliografias e aulas expositivas que poderiam ser acessíveis com investimento em tecnologias assistivas.

Essa lacuna reflete uma visão limitada da acessibilidade, que frequentemente prioriza apenas as barreiras físicas, negligenciando as comunicacionais. A Lei Brasileira de Inclusão já avançou ao estabelecer a obrigatoriedade de acessibilidade em instituições de ensino, abrindo-se margem, destarte, para uma maior articulação na formulação de políticas nacionais/institucionais e acordos de cooperação que garantam à comunidade surda outras possibilidades para efetivar o seu direito à educação.

Já quando falamos em internacionalização, esses/as estudantes se deparam com barreiras ainda mais complexas, relacionadas não apenas à escassez de tradutores e intérpretes qualificados, mas também à diversidade de línguas de sinais dentro e fora do país, além da quase inexistência de discussões e práticas que envolvam o ensino de uma língua estrangeira (LE) e ou uma terceira língua (L3) para pessoas surdas (Diel; Martins; Lebedeff, 2023). Se focarmos nosso pensamento em uma internacionalização mais tradicional, voltada à mobilidade acadêmica física, a principal barreira enfrentada por estudantes surdos reside na diversidade linguística das línguas de sinais, uma vez que cada país possui sua própria, com estruturas gramaticais e lexicais distintas (Quadros, 1997). Por exemplo, enquanto no Brasil utiliza-se, majoritariamente, a Libras, nos Estados Unidos adota-se a Língua de Sinais Americana, ou *American Sign Language* em inglês (ASL), e na França a Língua de Sinais Francesa (LSF).

Desse modo, a diversidade linguística, que deveria ser celebrada como expressão da riqueza cultural humana, transforma-se em obstáculo quando não são disponibilizados recursos adequados para garantir a comunicação eficiente. Tal realidade evidencia uma contradição entre o discurso de inclusão propagado por muitas instituições de ensino superior e a efetiva garantia de acesso igualitário à educação, mesmo reforçado pelas políticas linguísticas supracitadas (Lopes, 2025). Vale ressaltar que essa realidade também contrasta com o preconizado pela Declaração Mundial sobre Educação Superior, documento formulado em 1998 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o intuito de orientar políticas e práticas mais inclusivas nesse nível de ensino (Viana; Gomes, 2020). Diz o item “d” do artigo 3º, que trata sobre igualdade de acesso:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998 *apud* Viana; Gomes, 2020, p. 200).

Torna-se indispensável a indagação: será que a possibilidade de inclusão educacional só se refere ao próprio país do surdo? Não. Os surdos, assim como muitas outras pessoas que estão no ensino superior, também querem experiências, estudos e trabalhos com perspectivas internacionais, mas, infelizmente, esse cenário se apresenta irrisório entre os estudantes surdos (Diel; Martins; Lebedeff, 2023; Pereira; Sehnem, 2021; 2019). Na seção a seguir, reivindicamos o espaço para apresentar nossas reflexões e tecer alguns diálogos, ainda que iniciais, sobre o lugar do surdo na internacionalização e a importância das políticas linguísticas para assegurar essa possibilidade.

Surdos, internacionalização e políticas linguísticas: lugar(es) de possibilidades

A conjunção da Lei de Libras, Lei de Cotas e da Lei Brasileira da Inclusão assegurou e contribuiu para revelar que os corpos surdos também possuem o direito de ocupar lugares que lhes foram negados ao longo dos séculos por meio das colonialidades, seja em um programa de televisão, seja em uma sala de uma universidade. Essas legislações mostram que a cidadania de um corpo surdo pode ser requerida e vivida em sua totalidade. A (re)existência desses corpos e seu constante questionamento/enfrentamento do padrão de corpo simetricamente perfeito inventado pelo sistema-mundo moderno/colonial, e completo

de capacidades reforçado pelo capitalismo neoliberal, permite-nos compreender que a construção de um outro mundo é possível, e é necessário (Ferrari, 2023).

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, em 2024, em nossas “universidades, há 4.842 matrículas de estudantes surdos e 1.397 já concluíram os cursos” de graduação e, no que tange a egressos da pós-graduação, contamos com “269 mestres, 97 doutores e 13 pós-doutores surdos” (Ministério da Educação, 2024, n.p.). Embora sejam números pequenos, cada um deles deve ser celebrado com louvor, uma vez que as colonialidades agem sobre esses corpos tornando-os invisíveis, menos capazes ou mesmo incapazes.

