

# AS SUBJETIVIDADES SURDAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NO CAMPUS CIDADE UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Carlos Roberto de Oliveira Lima<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo, que é recorte de uma pesquisa maior, apresenta uma análise cujo objetivo é problematizar a formação de subjetividades surdas produzidas no ensino superior no âmbito da cidade universitária, campus central da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco acadêmicos surdos alocados em três divisões temporais: período de resistência, de transição e inclusivo. A partir desta alocação, as problematizações foram trabalhadas a luz de autores como Michel Foucault, Tom Humphries e Neiva Furlin. Conclui-se que as subjetividades dos acadêmicos surdos entrevistados estão sendo condicionadas, de diferentes modos, segundo os períodos em que estão alocados, a uma norma social, seja linguística ou auditiva, e terminam por julgarem-se negativamente em relação a esta norma, o que revela uma tensão que, ora se manifesta no próprio sujeito que internaliza esta diferença e procura formas de encaixar-se à norma, ora no relacional, denunciando a in(ex)clusão em uma tentativa de alterar as condições sociais em que se encontram.

**Palavras-chave:** Surdez, Educação de Surdos, Subjetividades, Ensino Superior.

**Abstract:** This article, part of a larger research, presents an analysis whose objective is to problematize the formation of deaf subjectivities produced in higher education within the cidade universitária, the name of central campus of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Conducted semi-structured interviews with five deaf academics allocated in three temporal divisions: period of resistance, transition and inclusive. From this allocation, the problematizations were worked in the light of authors such as Michel Foucault, Tom Humphries and Neiva Furlin. It is concluded that the subjectivities of the deaf students interviewed are being conditioned, in different ways, according to the periods in which they are allocated, to a social norm, whether linguistic or auditory, and they end up judging themselves negatively in relation to this norm, the which reveals a tension that sometimes manifests itself in the subject who internalizes this difference and seeks ways to fit the norm, sometimes in the relational, denouncing in(ex)clusion in an attempt to change the social conditions in which they find themselves.

**Keywords:** Deafness, Deaf Education, Subjectivities, Higher Education.

## Introdução

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação e Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Membro do Grupo de Estudos e de Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/UFMS). Contato: <https://orcid.org/0000-0002-3633-1755/http://lattes.cnpq.br/6291618010506782>.

Neste texto, faço uma interpretação de falas oriundas de entrevistas realizadas com acadêmicos surdos da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus cidade universitária para compor o corpus de análise de minha pesquisa de mestrado. Portanto, este recorte de pesquisa está organizado em seis tópicos: no primeiro apresento uma rápida visão da instituição analisada. No segundo elucido os percursos metodológicos da pesquisa e como ocorreu a divisão trabalhada nos três distintos períodos institucionais apresentados: período de resistência, de transição e inclusivo. É apontada, também, uma alocação dos entrevistados de acordo com o período em que estiveram vinculados à Instituição.

No terceiro tópico retrato a caracterização dos sujeitos surdos que aceitaram participar da elaboração desta pesquisa. Aqui é relatado sobre o histórico pessoal e educacional de cada entrevistado, discutido sobre a forma como a surdez foi descoberta e assimilada em cada sujeito.

A partir do quarto tópico principio as análises temporais com o primeiro período evidenciado: Período de Resistência, cuja característica principal está pautada na ausência de políticas e registros institucionais com enfoque na pessoa surda e na sua permanência na educação de nível superior.

O quinto tópico retrata o segundo período: Período de Transição, tendo por característica as ações dos movimentos sociais que culminaram em Leis e decretos de acesso e de apoio, não somente às pessoas surdas, mas também às pessoas com deficiência, negros, indígenas e de baixa renda.

O sexto e último tópico aborda o terceiro período de análise: Período Inclusivo, caracterizado pela criação da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), hoje denominada Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF), pela contratação de intérpretes de Língua de Sinais e pela implantação da disciplina obrigatória de Libras nas licenciaturas.

### **A instituição analisada e o atendimento a pessoas com deficiência**

As primeiras ações políticas que resultaram no surgimento da atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul datam de 1962. Inicialmente, fora instituída a Faculdade

de Farmácia e Odontologia na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul – nesta época o Estado ainda levava o nome de Mato Grosso.

Em 1967, na cidade de Corumbá, foi fundado o Instituto Superior de Pedagogia, e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras. Dessa forma, através da lei estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969 foi fundada a Universidade Estadual de Mato Grosso (PDI/UFMS, 2020).

No ano de 1977, Ernesto Geisel assinou a lei complementar nº 31, de 11 de outubro onde dividiu o Estado de Mato Grosso e criou o Estado de Mato Grosso do Sul. A partir desta separação ocorreu a federalização que, na sua forma inicial, era mantida pelo governo estadual de Mato Grosso. Através da lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979 a Instituição passou a ser denominada Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (BRASIL, 1979).

Hoje, com mais de 50 anos de existência, a UFMS possui, além da Cidade Universitária, mais nove campi distribuídos nas cidades de Coxim (CPCX), Paranaíba (CPAR), Chapadão do Sul (CPCS), Naviraí (CPNV), Nova Andradina (CPNA), Ponta Porã (CPPP), Corumbá (CPAN), Três Lagoas (CPTL) e Aquidauana (CPAQ), portanto, se torna pertinente evidenciar que este estudo se manteve focado somente no campus cidade universitária por ser o campus com a maior concentração de discentes surdos.

A instituição principia uma formalização de seu olhar para o atendimento a pessoas com deficiência a partir da criação do Programa INCLUIR. A existência deste programa, segundo Cleudimara Sanches Sartori Silva (2013), é um fruto da Portaria nº 3.284/03 que apresenta a “[...] necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (MEC, 2003), conjugada com o decreto nº 5.296/04, que regulamenta a Lei nº 10.048/00 e a Lei 10.098/00, que “estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2000), juntamente com o decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei da Língua Brasileira de Sinais.

Na UFMS, o embrião do Programa INCLUIR se instaurou no ano de 2006, quando a Instituição foi contemplada com recursos para a aquisição de materiais específicos para acadêmicos com deficiências. Cleudimara Sanches Sartori Silva (2013, p. 94) pontua que, neste edital de 2006, “[...] a UFMS foi contemplada e não foram

solicitados recursos para contratação de pessoas e, devido aos prazos não cumpridos, a UFMS teve que devolver quase 50% do recurso recebido”.

