



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA

**AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SURDOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR
NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL:
ENTRE O PESSOAL E O INSTITUCIONAL**

CORUMBÁ – MS

2021

CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA

**AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SURDOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR
NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL:
ENTRE O PESSOAL E O INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Social.

Linha de pesquisa: Gênero e Sexualidades, Cultura, Educação e Saúde

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Quadros Rückert.

CORUMBÁ – MS

2021

CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA

**AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SURDOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR
NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL:
ENTRE O PESSOAL E O INSTITUCIONAL**

BANCA DE DEFESA:

Prof. Dr. Fabiano Quadros Rückert – UFMS
Presidente - Orientador

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – UFMS
Membro Interno

Prof. Dr. Tiago Duque – UFMS
Membro Interno

Profa. Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado – UFES
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não foi feita solitariamente apesar de que, em muitos momentos da jornada, a solidão é a melhor palavra que adjetiva este processo. Embora eu não possa compor a essência dos meus sentimentos em palavras, gostaria de mencionar aqui meus profundos agradecimentos a todas as pessoas que de alguma forma estiveram ao meu lado durante este ciclo.

Primeiramente, gostaria de expressar minha imutável gratidão ao Dr. Keith Diego Kurashige com quem tive a oportunidade de conviver intensamente durante nove meses e, neste período, foi quem me auxiliou no processo de criação do projeto que se converteu nesta pesquisa. Sem as horas e mais horas de conversas e todas as orientações para que eu pudesse adentrar neste mundo acadêmico, nunca teria iniciado esta jornada. Obrigado pela dedicação de construir em mim o seu mais arrojado projeto. Sua edificação está em minhas subjetivações e será sempre honrada neste caminho que me proponho a seguir (Sumimasen).

Registro meu agradecimento à Katicilayne Roberta de Alcantara que esteve comigo, mesmo a distância, todos os dias (sem falta) durante este processo. Choramos e rimos diversas vezes pelas adversidades e pelas conquistas que as etapas da pesquisa nos impõem. Sem estes momentos dificilmente o fim de cada dia seria tão significativo como tem sido. Gratidão!

Quero registrar, também, minha gratulação ao meu orientador, Fabiano Quadros Rückert, que comprou minhas inquietações e questionamentos e me auxiliou com suas atentas leituras e apontamentos encaminhando meu texto sem que perdesse a essência do que eu estava me propondo a realizar.

Também gostaria de agradecer aos professores do PPGE/CPAN que se constituíram em uma parcela importante para que a abertura de novas possibilidades e de novos caminhos para seguir se materializassem em meu horizonte. Em especial aos professores Jorge Luís Mazzeo Mariano, Andressa Santos Rebelo, Isabella Fernanda Ferreira, Marcia Regina do Nascimento Sambugari, Claudia Araújo de Lima, Fabiano Antônio dos Santos, Barbara Amaral Martins e Washington Cesar Shoiti Nozu.

Quero memorizar um agradecimento especial aos professores Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e Tiago Duque por aceitarem a compor minha banca de qualificação e defesa desta pesquisa.

Quando principiei as tentativas de escrita fui tomado pela insegurança. Procurei por grupos de pesquisas que se aproximassem em estética e em teoria do que eu tentava dizer. Neste período, aceitei participar de uma roda de conversa para a pesquisa de um mestrando e doutorando, Cassio Pereira Oliveira, para compor o material de sua pesquisa.

Cassio, pertencente ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), me aproximou das discussões e das leituras realizadas no grupo. Me apresentou a pesquisa da Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado e da relação foucaultiana que o grupo mantém com as pesquisas em Educação de Surdos.

Ao Cássio, minha sincera gratidão, tanto pelas noites em claro conversando sobre Foucault, quanto pelas dicas de leituras que, em sua extensa maioria, foram meu aporte teórico nos dias de escrita. Nunca nos vimos pessoalmente, mas sinto que já nos conhecemos de muitas e muitas outras vidas. Obrigado pela paciência e apoio.

De uma forma especial, registro meu afeto e agradecimento às pessoas que confiei uma primeira leitura dos meus textos. À doutoranda Michelle Sousa Mussato por apontar meus rascunhos como possíveis capítulos.