Já quando os números se voltam a trabalhos acadêmicos, que tenham como sujeito e ou objeto de pesquisas os corpos surdos e o movimento da internacionalização do ensino superior, eles são ainda menores, fato a partir do qual podemos inferir como uma confirmação da escassa participação desses corpos nesse contexto. Em um artigo de 2021, Pereira e Sehnem propuseram responder à problemática “quais são as tendências na produção científica brasileira sobre internacionalização na educação de surdos?” por intermédio de buscas no portal Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Pereira; Sehnem, 2021, p. 733). Segundo os autores:

O total de estudos que se debruçaram sobre a referida temática pode ser considerado escasso. Do ano de 1987, ano em que, segundo registro da Capes, foi defendido, no Brasil, o primeiro trabalho acadêmico sobre a temática educação de surdos, até o ano de 2019, ano em que se finaliza a extração de dados e se inicia a escrita final da presente pesquisa, estão catalogados 1147546 estudos, dentre os quais 192630 podem ser encontrados pela string [educa*], 2202 trabalhos acadêmicos [educa* AND surd]. Ao restringirmos a string de busca para [educa* AND surd* AND internacional*] encontramos o total de 39 pesquisas, que, como já citamos, após extraídas e analisadas resultaram em um corpus de apenas 11 estudos [sendo 5 de doutorado e 6 de mestrado, realizados majoritariamente em universidades públicas] (Pereira; Sehnem, 2021, p. 735).

Ainda que seja um trabalho publicizado há 4 anos, em 2021, esse artigo evidencia uma tendência que permanece atual. Entretanto, ao mesmo tempo, os dados apresentados nos concedem uma esperança, visto que essas experiências, embora raras, ocorreram, continuam ocorrendo e, sobretudo, estão sendo registradas, como exemplificado no caso relatado por Diel, Martins e Lebedeff (2023, p. 117, grifo no original):

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).

O movimento da internacionalização ainda é bastante restrito, sobretudo quando pensamos que as ações de mobilidade física não alcançam nem 1% da comunidade acadêmica (Finardi; Amorim; Sarmento, 2024). Inevitavelmente, isso nos leva ao conceito de internacionalização abrangente, proposto por Hudzik, em 2011. Para o autor, a internacionalização não deve estar concentrada em “uma possibilidade desejável” e não deve ser conduzida apenas por um grupo ou setor institucional, havendo a necessidade de se contemplar o ensino e a extensão, frequentemente postos em segundo plano diante do pilar da pesquisa (Hudzik, 2011, p. 6, tradução nossa). Segundo ele, é preciso alinhar o movimento a objetivos mais amplos de modo a atingir toda a comunidade acadêmica ou a maior parte dela.

A partir desse conceito, abre-se margem para (re)pensarmos e (re)fazermos uma internacionalização mais plural, que reconhece que o ensino superior não é mais o mesmo do início do século, e que no período de dez anos (entre 2012 e 2022), o ingresso por cotas em nossas universidades chegou a 167%, em decorrência da supracitada Lei nº 12.711 (INEP, 2023; Brasil, 2012). Nessa internacionalização mais plural, há também um movimento de decolonialidade e de busca por justiça social, ao reconhecer e oportunizar a presença da diversidade de corpos e saberes. Afinal, “quando as IES não se ocupam de pensar em um processo de internacionalização que contemple toda a comunidade acadêmica, arriscam-se a repetir, com novas roupagens, a velha internacionalização elitista”, conforme destacam Pereira e Sehnem (2021, p. 731).

Em um outro artigo, esses autores ressaltam que “cada sala de aula brasileira possui uma gama diversificada de alunos com diferentes bagagens culturais e concordamos que nelas existe um potencial enorme” para uma internacionalização que não se restrinja a experiências de mobilidade física no exterior (Pereira; Sehnem, 2019, p. 11). De fato, uma sala de aula em que a pluralidade de corpos, saberes e fazeres é reconhecida se torna um ambiente fértil para se promover e materializar a Internacionalização em Casa (IeC). Este é um conceito repensado por Beelen e Jones, em um trabalho de 2015. Nele, os autores propõem uma internacionalização que aconteça no dia a dia do campus da instituição, fazendo-se uso de instrumentos e atividades, tais como a inclusão de perspectivas internacionais nos currículos (uma estratégia que pode ser utilizada com o fito de ampliar os/as conhecimentos/visões de mundo dos/as estudantes diante das complexidades da globalização, numa aproximação com a interculturalidade) e a virtualização das atividades (uma estratégia para democratizar o acesso à mobilidade virtual).