Esse formato do Programa INCLUIR, onde docentes ligados à área da Educação Especial se inscreviam em editais para receberem recursos para promoverem ações de inclusão, esteve em vigor até 2011 quando, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Programa passou a ter a finalidade de institucionalizar as ações de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) por meio de criação de Núcleos de Acessibilidade (SANTANA, 2016).

Foi institucionalizada, então, na UFMS, uma Divisão que levou o nome de Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), hoje denominada Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF) cujo fim é atender o público alvo da Educação Especial.

As pesquisas de Leila Lima de Souza Santana (2016) apontam que esta divisão foi efetivada no ano de 2013, sendo lotada dentro do Centro de Atendimento Estudantil (CAE), submetida à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), tendo “[...] a missão de promover ações de acessibilidade física e pedagógica às pessoas com deficiência e seus familiares, bem como, o corpo técnico e pedagógico da UFMS” (SANTANA, 2016, p. 91).

### **Percursos metodológicos e a divisão temporal como estratégia de análise**

Para entender como as subjetividades surdas são produzidas na referida instituição, primeiramente, elaborei um projeto para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, com a aprovação, entrei em contato com a Coordenação de Administração Acadêmica (CAA) da UFMS solicitando informações acerca de todos os discentes surdos registrados no campus cidade universitária, sem recorte temporal.

Para proceder ao levantamento de dados, utilizei como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas divididas em um roteiro com dois blocos temáticos. No primeiro bloco, são abordadas questões voltadas para o histórico pessoal, linguístico e a trajetória educacional do(s) entrevistado(s). No segundo bloco, as questões tratam do uso, valorização e importância linguística dentro da esfera educacional, abordando também as questões relacionadas às práticas educacionais na Instituição.

O roteiro das entrevistas foi composto por perguntas abertas. Este tipo de entrevista, como observou Manzini (2012), assegura maior abertura para uma possível reconfiguração e/ou adequação das questões para o nível de linguagem dos participantes. Dentro desta perspectiva metodológica, o uso das entrevistas semiestruturadas também foi pensado como um recurso para conhecer aspectos da trajetória escolar dos entrevistados e explorar a construção das subjetividades surdas no ambiente educacional de nível superior.

As entrevistas foram realizadas por intermédio do aplicativo Google Meet. O uso desta metodologia “a distância” se mostrou necessária devido ao momento de isolamento social que vivemos durante o ano de 2020/2021 em decorrência da pandemia mundial ocasionada pelo novo COVID-19. As entrevistas foram filmadas, salvas, transcritas e categorizadas. O tempo total de diálogo para as cinco entrevistas foi de três horas e dez minutos, o que corresponderia a uma média de 36 minutos por entrevista.

Dentre os acadêmicos contactados, cinco discentes se disponibilizaram a conceder entrevista, sendo, três com vínculos encerrados com a instituição e, dois que estão regularmente matriculados no período vigente desta pesquisa ocorrida entre 2020 e 2021.

Ao perceber que os estudantes que aceitaram participar desta análise pertenciam a períodos institucionais muito diferentes, havendo participantes que estiveram na instituição em 1992 e outros que estão regularmente matriculados, optei por dividi-los em três períodos de análise, conforme tabela a seguir:

**Tabela 1** - Períodos de registro institucional do discente surdo

Período	Duração	Acontecimentos
Período de Resistência	Antes de 2000	Período marcado pela falta de registros de práticas educacionais voltadas para acadêmicos surdos.
Período de Transição	2001 - 2012	Período de Implantação da Libras como disciplina; Primeiras tentativas isoladas de atendimento a acadêmicos com deficiência a partir do Programa INCLUIR; Início do levantamento retroativo de discentes com deficiência.
Período de Inclusão	2013 - Aos dias atuais	Criação da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF); Contratação de profissionais de Tradução e Interpretação (TILS); Atendimentos a pessoas surdas e acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: Elaboração do autor (2021).

O primeiro entendimento que surgiu para proceder com as análises do material coletado foi respeitar os processos temporais percorridos pela UFMS. Considerei que seria um equívoco analisá-los sem ponderar que os entrevistados estão alocados em períodos temporais diferentes e que receberam atendimentos diferenciados da Instituição a partir dos saberes de suas épocas.

Vale salientar que, com a referida divisão temporal, não se pretende criar uma noção de “evolução” institucional ou mesmo caracterizar esta noção evolutiva. A divisão se torna necessária justamente por apresentar saberes diversificados sem incrementar uma noção de “melhor” ou “pior”.

De uma outra forma, reconheço que as escolhas dos nomes para os períodos institucionais aqui analisados podem gerar algum questionamento por parecer uma divisão estanque e engessada. Afirmando, então, que dentro de uma sequência temporal como a descrita, os acontecimentos, por vezes, se imbricam, ou seja, a todo momento vivenciamos momentos de resistências, de transição ou de inclusão.

Seguindo esta linha de pensamento, é preciso ressaltar que o período de resistência, por exemplo, recebe este nome por ser caracterizado por faltas de Leis, decretos e normativas institucionais que observassem a pessoa surda, porém, podemos encontrar professores, neste período, que começaram a buscar formação na área da educação especial afim de alterar o *status quo* institucional.

São exemplos deste movimento a Doutora Alexandra Ayach Anache e a Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar que defenderam suas pesquisas de mestrado, respectivamente, em 1991 e 1993 evidenciando a questão de pessoas com deficiências.

Também é preciso pensar que o nome dado ao período inclusivo não busca remeter a uma ideia de que as tensões deixaram de existir, que as problemáticas foram resolvidas, etc., pelo contrário, os campos de embates permanecem e novos posicionamentos e construções vão se formando a partir deste conhecimento.

Feito este adendo evidenciando que tais períodos não são uniformes, mas, possuem uma marca hegemônica que os caracteriza, a partir dos discursos dos sujeitos surdos entrevistados, os mesmos estão alocados temporalmente segundo a divisão apresentada na Tabela 2:

**Tabela 2** - Alocação temporal dos discentes surdos nas etapas educacionais da Cidade Universitária

Discentes	Período de Resistência	Período de Transição	Período Inclusivo
-----------	------------------------	----------------------	-------------------

Egressos	1992-1996 Senhor Antônio	2003-2008 Mauro	2009-2013 Senhor José	-
Matriculados	-	-	-	2018 - Clarice 2019 - André

Fonte: Elaboração do autor (2021).