Ao Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes que, com uma sabedoria imensa, conversou comigo por telefone me acalmando e me mostrando que o caminho da pesquisa apareceria. Minha ansiedade e necessidade de estar no controle precisou ser desconstruída para poder andar em meio a “explosão pirotécnica” que Foucault propõe.

Ao Dr. Marcelo Victor da Rosa que, com muita atenção, fez uma chamada de vídeo dedicando seu tempo a apontar meus “exageros” de escrita. Agradeço pelas dicas de leituras e pela importância demonstrada com a minha pesquisa.

À Janete de Melo Nantes que, sem hesitar, contribuiu com seus posicionamentos e provocações para a construção de novos pensamentos e outras possibilidades de análises que a pesquisa poderia ser encaminhada.

Também registro minha gratidão à Mayara Barbosa Silva que, entendendo meus medos em relação ao mundo acadêmico, praticamente pegou na minha mão – virtualmente falando – e pontuou comigo como a escrita de um artigo deveria ser realizada. Sem julgar, foi capaz de perceber minhas fragilidades e de me mostrar que os parágrafos precisavam de conexão, que o referencial precisava dialogar com a problemática, enfim, me ensinou a “costurar” a escrita de minhas primeiras publicações.

De uma mesma forma, sou grato ao doutorando Fabrício Ângelo Gabriel que ouviu toda a minha história sobre meu levantamento e, mesmo estando do outro lado do país, compartilhou comigo informações que, daqui, não poderia ter alcançado.

Esta pesquisa me aproximou de pessoas em diversos lugares deste Brasil. Sou grato pela construção e apoio recebido de cada um em cada etapa deste processo.

Agradeço o suporte que recebi do Campus do Pantanal (CPAN) ao aprovar meu projeto de pesquisa no Conselho de Campus para que eu pudesse obter a autorização dos setores responsáveis pelos dados acadêmicos. Semelhantemente, agradeço pela oportunidade materializada no Horário Especial para Servidores que tornou possível eu conciliar o exercício da pesquisa com minha carga horária semanal e, especificamente, pela oportunidade de realizar o pedido de afastamento para apresentação em Congresso. Sem tal apoio, nada se tornaria realidade.

Sou agradecido pelo suporte recebido por parte da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Cidade Universitária, que, prontamente, autorizou o fornecimento de dados acerca dos discentes.

Agradeço aos acadêmicos surdos que, embora não possa mencioná-los para manter o anonimato, aceitaram participar desta pesquisa compartilhando suas percepções comigo para a elaboração e concretização deste trabalho.

Também agradeço aos demais participantes da pesquisa que concederam entrevistas para que eu pudesse me aproximar das ações do Programa INCLUIR e da rotina e organização do setor de intérpretes lotados na DIAAF.

Agradeço a minha mãe, Oraides de Oliveira Lima, que sempre foi uma peça fundamental para que eu me tornasse o que sou hoje. Pela força e coragem. Por acreditar que na vida a gente tem que ter garra. E assim, sem desistir, novos ciclos são iniciados e concluídos.

Preciso registrar um agradecimento a mim mesmo. Pela audácia. Pela ousadia de não ser sempre o mesmo. Por querer entender o que está fora do meu alcance. Pelo atrevimento de querer viver o novo. Pela intrepidez de largar tudo e ir parar em Corumbá, onde esta pesquisa se inicia.

Agradeço aos meus colegas de trabalho do CPAN, Agnaldo Gomes Proença, Franciele Ariene Lopes Santana e Lourdes Benedita Tomicha de Mello que me acolheram não apenas no trabalho, mas em minha adaptação na cidade e me ampararam nos momentos de crise e ânsias das dores passadas.

Sou eternamente grato a cada um de vocês.