Levando em conta o exposto, sublinhamos que nem todos/as os/as estudantes querem participar da internacionalização, mas a eles e elas a oportunidade precisa ser concedida. A nós, igualmente, cabem alguns questionamentos: como interromper as práticas elitistas nesse movimento? como enfrentar essas colonialidades e tantas outras adversidades

institucionais, como os orçamentos enfraquecidos? como trazer os corpos/saberes surdos para integrar o movimento da internacionalização? São questionamentos que continuarão a ser feitos, porque as respostas não são tão simples, diretas, elas vão depender do momento, de quem e para quem esteja se perguntando. Mas, pensando neste artigo, sustentamos que todas as respostas são inauguradas e reforçadas pelas políticas linguísticas (Rajagopalan, 2013; Dorigon, 2015; Shohamy, 2006).

Na seção acima e no parágrafo introdutório desta, observamos que três diferentes políticas (linguísticas), a partir do momento que tiveram suas aprovações efetivadas, impulsionaram uma mudança sistêmica nas estruturas de nossas sociedades, incluindo-se a instituição universitária (Abreu; Silva; Santos, 2021). A formulação de políticas linguísticas documentadas com vistas à internacionalização fornece uma garantia para que os corpos surdos deixem a invisibilidade, ou como argumenta Ferrari (2023), no que tange às PCDs, deixem de ser apenas vistos e passem a ser enxergados. Abaixo, oferecemos alguns pontos que consideramos indispensáveis para a construção de PL para uma internacionalização mais crítica e inclusiva:

Quadro 1 - Pontos importantes para a construção de políticas linguísticas mais inclusivas

Pontos importantes para a construção de políticas linguísticas mais inclusivas	
Ponto	Justificativa
Citar nomeadamente os corpos surdos	Para enxergar os corpos surdos (ou negros, indígenas, cadeirantes etc.) e, concomitantemente, fazer uma internacionalização abrangente, é preciso citá-los nomeadamente, uma vez que tal ausência colabora para que objetivos e abordagens mais gerais sejam empregados e não específicos, como o contexto requer.
Incorporar corpos surdos nos processos de (re)formulação/revisão das políticas	Compreendemos que esses corpos não devem estar restritos aos artigos e incisos desses documentos e precisam participar ativamente, sempre que possível, dos processos institucionais de (re)formulação e revisão das PLs.
Pontuar a internacionalização em casa como possibilidade	O mito da mobilidade acadêmica como única forma de internacionalizar continua sendo disseminado, todavia, no instante em que há a inclusão da perspectiva de internacionalização em casa, favorece-se a futura criação de projetos e atividades práticas em que o currículo, formal ou informal, a sala de aula e a virtualização das ações se concretizem como possibilidades desejáveis e viáveis nesse movimento.
Citar nomeadamente o uso de Libras, Português como Segunda Língua (PL2) para pessoas surdas e, quando possível, Língua Estrangeira (LE)/Terceira Língua (L3) para pessoas surdas	Manifestar explicitamente o uso dessas línguas, seja em ambientes institucionais, como na realização de eventos, seja por intermédio da oferta de cursos de ensino-aprendizagem é um reconhecimento da diversidade linguística e também de uma internacionalização pluri/multilíngue. Ademais, é uma ação cuja repercussão/contribuição irá para além dos contextos de internacionalização, favorecendo uma universidade coerente com as formas de ser, saber, comunicar e existir presentes em seus campi.

Fonte: elaboração própria.

No ponto 2, ao nos referirmos à incorporação de corpos surdos nos processos de (re)formulação/revisão das políticas, é importante ressaltar que esta participação ativa deve ser compreendida à luz do conceito de agência linguística, defendido por Shohamy (2006). A autora defende a necessidade de ampliarmos a noção tradicional de política linguística, de modo que o foco não esteja apenas nos documentos normativos, mas que possa, também, abranger as práticas e os sujeitos que as vivenciam. Os indivíduos e comunidades outrora excluídos e marginalizados têm o poder de moldar, resistir ou transformar políticas linguísticas em seus contextos cotidianos. Assim sendo, quando passamos a reconhecer os corpos surdos como agentes linguísticos, trabalhamos em prol do desenvolvimento de uma visão ativa e transformadora de política linguística, capaz de colocar esses corpos como co-construtores de seus próprios percursos educacionais e internacionais.