A partir da alocação supracitada, com a divisão de sujeitos a partir de suas experiências com a Instituição e os saberes que as circundavam, no próximo tópico, inicio uma abordagem da caracterização dos sujeitos participantes.

### **Caracterização dos Sujeitos<sup>2</sup>**

*Egressos: Antônio* – Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo (1992 a 1996)

A entrevista com Senhor Antônio teve duração de uma hora e quarenta minutos. Nascido em uma cidade de médio porte no interior de São Paulo, em 1961, se mudou para Campo Grande, em 1980. Sua trajetória de vida o absteve dos estudos por 15 anos, parando de estudar aos 13 anos de idade, na sétima série.

Conforme ele mesmo descreve: “[...] em 1988 eu voltei a fazer a oitava, e fiz o oitavo, primeiro, segundo e terceiro ano do segundo grau”. Hoje, Senhor Antônio tem 59 anos de idade e é aposentado do Serviço Público Estadual. No ano de 1983, devido a um acidente, ficou surdo:

Eu trabalhava na VASP - Viação Aérea São Paulo, no aeroporto. E nós vivíamos muito próximos das turbinas do avião naquele momento em que dá aquele primeiro giro pra que depois o *pushback* empurre o avião e o avião pegue a pista. Então, nós íamos sem proteção nenhuma, também, naquela época, não tínhamos fones de ouvido, não tínhamos nada de proteção contra qualquer tipo de dano nos nossos corpos, inclusive a surdez. [...] Então passaram poucos meses desse trabalho pra que o tímpano rompesse.

Senhor Antônio não procurou um médico logo de início. Ele ainda tinha resquício auditivo e se valia deste para se comunicar. Sua perda auditiva foi elevada devido ao seguinte fator:

Eu comprei um aparelho de som daquele modelo três-em-um, que foi uma febre, na época, no Brasil. E eu comprei o aparelho, [...] Mitsubishi muito potente e, quando eu liguei o aparelho na tomada na primeira vez, eu não verifiquei o volume e a tonalidade e foi um PUFF

<sup>2</sup> Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos participantes

((realiza movimentos alargados com os braços)) muito grande na minha casa. Muito grande. E naquele momento eu perdi a audição do ouvido direito.

A primeira vez que Senhor Antônio foi a um médico realizar uma audiometria foi em 1996, treze anos após se tornar surdo. Segundo os fonoaudiólogos pelos quais passou “[...] *não tem reversão a perda severa e ainda há o agravante da progressão da perda moderada*”. Senhor Antônio não tem contato com nenhum outro surdo, não conhece e não utiliza a Língua de Sinais para se comunicar.

*Egressos: Senhor José – História (2009 a 2013)*

O segundo retorno dando consentimento de entrevista foi o Senhor José. A entrevista teve duração de uma hora. Senhor José, hoje com 60 anos, terminou o Ensino Médio em 1976 e entrou para a formação Oficial da Marinha Mercante, em 1978, formando-se em 1980. Sua surdez foi detectada aos 16 anos, em 1976, quando foi realizar um concurso para a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EpCar).

Ao descobrir sua surdez, realizou sua primeira audiometria e, em suas palavras: “[...] *foi constatado que o meu lado direito era zero [de audição] [...] O lado esquerdo, severo. [...] Tanto é, [que] se eu tirar o aparelho eu não escuto nada. A nossa conversa acaba se eu tirar o aparelho*”.

Questionado se nunca antes havia percebido a surdez, sua resposta foi que: “*Eu achava que eu era normal. Para mim era normal virar o rosto, botar sempre as pessoas do meu lado esquerdo, entendeu?*”. Ao ver minha expressão, Senhor José complementou, dizendo: “*Você quer ver uma coisa interessante? Eu não sei se eu estou gritando com você ou se eu estou falando normal. Porque o aparelho não nos dá essa condição. Ele é mecânico, não é natural. Você sabe quando você está gritando, eu não*”.

Assim como Senhor Antônio, também Senhor José não tem contato com outros surdos, não conhece e não utiliza a Língua de Sinais como meio de comunicação.

*Egressos: Mauro – Direito (2003-2008)*

Mauro tem 35 anos de idade, nasceu em 1985 no estado de Mato Grosso do Sul. Estudou em escolas particulares até o fim de seu Ensino Médio. Sua surdez ocorreu aos

três anos de idade e, conforme seu relato: “*Eu sempre me entendi como surdo [...] então eu não lembro de eu ouvindo dos dois lados*”. Em 2006, aos 31 anos de idade, Mauro decidiu colocar um implante denominado Bonebridge (BB). Segundo especialistas da área clínica:

O BB é um sistema de condução óssea parcialmente implantável. É composto por uma parte externa, o processador de áudio (Amadé BB), e uma parte implantada, o implante de condução óssea [...]. O processador é usado externamente sobre a pele e contém os microfones, um processador de sinal digital e uma bateria. O implante é composto por um transdutor eletromagnético de massa flutuante (FMT) ativo, um demodulador elétrico e uma bobina receptora. A energia para conduzir o FMT e as gravações processadas do microfone é enviada transcutaneamente do processador para o implante por meio das bobinas, fazendo com que o FMT vibre. O transdutor (BCI 601) tem um diâmetro de 15,8 mm e uma altura de 10 mm, sendo 8,7mm implantado no osso. O peso é de aproximadamente 10 g. O FMT é colocado atrás da orelha nas regiões mastóide e temporal. Ele é mantido no lugar por dois parafusos de titânio (HUBER *et al.*, 2013, p. 94, tradução minha).

Ao ser questionado sobre a escolha de aderir ao Bonebridge, já que desde sempre se sentia como um surdo, a resposta de Mauro foi que decidiu implantar:

Para ver se melhoraria minha localização espacial, e também (e isso era o que o médico dizia) para diminuir a “sombra” do lado direito surdo (que significa que eu teria os sons do lado direito reproduzidos no esquerdo, e não teria essa região de ausência de feedback sonoro – que é como se fosse uma sombra só que de som em vez de luz). [...] Foi só uma tentativa e já não compensa pelo tempo de *delay*. O som viaja em uma velocidade considerável, então, se o aparelho consegue captar, quer dizer que pode bater na parede e voltar, e eu vou ouvir antes do aparelho no outro ouvido, além do espectro que você perde nele, por isso eu optei por não mais utilizá-lo porque não valia a pena.