*O que era certo eu aprendi
a sempre questionar*

(LIMA; LIMA, 2007)

RESUMO

Este estudo, de caráter qualitativo está vinculado ao Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e tem como objetivo compreender nas percepções de um grupo de discentes surdos, o processo de subjetivação destes sujeitos no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Cidade Universitária. Como material de análise de dados, utilizei dois importantes documentos emitidos pela própria Instituição: os Planos de Desenvolvimento Institucional de 2010 a 2019 e os Relatórios de Gestão de 2000 a 2019. Concomitantemente a estes documentos, realizei um processo de entrevistas semiestruturadas com cinco acadêmicos surdos do referido campus sendo que destes, três são considerados pela Instituição como evadidos e dois estão regularmente matriculados durante o período de pesquisa. As entrevistas foram realizadas a distância seguindo as ordens de Isolamento Social devido a pandemia do novo COVID-19, gravadas e transcritas para a composição do material de análise. Os dados foram tratados a partir da perspectiva pós-estruturalista com o aporte teórico de Foucault e fundamentado com pesquisadores da área dos Estudos Surdos em Educação como Maura Corcini Lopes, Carlos Skliar e Lucyenne Vieira-Machado. Os resultados apontam que a formação de subjetividades surdas destes discentes estão sendo formadas ora com base em uma norma social auditiva que causa uma tensão no próprio sujeito exigindo que este encontre meios de se aproximar do padrão auditivo, e, ora em uma norma social linguística que opera nos sujeitos entrevistados um julgamento de si mesmo depreciativo como sujeito, inscrevendo-se negativamente abaixo da linha da “normalidade” instaurada socialmente.

Palavras-Chave: Subjetividade; Surdez; Educação de Surdos.

ABSTRACT

This qualitative study is linked to the Master of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul, campus of the Pantanal (UFMS/CPAN) and aims to understand the perceptions of a group of deaf students, the process of subjectivation of these individuals related to the Federal University of Mato Grosso do Sul, Cidade Universitária Campus. As data analysis material, I used two important documents issued by the institution: The Institutional Development Plans from 2010 to 2019 and the Management Reports from 2000 to 2019. Concomitantly with these documents, I conducted a semi-structured interview process with five deaf college students of the campus, of which three are considered a case of student dropout by the Institution and two are regularly enrolled during the research period. The interviews were carried out remotely following the orders of Social Isolation due to the pandemic of the new COVID-19, recorded and transcribed for the composition of the analysis material. The data were analysed in the post-structuralist perspective with the theoretical contribution of Foucault and supported by researchers in the field of Deaf Studies in Education such as Maura Corcini Lopes, Carlos Skliar and Lucylene Vieira-Machado. The results show that the formation of deaf subjectivities of these students is being developed sometimes based on an auditory social norm that causes tension in the individuals, demanding that they find way to approach the auditory pattern, and sometimes in a linguistic social norm that produces in the target audience a derogatory judgment as people, bringing them, negatively, below the line of “normality” socially established.

Keywords: Subjectivity; Deafness; Deaf Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura Organizacional UFMS/2020	57
Figura 2 - Estrutura Organizacional PREAE/2020.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mapeamento geral de surdos na UFMS – Cidade Universitária.....	82
Gráfico 2 - Mapeamento geral de surdos na UFMS – a partir das entrevistas	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Planos de Desenvolvimento Institucional coletados	61
Quadro 2 - Relação de Relatórios de Gestão Institucional coletados.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de cursos distribuídos no campus Cidade Universitária em 2020.1.....	58
Tabela 2 - Quadro Docente por titulação de 2015 a 2019.....	58
Tabela 3 - Quantitativo de matrículas por unidade de curso em 2018 e 2019	59
Tabela 4 - Levantamento de informações em prol de discentes surdos da UFMS.....	62
Tabela 5 - Quadro de TILS e docentes da Cidade Universitária.....	77
Tabela 6 - Quantitativo de Deficientes Auditivos e Surdos da Cidade Universitária	79
Tabela 7 - Relação de Acadêmicos com mais de uma matrícula	79
Tabela 8 - Formas de ingresso dos Discentes surdos na UFMS – Cidade Universitária	80
Tabela 9 - Visão geral de acadêmicos surdos da Cidade Universitária.....	81
Tabela 10 - Relação de dados coletados por intermédio de Entrevistas e dados Institucionais.....	84
Tabela 11 - Quantitativo de Deficientes Auditivos e Surdos da Cidade Universitária, a partir das entrevistas	85
Tabela 12 - Visão geral de acadêmicos surdos da Cidade Universitária, a partir das entrevistas	86
Tabela 13 - Comparação entre os levantamentos de discentes surdos	89
Tabela 14 - Períodos de registro institucional do discente surdo	90
Tabela 15 - Alocação temporal dos discentes surdos nas etapas educacionais da Cidade Universitária	94
Tabela 16 - Diferenciações detectadas entre os períodos institucionais.....	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BB	Bonebridge
CAA	Coordenação de Administração Acadêmica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAE	Centro de Atendimento Estudantil
CAE/PREAE	Coordenadoria de Assuntos Estudantis/ Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
CCHS	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CD	Conselho Diretor
CDPI	Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Inclusão
CEADA	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COEX	Conselho de Extensão, Cultura e Esportes
COGRAD	Conselho de Graduação
COPP	Conselho de Pesquisa e Pós-graduação
COUN	Conselho Universitário
CPAN	Campus do Pantanal
CPAQ	Campus de Aquidauana
CPAR	Campus de Paranaíba
CPCS	Campus de Chapadão do Sul
CPCX	Campus de Coxim
CPNA	Campus de Nova Andradina
CPNV	Campus de Naviraí
CPPP	Campus de Ponta Porã
CPTL	Campus de Três Lagoas
DIAA	Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica
DIAF	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
DIAAF	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
DICE	Divisão de Controle Escolar
DINTER	Programa de Doutorado Interinstitucional
DIOI	Divisão de Orientação e Informação
DIPE	Divisão de Monitoramento da Política de Assistência Estudantil