Essa perspectiva de agência linguística reforça a necessidade de buscarmos a inclusão de pessoas surdas como sujeitos capazes de opinar e propor soluções assertivas nos processos decisórios que envolvam suas línguas e suas experiências. Quando Libras é incorporada em uma PL a partir de um movimento participativo da comunidade surda, é possível termos resultados mais positivos, já que as diretrizes serão desenhadas a partir das experiências e anseios de seus usuários diretos. A ausência dessa escuta e desse envolvimento pode fazer com que os documentos produzidos não estejam condizentes com as realidades e necessidades do seu público-alvo.

Enquanto linguistas aplicados e defensores de uma internacionalização e de uma sociedade pluri/multilíngue, o último ponto abordado no Quadro 1 tem um valor simbólico para nós: delimitar a presença da Libras, por exemplo, em uma PL é um passo de resistência, pois reafirma a legitimidade dessa língua para o cotidiano institucional, como também para vislumbrar a presença de corpos surdos em ações de internacionalização. Com isso, trazemos neste trabalho alguns dados que foram coletados e analisados em políticas linguísticas com vistas à internacionalização no âmbito do

[...] projeto “Pesquisas nas políticas linguísticas em busca de ações de internacionalização e a relação com IsF”, materializado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFS entre 2021 e 2022. O projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Rodrigo Belfort Gomes e pela Profa. Dra. Elaine Maria Santos e apoiado com bolsa IC do CNPq, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, agência a qual manifestamos nossos agradecimentos. O objetivo [...] [foi] identificar as línguas (não) mencionadas em políticas linguísticas com vistas à internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) da Região Nordeste do Brasil (Santos; Santos, 2023, p. 191).

Esses resultados foram retomados e trazidos de volta à discussão na dissertação de mestrado de Santos (2025), o qual deu ênfase apenas a 11 políticas linguísticas de 11 universidades federais, excluindo-se as outras 5 PLs de institutos federais contemplados no

projeto de PIBIC. O critério utilizado na pesquisa foi a presença desses documentos no Repositório Institucional do Núcleo Gestor do/da IsF/Rede Andifes IsF. Diante do recorte deste artigo, apresentamos no quadro a seguir apenas língua(s) da comunidade surda mencionada(s) e as universidades que mencionaram-na(s).

Quadro 2 - Língua(s) da comunidade surda mencionada(s) em PLs para internacionalização de IES nordestinas

Universidade	Língua da comunidade surda mencionada
Universidade Federal de Sergipe - UFS	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Universidade Federal do Piauí - UFPI	Português como Segunda Língua (PL2) para pessoas surdas, Libras
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Libras
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	Libras
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	Libras
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Línguas de sinais

Fonte: elaboração própria.

Como pode ser observado no quadro acima, 6 das 11 PLs, ou seja, 54,5% dos documentos pesquisados citou a Libras, com exceção dos casos da UFPI, que também contemplou Português como Segunda Língua (PL2) para pessoas surdas, e da UFPB, que preferiu somente incluir a nomenclatura “Línguas de Sinais”. A menção a essas línguas, em um primeiro olhar, nos evidencia três questões que merecem nossa atenção. A princípio, tendo em mente que as PLs eram destinadas maiormente à internacionalização dessas universidades, a inclusão de outras línguas, em adição às línguas estrangeiras frequentemente utilizadas nesse movimento, demonstra uma preocupação institucional que se estende além do objetivo de internacionalizar, compreendendo uma dimensão mais ampla, que se volta ligeiramente à defesa do pluri/multilinguismo, iniciada com o Idiomas sem Fronteiras, em 2014 (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023).

Faz-se pertinente pensar que a colonialidade da linguagem classifica as línguas em superiores e inferiores, e, às vezes, até mesmo coloca uma língua em um não-lugar de existência. Isso pode ser observado com a Libras, que por ser uma língua espaço-visual, com constância é inferiorizada, marginalizada e interpretada apenas como um acumulado de “gestos” para quem não tem “capacidade” de aprender “uma língua superior”. A segunda questão que desejamos nos ater aqui se refere ao nosso entendimento de que a inclusão dessas línguas nas PLs corrobora para que os corpos surdos, habitualmente excluídos, sejam

colocados em uma posição de pertencimento, de participação ativa das práticas cotidianas do movimento supramencionado.