Atualmente, Mauro não utiliza mais o recurso Bonebridge, porém, ainda está com o implante esperando o momento adequado para se submeter a uma nova cirurgia para a remoção. A sua escolha surgiu a partir de uma reflexão: “*Eu parei para pensar que isso é uma questão de eu estar me adaptando a minha surdez total estando sempre do lado esquerdo das pessoas, isso é uma opção para mim, então, é uma opção que eu sempre tive que utilizar na minha vida e vou ter que continuar*”. Mauro não tem contato com outras pessoas surdas e, como escolha, optou por não aprender Língua de Sinais mesmo acreditando que um dia terá de recorrer a ela, “*Eu falei [...] a hora que eu precisar eu vou aprender, se eu ficar surdo do último [ouvido] que me resta, eu vejo, senão...*”.

*Matriculados: André – Audiovisual (2019 aos dias atuais)*

André é o primeiro surdo sinalizante a aceitar conceder entrevista. O processo comunicacional ocorreu todo em Língua de Sinais e foi transcrito para a língua portuguesa. A entrevista durou pouco menos de meia hora. André tem 21 anos e pertence à Aldeia Indígena Terena do estado de Mato Grosso do Sul.

Hoje, André mora na capital, onde realiza seus estudos. Em sua infância, frequentou o antigo Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), onde estudou até o período de ingressar na Rede Municipal de Educação (REME). Em todas as etapas de sua escolarização contou com a presença de profissionais de tradução e interpretação de Libras. Não utiliza o recurso de leitura labial e frequentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para aprender a utilizar o português escrito.

André é o único em sua casa que utiliza a Libras com facilidade. Segundo seu relato, em sua família: *“São todos ouvintes, por isso me comunico com expressões e apontamentos. [...] Eu sou o único que usa a Libras com facilidade. Da minha família a minha mãe é a que sabe um pouquinho, eu ensino alguns sinais para ela e ela aprende”*.

André tem como primeira língua (L1) a Língua de Sinais e como segunda língua (L2) a língua Terena na modalidade escrita e, como terceira língua (L3), a língua portuguesa também na modalidade escrita.

*Matriculados: Clarice – Medicina Veterinária (2018 aos dias atuais)*

A entrevista com Clarice teve a duração de pouco mais de meia hora. Nascida no estado de Mato Grosso do Sul, hoje com 24 anos de idade, sua surdez foi descoberta ainda bebê. Assim como André, Clarice é a única surda em sua família, tendo que se comunicar com seus pais, dentre outros recursos, por intermédio da leitura labial.

A sua aquisição linguística teve início ainda na primeira infância, conforme sua descrição: *“Comecei ainda bebê. Eu aprendia, por exemplo, o sinal de “água”. Me exibiam a imagem, me traziam um copo com a água e me apresentavam o sinal correspondente. Então era essa a minha aquisição ainda bebê”*.

Quando criança, também frequentou o CEADA e, na idade escolar, ingressou no modelo educacional inclusivo. Clarice sempre contou com a presença de tradutores e intérpretes de Libras em sua vida escolar e frequentou, aos seis anos de idade, sessões com fonoaudiólogos, como expressa: “*Fiz o tratamento para aprender a falar, com fones de ouvido, testes de percepção de som e já utilizei aparelhos auditivos*”, porém, “*o que eu mais uso é a Libras. A Língua portuguesa eu uso bem menos*”.

Estes são os cinco discentes que se interessaram em colaborar e concederam entrevistas para a concretização desta pesquisa. Com uma rápida leitura do perfil de cada um, é possível vislumbrar perfis completamente singulares. Estamos lendo a descrição de um surdo implantado, de surdos que não sabem Libras, de um surdo indígena e de surdos que utilizam a Língua de Sinais como primeira língua.

### **Período de Resistência: decurso anterior a 2000**

Este período inicial é caracterizado pela falta de registros institucionais voltados às atividades políticas de inclusão, de permanência e educação para as pessoas com deficiência dentro deste ambiente educacional. Neste cenário, Senhor Antônio ingressa na UFMS no ano de 1992, aos 31 anos de idade, no Curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo. Em sua perspectiva, por estar nos anos iniciais da implantação do curso de Jornalismo, a UFMS apresentava muitas “deficiências”. Sua narrativa acerca do posicionamento da Instituição pode ser averiguada na seguinte proposição:

A Universidade nunca se preocupou com pessoas com deficiência [...] ela é omissa em muita coisa. Muita coisa mesmo. [...] não sei como está hoje, mas, nas vezes em que eu passei, ela era muito deficiente, muito carente, muito omissa. [...] Eu uso a palavra omissão porque me parecia omissa mesmo. E digo mais, e digo mais, de modo geral, também, não querendo dizer que todos são assim, mas, de modo geral, os professores também são omissos em relação às necessidades dos acadêmicos.

Frente à época em que ingressou, Senhor Antônio, se considerava um “*capiau, [que] não tinha o instinto de sobrevivência que eu tenho hoje como cidadão*”. Por este motivo, se submeteu aos procedimentos de sua época, sujeitando-se a situações que hoje “*não aceitaria*”. Em linhas gerais, a surdez para o Senhor Antônio o fez desenvolver

uma forma particular de socializar, uma vez que a mesma ocorreu aos seus 22 anos de idade:

Você fala comigo, como eu não sei Libras e nem leitura labial, nada, o que você fala comigo automaticamente, em milésimos de segundos, eu junto palavras e entendo o que você falou. É assim que funciona comigo. É difícil de explicar isso, talvez, mas é assim que funciona. [...] Quando o senhor fala aí uma frase, o meu cérebro, rapidamente, junta tudo e conclui.

Tendo esta tática comunicacional, Senhor Antônio evitou, em sala de aula, contactar seus professores e dizer que era surdo, preferindo, por intermédio de próteses auditivas, acompanhar o desenvolvimento das aulas.

De forma oposta, para a Instituição, Senhor Antônio alertou sobre a surdez por intermédio da psicóloga da Universidade, porém, “*naquela época eu não tinha a noção da [perda auditiva] severa e moderada. Eu só disse que eu tinha um problema de audição*”.