DOU	Diário Oficial da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EpCar	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
ESAN	Escola de Administração e Negócios
EUA	Estados Unidos da América
FAALC	Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
FACFAN	Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição
FACH	Faculdade de Ciências Humanas
FACOM	Faculdade de Computação
FADIR	Faculdade de Direito
FAED	Faculdade de Educação
FAENG	Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia
FAMED	Faculdade de Medicina
FAMEZ	Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia
FAODO	Faculdade de Odontologia
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia intérpretes de Língua de Sinais
FMT	Transdutor eletromagnético de massa flutuante
GIPLES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INBIO	Instituto de Biociências
INFI	Instituto de Física
INISA	Instituto Integrado de Saúde
INMA	Instituto de Matemática
INQUI	Instituto de Química
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSKB	Língua de Sinais Brasileira Kaapor

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
MuArq	Museu de Arqueologia da UFMS
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos
OMS	Organização Mundial de Saúde
PASSE	Programa de Avaliação Seriada Seletiva
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Portador de Necessidades Educacionais Especiais
PPGE/CPAN	Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal
PREAE	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROAE	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROJELE	Programa de Cursos de Línguas Estrangeiras
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento
PSL	Partido Social Liberal
REME	Rede Municipal de Educação
RG	Relatório de Gestão
SEAAF	Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas
SEAD	Secretaria Especial de Educação a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDFOR	Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TILS	Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS/CPAN	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VASP	Viação Aérea São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO	20
INTRODUÇÃO.....	24
CAPÍTULO I	
1.SUJEITO SURDO: EPISTEMOLOGIA E AS “INVENÇÕES” DE NOSSO TEMPO	35
1.1 Dialogando com Humphries	36
1.2 Sobre as invenções de nosso tempo	39
1.3 A questão epistemológica dos surdos	41
1.4 Tensões entre a Educação Especial e a Educação Bilíngue.....	44
1.5. Debatendo a Educação Bilíngue para surdos	49
CAPITULO II	
2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL A DISCENTES SURDOS NA UFMS – CAMPUS CIDADE UNIVERSITÁRIA.....	54
2.1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cidade Universitária	55
2.2 Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatórios de Gestão	60
2.3 Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativa e o Programa INCLUIR	68
2.4 A seção de Tradução e Interpretação em Libras.....	72
2.5 Levantamento de discentes surdos da Cidade Universitária.....	78
2.6 Repensando os dados a partir das entrevistas	82
CAPÍTULO III	
3. OS PERÍODOS INSTITUCIONAIS E AS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	92
3.1 A questão temporal para a realização das análises	93
3.2 Caracterização dos Sujeitos	95
3.3 Período de Resistência: decurso anterior a 2000	99
3.4 Período de Transição: nidação gradual das políticas inclusivas (2001-2012).....	103
3.5 Período inclusivo: aplicação das leis inclusivas (2013 aos dias atuais).....	106