Em terceiro lugar, acreditamos sobremaneira que os eventuais cursos de Libras que venham a ser oferecidos pelas instituições também sejam destinados à comunidade acadêmica, abrangendo pessoas sem surdez (ouvintes), o que colabora para a (re)construção de um ambiente mais equitativo no qual a acessibilidade não se limite a aspectos estruturais e se encaminhe a aspectos linguísticos. Em uma outra direção, observamos que a nomenclatura “línguas de sinais”, discriminada na PL da UFPB, por um lado, pode ser positiva, uma vez que expande o leque de outras línguas possíveis de ser incluídas em reformulações da PL. Por outro lado, contudo, essa nomenclatura abrangente pode favorecer um sentido de ausência, visto que para alocação de recursos e criação de projetos ter o nome da língua especificado pode ser benéfico.

Antes de finalizarmos, dirigimo-nos a uma discussão presente no artigo de Diel, Martins e Lebedeff (2023). Os autores ressaltam que as discussões que envolvem uma LE e/ou L3 para pessoas surdas são escassas. Entretanto, sugerem que, no caso de uma LE, um “planejamento diferente” ocorra, com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita (ib., p. 116). Ademais, citando o caso (referenciado no início desta seção) de mobilidade acadêmica de um estudante surdo, os autores propõem um modelo plurilíngue de ensino (Libras/Português e ASL/Inglês), objetivando mais uma possibilidade de acesso do corpo surdo à internacionalização.

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 [...] [todavia] 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 (Diel; Martins; Lebedeff, 2023, p. 119).

Fundamentados no exposto acima, reafirmamos que existem muitos lugares que os corpos surdos podem, e devem, ocupar no cenário da internacionalização do/na ensino superior brasileiro. As políticas linguísticas documentadas analisadas demonstram que é possível, ainda que em natureza inicial, apresentar e assegurar esses lugares. Obviamente, são necessárias mais pesquisas para verificar e registrar como as políticas linguísticas práticas estão sendo (re)feitas, mas, por ora, essas menções são um bom indicativo e um vislumbre que nos mostra um horizonte de uma internacionalização com criticidade e inclusão.

Para finalizar a conversa

O movimento da internacionalização é secular, remontando, no Brasil, à implementação de nossas primeiras universidades, a partir da década de 1920 (Abba; Streck, 2021). Diante dos desdobramentos do movimento da globalização na pós-modernidade, as relações entre os países e, consequentemente, entre suas instituições ficaram mais próximas e requeridas, exigindo que as universidades, além de estudar esses movimentos, também participassem ativamente deles. Em suma, a internacionalização universitária é uma resposta à globalização.

No Brasil, três fases podem ser observadas. A primeira, com grande foco em ações de mobilidade física, com a vinda de professores/as estadunidenses e ou europeus para dar suporte à implementação de modelos. Na segunda fase, foi criada a CAPES que, desde então, vem promovendo a internacionalização por meio do incentivo e da avaliação de Programas de Pós-graduação do País. Na terceira fase, as questões que entrelaçam questões de língua(gen)s, políticas linguísticas e (de) internacionalização começaram a se manifestar com mais frequência, o que se refletiu em pesquisas que vão desde projetos de iniciação científica a teses de doutorado (Santos *et al.*, 2024; Neves, Barbosa, 2020).

Entretanto, apesar de tantos avanços, principalmente na última década, as colonialidades exercem uma presença fortalecida nas teorias e práticas desse movimento, sobretudo no que diz respeito a questões linguísticas, com a (im)posição do inglês, e a questões de poder/representatividade, com as universidades do Norte Global desempenhando um papel de protagonismo. Também nessa conjuntura, o movimento da internacionalização permanece com um foco prioritário em ações de mobilidade, em geral, física e com um alcance limitado. Quando pensamos nos corpos surdos, sua presença é praticamente inexistente (Diel; Martins; Lebedeff, 2023; Pereira; Sehnem, 2021; 2019).