A convivência com os demais acadêmicos durante períodos de trabalho em grupo, para o Senhor Antônio, se apresentava como um momento hostil. De certa forma, essa hostilidade é apontada pelo entrevistado devido a suas mais variadas intersecções:

[...] eu usava aquela prótese retro auricular [...] veja vem, eu sou calvo, uso óculos [...] naquela época, também, eu entrei em um processo de depressão e eu já era discriminado pela depressão por que acabaram descobrindo que eu tomava remédio tarja preta [...] E a imagem também. A minha imagem também nunca foi lá grandes coisas ((risos)) [...] eu era um dos mais velhos da turma porque eu fui estudar velho [...] e também fui discriminado por ser pobre.

Os termos que o Senhor Antônio pontua para o reconhecimento de si mesmo, de acordo com os estudos foucaultianos, estão envoltos em regimes de verdades<sup>3</sup>. Estes estão, até certo ponto, fora do sujeito, e por base nestes regimes, o sujeito reconhece-se a si mesmo. Em outras palavras, estes “[...] regimes[s] de verdade que decide[m] quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis” (BUTLER, 2015, p. 35).

Na leitura deste relato apresentado pelo entrevistado, é possível entender como sua identidade social está intersectada pelos fatores deficiência, idade e classe social. A

---

<sup>3</sup> Por regime de verdade, entende-se a política geral que cria e acolhe a verdade, “isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2019, p. 52).

surdez é constituída apenas como um dos níveis de preconceito que, diariamente, o Senhor Antônio precisava enfrentar durante seu percurso acadêmico. Os problemas enfrentados em sala de aula não foram relatados à UFMS. A Instituição não tem conhecimento que tais práticas ocorreram em suas dependências, como apresentado no seguinte trecho:

Isso não é um problema que a Universidade em si tomou conhecimento [...] eu nunca reclamei. [...] Tudo eu fazia sozinho. Os professores já sabiam que o meu trabalho iria ser sozinho. [...] E nunca, nenhum professor sentou comigo e perguntou “Porque você não se encaixa nesse grupo” ou então “Eu vou te encaixar nesse grupo aqui e eles vão ter que te aceitar”; “Você vai dar o seu melhor nesse grupo”; “Você vai trabalhar com esse grupo”. Não. Eles aceitaram pacificamente essa discriminação que fizeram comigo. [...] Quando se tratava de atividades, nunca era coletivo, nunca. [...] E acho que isso, talvez, colaborou também, para que eu nunca buscasse tratar verdadeiramente da minha surdez, porque eu atribuía a ela a culpa por ter sido assim.

A questão da omissão por parte de professores e de descaso por parte de colegas de turma presentes na fala do Senhor Antônio é enfocada e apresentada com mais detalhes em relatos acerca de uma disciplina específica do curso, Rádio e Televisão, durante a qual é apontada a exclusão do entrevistado frente às atividades propostas:

Toda essa questão de como se faz televisão eu aprendi trabalhando, eu não aprendi na faculdade porque eu fui discriminado [...] “Deixa ele lá. Ele não ouve direito. Vai dar errado. Vamos ter que refazer o plano várias vezes. Vamos ter que refazer a matéria várias vezes e nós não temos tempo pra isso”. [...] eu me senti discriminado. A palavra é discriminação mesmo. “Você fica aí. Você tem um problema que a gente não sabe como resolver, então, você fica aí e nós vamos fazer a apresentação do Jornal com uma menina bonita, com um rapaz que ouve bem, que é bonitão também” [...] pra Rádio e Televisão a audição é fundamental, né? [...] a professora e os alunos encamparam essa discriminação. Porque se eles tivessem se esforçado para me incluir, eles teriam feito com que a minha participação fosse possível. [...] a discriminação era tanta que, às vezes, eles entravam na sala de estúdio e, como era pequena (eles alegavam isso pra mim) eles me deixavam para fora, trancado. Aí, então o que mais você precisa, né? Como que você vai entender isso? Às vezes o professor falava [...] “o que você está fazendo aí?” “Nada, professor, está tendo uma aula ali, mas está muito cheio o estúdio”. Mas não era que estava muito cheio. É que me deixaram mesmo.

A narrativa do Senhor Antônio, dentro de seu lugar temporal, apresenta o ambiente educacional da UFMS como tendo uma completa “ignorância sobre o impacto que a surdez tem em suas vidas, o que leva as pessoas a acreditar que os surdos são

inferiores tanto em questão de inteligência quanto de habilidades e, portanto, devem ser tratados de acordo” (HUMPHRIES, 1977, p. 16, tradução minha).

Desta forma, a permanência do Senhor Antônio como acadêmico surdo neste período institucional é caracterizada como um sinônimo de resistência. Este sentido de resistência aqui apresentado pode ser entendido como um processo de agenciamento que se caracteriza “[...] como uma prática de articulação e de ressignificação imanente ao poder de fazer” (FURLIN, 2013, p. 397).

Inspirada em Foucault, Judith Butler aduz que “[...] o sujeito não só se forma na subordinação, mas esta lhe proporciona a sua condição de possibilidade” (BUTLER, 2010, p. 19), ou seja, é a partir da experimentação da subordinação que o sujeito passa a encontrar uma possibilidade de potência para, a partir dela, produzir ressignificações de suas práticas e experiências. Em outras palavras:

[...] sempre que houver um contexto normativo que limita o desejo de ação de um sujeito, o próprio limite ativa a consciência e gera resistência ao poder tornando-se potência, ou seja, produz novas possibilidades que excedem ao poder normativo, ressignificando práticas e comportamentos culturais (FURLIN, 2013, p. 401).

O termo agenciamento, para Butler, segundo Neiva Furlin (2013) é equivalente ao termo subjetividade ética para Foucault que, em linhas gerais, “[...] é constituída por meio dos atos de resistência aos códigos de conduta” (FURLIN, 2013, p. 397). No tópico seguinte, abordo os sujeitos do segundo período de análise.

### **Período de Transição: gradual implantação das políticas inclusivas (2001-2012)**

O segundo período de atendimento aos acadêmicos surdos na UFMS é caracterizado pelas mudanças decorrentes da aplicação de leis e decretos sancionados, como, por exemplo, a lei de Libras, de 2002, que reconhece a Língua de Sinais como meio de comunicação; o decreto 5.626 de 2005 que a regulamenta e obriga as instituições de nível superior a fornecerem a disciplina de Libras em seus cursos de Licenciatura; e a lei 12.319, de 2010, que regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Libras (BRASIL, 2010).