CAPÍTULO IV

4. OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E AS PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DAS SUBJETIVIDADES SURDAS	111
4.1 As discursividades dos dispositivos pedagógicos.....	112
4.2 Dimensão ótica: “Ver-se a si mesmo”	115
4.3 Dimensão discursiva: “Dizer-se a si mesmo”	120
4.4 Dimensão jurídica: “Julgar-se a si mesmo”	123
4.5 Dimensão narrativa: “Dominar-se a si mesmo”	125
4.6 Dimensão prática: “Habituar-se a si mesmo”	127
4.7 Ressignificando as problematizações	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	152
Apêndice 1 – Roteiro de entrevistas semiestruturadas.	152
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	155
ANEXOS	157
Anexo I – Parecer Consubstanciado do CEP.....	157

PRÓLOGO

Dentro do padrão textual científico existe a expectativa de que o autor de uma Dissertação escreva na terceira pessoa do singular. A prática da escrita de Dissertações e Teses – trabalhos que são produtos de um único autor – na terceira pessoa do plural é aceita por ser parte do *hábitus* acadêmico, mas a *priori*, ela não é garantia de qualidade e não pode ser tomada como pré-requisito para a cientificidade de um texto. Sendo assim, optei por escrever a Dissertação na primeira pessoa do singular. Esta opção encontra respaldo nas análises realizadas por Veiga-Neto (2014) e Butturi Junior (2016), a respeito da escrita como “dispositivo de autoria”, presente na obra de Foucault.

Uma vez definida esta opção pela escrita na primeira pessoa do singular, entendo que, embora reconheça que a pesquisa incorpore contribuições procedentes de diversos autores consultados e também aprendizados adquiridos no diálogo com professores e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal (PPGE/CPAN), devo pontuar que existe, em um sentido figurado, um novelo de lã que precisa ser desenrolado e costurado no desenvolvimento desta Dissertação. Costurar as ideias e os pensamentos é construir os laços do dispositivo de autoria. É realizar escolhas. Neste lugar de “autor de algo” é que decido dar início a este escrito.

Antes de apresentar o tema da pesquisa e de definir os objetivos e procedimentos adotados, entendo ser pertinente compartilhar com o leitor uma parte das experiências adquiridas como Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) em escolas da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Estas experiências provocaram dúvidas e inquietações a respeito do processo educacional de surdos e, com o tempo, vieram a se tornar as ânsias que impulsionaram a pesquisa que origina a presente Dissertação.

Dentre as diversas situações que vivenciei na condição de TILS, destaco um episódio em uma escola polo para alunos surdos na qual trabalhei na cidade de Campo Grande, MS. Este episódio pode ser contemplado por diversas perspectivas, inclusive dos sujeitos envolvidos no ocorrido. A primeira pode ser vista pela perspectiva do professor regente da sala de aula que, buscando o caminho inclusivo, tentava encontrar formas de interagir com a aluna surda nas atividades realizadas pela Instituição.

Incluí-la na turma significava, para ele, criar momentos de interação “naturais”. Realizar perguntas para os alunos – inclusive para a aluna surda –, explicações,

intervenções individuais nas carteiras, quando necessário, e estar em contato, sempre que possível. A questão inicial que me ocorreu foi relacionada a estas tentativas de incluí-la. Havia em mim uma sensação de que estas tentativas estavam reforçando a diferença existente entre os sujeitos.

Em uma determinada aula, o professor foi até a mesa da aluna surda e perguntou para a mesma se aceitaria “cantar” uma música em Libras em um evento que a escola estava organizando. A reação da aluna não correspondeu à expectativa do professor. Ela, imediatamente, expressou sua irritação com aquele pedido, e isso desencadeou uma segunda dúvida a respeito do ocorrido: por que a reação da aluna surda foi de irritação?