Por isso, neste trabalho, objetivamos discutir o (não-)lugar dos corpos surdos no movimento da internacionalização e a importância de políticas linguísticas para essa realidade. Entre as nossas reflexões, apontamos a conjunção da Lei de Libras, Lei de Cotas e da Lei Brasileira da Inclusão como um forte indicativo para a presença de 4.842 corpos surdos matriculados no ensino superior do país, segundo dados de 2024 do MEC (Ministério da Educação, 2024). Além disso, conforme os resultados obtidos por Pereira e Sehnem (2021), o número de trabalhos que pesquisem as experiências de surdos em perspectiva (de) internacional(ização) é bastante escasso, com a delimitação de apenas 11 trabalhos pelos autores. Contudo, por esses números, é possível perceber que essas experiências existem, como no caso ilustrativo colocado por Diel, Martins e Lebedeff, em que um aluno surdo da Universidade Federal de Santa Catarina participou de uma ação de mobilidade na Gallaudet University, nos Estados Unidos.

Em seguida, apontamos quatro pontos importantes indispensáveis para a construção de uma política linguística mais inclusiva, dos quais se destaca a necessidade de citar nomeadamente os corpos surdos no documento. Por fim, apresentamos alguns resultados da dissertação de Santos (2025): foi possível observar que das 11 universidades federais nordestinas pesquisadas, 6 delas citaram “Libras” ou “línguas de sinais” como uma das línguas que podem (re)fazer a internacionalização. Chegamos às últimas linhas deste artigo, acreditando fortemente que outras pesquisas, políticas e práticas serão (re)feitas com o objetivo de tirar os corpos surdos do não-lugar e colocando-os em evidência, porque o que não falta são lugares de possibilidade(s) para esses corpos.

Referências

- ABBA, M. J.; STRECK, D. R. A reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. *Revista História da Educação*, v. 25, p. 1–32, 2021.
- ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W. B.; NICOLAIDES, C.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; SANTOS, E. M. **Idiomas sem Fronteiras**: internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.
- ABREU, R. N. **Os direitos linguísticos**: possibilidades de tratamento da realidade plurilingue nacional a partir da constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- ABREU, R. N.; SILVA, L. N. F.; SANTOS, P. S. da S. Ativismo político-linguístico supranacional: a atuação da comissão interamericana de direitos humanos na proteção das línguas autóctones no contexto da pandemia do SARS-COV-2. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6935–6951, 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e81216. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81216>. Acesso em: 31 maio 2025.
- ARAÚJO, L. C. **O processo de internacionalização da Universidade Federal de Sergipe**: um estudo sobre as políticas linguísticas e suas contribuições para as práticas de internacionalização. 2024. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.
- BELEEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A. et al. (org.). **The European Higher Education Area**: Between Critical Reflections and Future Policies. Cham: Springer, 2015. p. 59–72.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. (org.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior**: transdisciplinaridades, inovações e práxis. Cassilândia: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023.

DIEL, R. S.; MARTINS, L. B.; LEBEDEFF, T. B. Mobilidade internacional para estudantes surdos: as lacunas das políticas linguísticas de universidades. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 23, p. 109–121, 2023.

DORIGON, T. O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, p. 4–20, 2015.

EVENTO no MEC celebrará 22 anos da Lei de Libras. **Ministério da Educação**, 23 abr. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/evento-no-mec-celebrara-22-anos-da-lei-de-libras>. Acesso em: 13 abr. 2025.

FERRARI, L. Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência. IFA, S.; MENICONI, F. C.; NASCIMENTO, A. K. O. (org.). **Linguística aplicada na contemporaneidade**: práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2023.

FINARDI, K. R.; AMORIM, G. B.; SARMENTO, S. Internationalization of Higher Education and the Role of Languages: Insights from the Global North and the Global South. **Education and Linguistics Research**, v. 10, n. 1, p. 18–46, 2024.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; AMORIM, G. B.; PICCIN, G. F. O. Internationalization and Languages Policies in Brazil: quality and assessment evidence from a glocal proposal. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. (org.). **Languages Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil**: contributions from Applied Linguists. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 25–42.

GOMES, R. B.; SANTOS, E. M. Da política ao planejamento linguístico: por uma construção coletiva em prol da Internacionalização. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. (org.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior**: transdisciplinaridades, inovações e práxis. Cassilândia: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 17–31.

HORNBERGER, N. H. Voice and biliteracy in language ideologies: Recognizing the local/global intersections. In: CANAGARAJAH, S. (org.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 31–60.

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization**: From concept to action. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators, 2011.

INGRESSO por cotas aumentou 167% nas universidades. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**, 20 de nov. de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 30 dez. 2024.