Neste período, estiveram na Instituição o Senhor José, que cursou História na Instituição de 2009 a 2013, e Mauro, que cursou Direito de 2003 a 2008. As singularidades de cada um podem ser entendidas a partir das seguintes informações:

**Senhor José:** [...] eu era o mais velho da turma também [...] olha, no primeiro semestre foi meio complicado, entendeu? [...] Ninguém perguntou “a altura está boa para o senhor?”, quee!! Nada disso! [...] e eu com o aparelho, hein. Eu usando aparelho [...] agora se você chegar para mim e perguntar: “você sabe ler lábios?” Alguma coisa, pouquíssimas coisas. Não tenho Libras, entendeu? Pode fazer qualquer sinal para mim, isso ou aquilo, que não adianta, porque eu não sou um nativo [...] meu problema foi detectado quando eu tinha 16 anos [...].

**Mauro:** Eu sempre me entendi como surdo [...] eu perdi a audição por caxumba, quando eu tinha 3 anos de idade, então eu não lembro de mim ouvindo dos dois lados. Basicamente, a vida era estar do lado esquerdo das pessoas, tipo, todo mundo tem que estar deste lado porque eu só ouço desse lado, então, o que acontece aqui ((aponta o lado direito da orelha)), para mim não existe [...] [em sala de aula] eu sempre estava em um lugar que me permitisse ouvir. Então, se eu não ouvia, era mais porque eu estava não prestando atenção ou com o lado direito virado para o professor [...].

Senhor José entrou na Instituição aos 49 anos de idade. Durante o primeiro semestre da faculdade, percorria mais de 10 km de distância para chegar e para voltar da Instituição de ônibus, o equivalente a quase duas horas para cada trajeto pelo transporte público coletivo. De acordo com Senhor José:

[...] depois você começa a fazer grupinho, não é verdade? Aí depois que todo mundo está na sala vai se formar e, aí começa a fazer grupinho e eu entrei em um grupo [...] No primeiro semestre eu ia e voltava de ônibus, já no final do segundo semestre, eu te falei que já me davam carona e me deixavam próximo de casa [...] E olha, vou falar, o primeiro foi complicado, mas depois, do segundo semestre ao oitavo parecia que eu estava em um Club.

Diferentemente do Senhor José, Mauro entrou na Instituição aos 18 anos de idade. Nesta ocasião, ele ainda não havia realizado o processo de implante do aparelho Bonebridge. Ao ser admitido na cidade universitária, mudou-se do interior do Estado para um apartamento de seus pais aqui na capital, onde passou a morar com sua irmã.

Seu apartamento ficava a um pouco mais de oito quilômetros da Instituição, na região central, e realizava este percurso, também, por intermédio de transporte público, perfazendo um pouco mais de 30 minutos para cada trajeto entre ida e volta para a Instituição.

Segundo relatos do Senhor José:

[...] sempre fui bem aceito, muito bem acolhido. Até professores mesmo, eles tinham consideração por mim [...] não fiquei de

dependência em nenhuma matéria [...] O meu problema, sabe qual foi? Não foi nem ouvir. Eu era zero à esquerda na informática [...] Todos os trabalhos digitais tinham esse negócio de tal de PDF, de Power Point, e eu ficava “Vissh!”. Meu medo era esse [...] muitos seminários, entendeu? [...] Então, o que eu fazia para suprir ali a deficiência? Eu que fazia as pesquisas, você está entendendo? Eu ia para a biblioteca procurar livros, porque eu gosto de procurar pesquisas em livros [...] [os colegas diziam] “O senhor pesquisa e a gente digita”, e eu pesquisava e deixava tudo no jeitinho, foi muito legal! [...] os quatro anos que eu passei lá, quer dizer, os oito semestres, foi muito tranquilo.

As percepções destes discentes surdos não colocam a surdez como uma problemática para o processo educacional. Aqui, para o Senhor José, seu enfrentamento estava no quesito de idade atrelado a tecnologia. Fator este corrigido estrategicamente, com suas pesquisas manuais em trabalhos de equipe com os demais acadêmicos de seu curso.

Para Mauro, sua escolha de estar sempre ao lado esquerdo das pessoas e se forçar a ouvir resolviam seus problemas comunicacionais. Segundo o posicionamento do mesmo, não houve um prejuízo educacional devido à surdez:

Não me senti prejudicado porque dependia de mim. Se eu sentasse na frente com a orelha virada para ele [professor], pronto [...] eu leio os lábios inconscientemente (mas eu não sei ler lábios) [...] Se eu tenho que ouvir ou discutir com o resto do grupo, eu tenho que sentar em um lugar específico da mesa, assim, de uma forma que a minha orelha fique voltada para todos. Em um lugar específico ali. [...] eu gostei dos meus professores, e isso dava ânimo [...] alguns professores animam a gente a continuar [...].

Diferentemente do período de resistência, nota-se uma mudança no discurso em relação ao posicionamento dos professores, dos colegas de classe e dos próprios sujeitos surdos, cada qual a partir de suas intersecções. Entretanto, traços ainda comuns entre estes dois períodos podem ser evidenciados em relação ao posicionamento do sujeito surdo sobre si mesmo:

**Senhor Antônio:** [...] eu atribuía a ela [a surdez] a culpa por ter sido assim.

**Senhor José:** [...] o que eu fazia para suprir, ali, a deficiência? Eu que fazia as pesquisas [...].

**Mauro:** [...] dependia de mim.

Estes posicionamentos que inscrevem uma tensão, marcadas nos discursos apresentados, podem ser contrastadas com a insegurança de Humphries (1977, p. 21) que “constantemente precisava lutar contra minha tendência audista a acreditar no pior dos surdos [tradução minha]”.

A forma como tais discursos se apresentam aloca seus significados às experiências destes sujeitos que estão atravessados e marcados pelas relações de poder. De acordo com Louro (2019, p. 28), “[...] historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles”.

A partir deste investimento disciplinar, surge a busca pelas respostas, podendo ser representada por intermédio da resistência, da transformação ou da subversão dos corpos, onde, pelo processo de disciplinamento, os sujeitos experimentam a vergonha e a culpa (LOURO, 2019) e vemos, então, surgir o discurso da “falta”, “ausência”, ou da “necessidade de suprir algo no próprio sujeito” e que, neste caso, está inscrito na surdez.

Fazer pesquisas para suprir a deficiência; atribuir à surdez a causa da exclusão; escolher o local mais adequado na sala de aula; depender unicamente de si mesmo, eliminando as amarrações externas como agentes do disciplinamento... Estas são algumas das estratégias utilizadas pelos entrevistados durante suas passagens pela UFMS.

Sob certo aspecto, elas apontam para o protagonismo destes sujeitos e ressaltam a singularidade das suas experiências no Ensino Superior. No entanto, não se deve perder de vista o fato de que os padrões de linguagem e ensino aceitos como “normais”, apresentados nestes períodos institucionais, exercem uma forte pressão sobre o sujeito surdo e transferem para ele, de forma implícita ou explícita, mediante a norma, a responsabilidade pela adaptação ao convívio com os não surdos, e, assim como pontuado por Humphries (1977, p. 24) a percepção dos surdos sobre si mesmos “está um tanto distante da percepção que os outros têm [tradução minha]” sobre tais sujeitos.

### **Período inclusivo: aplicação das leis inclusivas (2013 aos dias atuais)**

Este período é caracterizado pela criação da antiga DIAF, hoje, SEAAF, pela contratação de profissionais de tradução e interpretação de Libras e pelas implantações

das políticas de cotas e de permanência. A partir da efetivação destas Políticas Públicas, percebe-se o ingresso do surdo sinalizante.

Com estas efetivações, Clarice, que entrou no curso de Medicina Veterinária aos 22 anos de idade, e André, que entrou no curso de Audiovisual aos 20 anos de idade, puderam dar continuidade a suas vidas acadêmicas no Ensino Superior – ambos surdos sinalizantes:

**Clarice:** toda a minha família [é ouvinte]. Sou a única surda [...] somente a minha mãe [conhece a Libras], meu irmão aprende, mas esquece. [...] com ele [meu pai] é leitura labial. [...] [minha mãe] descobriu minha surdez quando eu era bebê [...] já frequentei fonoaudiólogos na UCDB quando eu tinha por volta de seis anos. Fiz o tratamento para aprender a falar, com fones de ouvido, testes de percepção de som e já utilizei aparelhos auditivos [...] o que eu mais uso é a Libras. A língua portuguesa eu uso bem menos [...].

**André:** Eu sou da aldeia indígena Terena de Aquidauana [...] moro aqui em Campo Grande [...] nasci surdo [...] eu sou o único que usa a Libras com facilidade. Da minha família, a minha mãe é a que sabe um pouquinho, eu ensino alguns sinais para ela e ela aprende, utilizo expressões faciais e apontamentos [...] São todos ouvintes [...] minha família se comunica com a língua Terena [...] eu frequentei o Atendimento Educacional Especializado. Lá eu aprendia a escrever [...] Uso somente a Libras, leitura labial não consigo [...].

Neste momento percebe-se a presença de novos elementos. Além da presença da Libras como meio de comunicação e expressão, nota-se a presença, ainda não dita, do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais. Estes elementos não emergiram nos dois períodos anteriores de análise na Instituição.

A inserção deste novo “perfil” de um surdo sinalizante e deste profissional mediador entre os idiomas abre outro campo para tensões dantes não encontradas. A primeira delas está pautada na questão linguística, como pontuada nas seguintes falas:

**Clarice:** existe uma cobrança muito grande para que as atividades sejam a mesma para o grupo todo [...] é uma quantidade muito grande de texto e eu acabo não entendendo nada [...].

**André:** [...] as aulas na UFMS têm muita leitura e a grande maioria das palavras eu não conheço o significado. Algumas são gigantes e muito difíceis além de não ter sinal. Então, eu tento decorar as frases, mas não consigo [...] na hora da prova, que eu olho, não entendo absolutamente nada. Parece que não conheço nenhuma palavra. Fico confuso, nervoso.

A tensão linguística existe. O maior ponto de tensão é a língua. Existe um movimento do sujeito surdo frente a este processo pela possibilidade de se valerem da Língua de Sinais para produzir conhecimento, contudo, “[...] se o surdo não sabe o português escrito, a exclusão torna-se iminente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como ‘pessoa capaz’” (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 122-123).

Para Clarice, o português na modalidade escrita é uma segunda língua (L2). Para André, é uma terceira língua (L3), visto que a língua de sua família é a Língua Terena. André precisa transitar entre três idiomas completamente distintos para continuar seu percurso acadêmico. O segundo momento de tensão está na figura do profissional de tradução e interpretação:

**Clarice:** A influência dos intérpretes precisa ser incentivadora para que o aluno aprenda [...] eu penso que o intérprete seja responsável por essa influência positiva [...] eu já saí prejudicada porque não tinha intérprete na hora da aula [...] minhas maiores dificuldades foram com intérpretes [...].

**André:** Eu converso com os intérpretes. Eles explicam as coisas. Eles fazem essa interação. Caso exista uma palavra que eu tenha dúvida, eu pergunto e aprendo com essa interação [...] me auxiliam em várias coisas. [...] Nas aulas, os intérpretes explicam o que os professores dizem para eu aprender. Se me perguntam, eu respondo [...] se eu não entender, eu pergunto ao professor, ele explica novamente até ficar claro para mim.

As descrições acerca do TILS, nas percepções destes discentes surdos sinalizantes, apresentam este profissional como uma peça fundamental no processo educacional. A relação entre TILS e discente surdo se constitui em uma linha de tensão frequente. Existe uma relação de poder entranhada neste limiar que pode resultar em atritos caso não seja devidamente equilibrada. Mesmo que o profissional possua todas as habilidades e competências necessárias, ainda estará sujeito às tensões existentes no relacional da atuação. Exemplos destes atritos aparecem neste relato de Clarice:

Alguns dos intérpretes também dizem as suas opiniões em relação a mim: “É melhor você ir para outro curso!”. Eu fico sem reação. Como assim? [...] “Porque Medicina Veterinária é muito difícil, não é algo fácil”. Também dizem: “É melhor você ir para um curso mais leve, isso vai te ajudar a entender as coisas melhor”. [...] Teve intérprete que me disse: “Seria incrível, sensacional, você ir para o curso de Letras-Libras” (pausa). Eu não tenho o dom. Já tem um ano que eu me sinto magoada com esse tipo de comentários que os intérpretes fazem pra mim.