KNIGHT, J. Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEAL, F.; ABBA, M. J.; FINARDI, K. Imersos no imaginário global dominante: refletindo sobre os discursos de internacionalização da educação superior no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA EM ADMINISTRAÇÃO, 2023, Florianópolis. **Anais** [...], 2023.

LOPES, P. S. A surdez e as línguas de sinais em países de língua portuguesa: uma abordagem a partir das políticas linguísticas. In: TIMBANE, A. A.; FREITAG, R. M. Ko. (org.).

As línguas africanas e o português na África lusófona: expressões, descrições e políticas de ensino. Belém: Home Editora, 2023. p. 243–256. Disponível em:

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18370/2/LingusAfricanasPortuguesAfricaLusofona.pdf>.

Acesso em: 26 dez. 2024.

LOPES, P. S. **Direito linguístico e a educação de surdos no Nordeste brasileiro:** uma abordagem sobre o Ensino Médio. 2025. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros:** os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

MAY, S. **Language and minority rights:** ethnicity, nationalism and the politics of language. 2. ed. New York: Routledge, 2012.

MIHO, S. R. Globalização, internacionalização e proficiência em língua inglesa: entre as fronteiras da colonialidade. **Revista Desempenho**, n. 28, v. 1, p. 1–18, 2018.

MIRANDA, J. A.; MULLER, C. V. Política nacional de internacionalização da educação superior no Brasil: uma análise crítica. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6549>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MORAES, M. C. B.; LEAL, F. G. Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: o grito surdo da academia. **REAd, Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 313–342, 2021.

NEVES, C. E. B.; BARBOSA, M. L. O. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 54, p. 144–175, 2020.

OLIVEIRA, A. A. “**Esse descaso vai continuar?**” **As lutas por reconhecimento de um povo:** uma análise sociológica e comunicacional do discurso do povo Surdo durante a pandemia. 2022. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

PEREIRA, I.; SEHNEM, P. R. Atualizações sobre internacionalização da educação de surdos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 729–747, 2021.

PEREIRA, I.; SEHNEM, P. R. O potencial da disciplina de Libras como estratégia de internacionalização do ensino superior. **Interletras**, v. 8, n. 28, p. 1–14, 2019.

QUADROS, R. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. (Reimpressão: 2008).

QUADROS, R. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107–130.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19–42.

SANTOS, E. M.; CHAGAS, L. A.; COSTA, H. B. A.; MORAES FILHO, W. B. Da convivência à elaboração teórica: propostas conceituais de língua(s), política(s) linguística(s) e política(s) de internacionalização na visão do grupo de pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). **Leitura**, v. 1, n. 83, p. 107–127, 2024.

SANTOS, E. M. GOMES, R. B.; HÖFLING, C. Políticas linguísticas, idiomas sem fronteiras e internacionalização do ensino superior. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 23, p. 9–13, 2023.

SANTOS, L. N. A. **As fronteiras nas políticas linguísticas para a internacionalização de universidades da região nordeste**: documentos, práticas e (de)colonialidades. 2025. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

SANTOS, L. N. A.; SANTOS, E. M. As línguas nas políticas linguísticas para a internacionalização em IES da região nordeste. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 23, p. 187–204, 2023.

SHOHAMY, E. **Language Policy**: hidden agendas and new approaches. New York: Routledge, 2006.

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

VIANA, M. V. G.; GOMES, M. R. Desafios do aluno surdo no ensino superior. **Revista Espaço**, n. 53, p. 197–214, 2020.

Sobre os autores

Lucas Natan Alves dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2798-4508>

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na linha de pesquisa Linguística Aplicada, com bolsa CAPES. Mestre em Letras e graduado em Letras/Inglês pela UFS.

Pablo de Santana Lopes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5029-6116>

Doutorando em Letras - Estudos Linguísticos (com bolsa CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Letras - Estudos Linguísticos pela UFS. Graduado em Gestão Financeira pela Universidade Estácio de Sá, em Letras - Língua Portuguesa pela UFS e em Letras – Português e Libras pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCv).

Elaine Maria Santos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6376-2932>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Letras pela mesma instituição. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS. Coordenadora Nacional da Rede Andifes IsF-Inglês.

Ricardo Nascimento Abreu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3829-7973>

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação e em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Letras – Português/Inglês e em Direito pela Universidade Tiradentes. Professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS.

Recebido em abr. 2025.

Aprovado em mai. 2025.