Este discurso representa uma destas tensões. Aqui aparece a noção do audismo materializada como marca de opressão. Como dito por Humphries (1977, p. 13), o audismo também se apresenta “[...] na forma de pessoas que continuamente julgam a inteligência dos surdos e seu sucesso com base em sua habilidade da língua e da cultura ouvinte [tradução minha]”.

Existe, neste trecho, a noção de que aos surdos caberia se formar em Letras-Libras por ser um curso que utiliza a Língua de Sinais e poderia ser considerado mais “fácil” do que o curso de Medicina Veterinária, por exemplo, dando a subentender que todo surdo, por ser surdo, estaria fadado a ser professor de Libras, o que não se constitui como uma regra.

O problema apresentado por Clarice não é exclusivo do ambiente educacional analisado. A sequência de seus relatos pontua que a mesma é interpelada pelo audismo até mesmo dentro de sua casa por sua própria família:

Também aconteceu isso em relação ao meu irmão. [...] Antes do fim do ano passado, quando eu passei no vestibular e estava toda feliz, meu irmão falou assim: “Nossa, você vai fazer Medicina Veterinária? Impossível, você é surda!”. Eu fiquei muito surpresa. “Você não está feliz?”, perguntei, “Sim, estou feliz, mas Medicina Veterinária é muito difícil para você. Você combina com o curso de Estética” [...] E, também, agora, no mês passado, eu pedi ao meu pai para ele parar de fazer algo que estava me atrapalhando, e ele me perguntou “por quê?”, eu disse que iria estudar alguns conceitos para prestar um determinado concurso. E ele me respondeu “Ué, mas você é surda, não tem capacidade para isso. Seria bem melhor se você colocasse um Implante Coclear para começar a ouvir. Seria bem melhor e se tornaria bem mais fácil se você ouvisse”. Eu fiquei chocada. Isso quadruplicou meu desgaste. Quase chorei, quase desisti do curso. Não queria mais ir trabalhar, nem queria viver.

Clarice precisa lidar diariamente com o audismo em todos os seus ambientes de convivência. O audismo, neste caso, se materializa como “[...] uma falta de conhecimento sobre o estado de bem-estar das pessoas surdas que levam as pessoas a acreditar que a felicidade não é possível, exceto nas modalidades auditivas” (HUMPHRIES, 1977, p. 16, tradução minha). É interessante pontuar que, além do audismo, a discriminação por gênero também se manifesta na frase: “*Você combina com o curso de Estética*”.

Acreditar que Clarice possui habilidades para cursar Estética é associá-la com as questões que destinam às mulheres profissões socialmente definidas como exclusivas do

gênero feminino, como o campo educacional, da moda e da beleza. A dupla intersecção apresentada nestes relatos ilustra a mudança de paradigmas e de embates, se comparadas com as análises dos demais períodos analisados.

### **À guisa de conclusão**

As análises acerca da produção dos discursos surdos mostraram que tais sujeitos são subjetivados e condicionados, de diferentes modos, segundo os períodos em que estão alocados, a uma norma social, seja linguística ou auditiva, que os fazem julgarem-se negativamente em relação a esta norma, o que revela uma tensão que, ora se manifesta no próprio sujeito que internaliza esta diferença e procura formas de encaixar-se à norma, ora no relacional, denunciando a in(ex)clusão em uma tentativa de alterar as condições sociais em que se encontram.

Como demonstrou Foucault, todo discurso é produto de relações de poder. E no caso do atendimento aos surdos na UFMS, tais relações de poder se manifestam neste dispositivo pedagógico que age diretamente na forma de subjetivação destes discentes surdos fazendo-os verem, narrarem, julgarem e governarem a si mesmos como sujeitos inscritos negativamente e abaixo da norma institucional. Os entrevistados narraram situações que registram a tensão gerada pelo esforço de adaptação ao processo de Educação Inclusiva – esforço físico, cognitivo e emocional. Convivendo com os ouvintes, os discentes surdos se defrontam com a necessidade de adequar-se à norma, sob o risco de serem considerados inaptos para o aprendizado no Ensino Superior.

Diante do exposto nesta investigação, importa reconhecer que as práticas institucionais de atendimento aos surdos estão em constante reformulação. O que acontece dentro da UFMS na sua relação com os discentes surdos, reflete, em parte, as estratégias, os recursos aplicados e as prioridades definidas pela Instituição. A UFMS não é uma “ilha”, mas, sim, uma Instituição que interage com a sociedade e que busca adaptar suas práticas às demandas sociais e ao ordenamento jurídico.

A UFMS se posiciona guiando-se pela lei e seria incorreto diminuir a importância da legislação na promoção de uma educação inclusiva e igualitária. Contudo, sabemos que a legislação que trata do atendimento aos surdos não oferece “receitas prontas” para as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, da Educação Básica ou do Ensino Superior. Não é objetivo desta pesquisa apontar

“receitas” para a UFMS qualificar o seu trabalho no atendimento aos surdos, mas acredito que a referida investigação pode oferecer contribuições para uma reflexão sobre a complexidade da Educação de Surdos no âmbito do Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1970-1979/L6674.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6674.htm). Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BUTLER, J. **Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción.** 2. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs//article/view/32198>. Acesso em: 03 jan. 2021.

HUBER, A. M. et al. The Bonebridge: Preclinical evaluation of a new transcutaneously-activated bone anchored hearing device. **Hearing Research**, [s.l.] v. 301, p. 93-99, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.02.003>. Acesso em: 20 out. 2020.

HUMPHRIES, T. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning.** 1977, 108 f. Tese (Doctor of Philosophy) – Union Graduate School, The Union Institute e Universidades, Ohio, ProQuest Dissertations and Theses. 1977.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 7-42.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114753>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MEC. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

PDI/UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Campo Grande, 2020, 77 p. Disponível em: <https://pdi.ufms.br/planos-publicados/pdi-2020-2024/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SANTANA, L. L. S. Acesso e permanência na educação superior - estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2840>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SILVA, C. S. S. Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do programa Incluir na universidade federal de Mato Grosso do Sul (2005 – 2010). 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2013. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1031482-cleudimara-sanches.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

MACHADO, L. M. C. V. (Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185116>. Acesso em: 18 jun. 2020.