Buscando interferir na situação, embora sem ter pleno entendimento do comportamento da estudante, tentei argumentar que seria muito importante que ela aceitasse “cantar” para mostrar a todos da escola que ela era representante de uma língua diferente da maioria. Expliquei que ela não deveria ter vergonha de utilizar a Libras em apresentações públicas. Sob meu entendimento era algo comum, já que os demais alunos surdos que eu acompanhava em outras escolas habitualmente realizavam apresentações nas festividades escolares.

Completamente constrangida pela situação, a resposta da aluna foi simples e direta: “*Claro, eu preciso apresentar para ouvintes se divertirem*”. Essa frase sinalizada nunca deixou de ecoar na minha memória e, hoje, sei que o estranhamento na nossa comunicação foi provocado pelo audismo que, segundo Humphries (1977, p.12) é “[...] a noção de que alguém é superior com base na capacidade de ouvir ou de comportar-se como quem ouve¹”. Instaurou-se, a partir daí, uma tensão entre nós. Hoje entendo que, apesar de partilhar com aquela aluna a Língua de Sinais, eu, na condição de um sujeito ouvinte, formulei uma interpretação da situação que me impossibilitou o entendimento do comportamento da mesma em condição de um sujeito surdo.

À época, frente ao meu desconhecimento sobre o audismo, tentei utilizar as minhas narrativas na condição de ouvinte para interferir nas percepções da aluna enquanto surda, e me envergonha não ter conhecimento sobre este fenômeno durante o período relatado. O saldo positivo desta situação foi a percepção de que o domínio da Libras e o convívio constante com surdos não assegura ao Intérprete pleno entendimento das múltiplas questões implicadas nas relações surdos/ouvintes.

¹ Tradução livre do autor.

Buscando compreender melhor a idiosincrasia daquela aluna no ambiente escolar, fiquei atento para perceber as coisas que a intrigavam. A resposta que a aluna havia me dado fez com que eu me deslocasse do meu posto de observador (ouvinte) para o posto de observação dela (surda). Por exemplo: passei a buscar entender quais agentes poderiam ser os causadores de sua variação de humor dentro de sala de aula e, para minha surpresa, sempre eram coisas que eu considerava ínfimas, que só poderia compreender se tentasse olhar com os olhos dela, e, assim, a partir deste exercício, entendi que não se tratavam de eventos tão insignificantes e faziam sentido para a variação de seu bem-estar.

Questionei-me, sobretudo, quanto à relação da aluna surda com o ambiente escolar. Para ela, era um aborrecimento estar ali, afinal, na maioria dos dias passava os intervalos sozinha, ficava dentro da sala e não participava da Educação Física. Quando algum professor direcionava uma questão para ela ou a utilizava como um exemplo direto, ficava com raiva. Uma vez chegou a chorar e saiu da sala sem permissão, trancando-se no banheiro.

Tinha alguma coisa que a incomodava. Tais eventos se manifestavam com frequência nesta escola. Fatos semelhantes não ocorriam nas demais localidades onde eu desempenhava a mesma função. Era um caso singular, me despertava a necessidade de entender aquilo de que me aproximava.

Hoje, a partir das experiências com os conceitos dos Estudos Surdos, entendo que este incômodo estava nas formas de subjetivação e de compreensão dela sobre os ouvintes. Em cada momento, os questionamentos e os pedidos direcionados a ela eram recebidos como uma afronta pelos sujeitos que a interpelavam. Nunca era somente uma pergunta de um professor para uma aluna. Para ela, cada questão era muito mais que isso. Perguntas como “você conseguiu compreender o que estou dizendo?”, “você é capaz de me responder sobre isso?”, “você consegue?”, “você pode?”, ao que parece, significavam, na verdade, questionamentos à sua capacidade de estar ali como os demais alunos, colocando-a sempre em evidência com um tom de benemerência, piedade bem intencionada, alguém que precisa de atenção especial para compreender o que todos compreendiam.

Tive a oportunidade de trabalhar de 2016 a 2018 em seis escolas da Rede Estadual de Educação como intérprete de Libras atendendo e convivendo com alunos surdos em diversas etapas de escolarização (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos – EJA) e, de todos os níveis escolares em que atuei, este foi

o caso que mais me despertou questionamentos. Porque a manifestação destes posicionamentos aparecia nela com tamanha força e nos demais não?

A rejeição ao audismo a circundava de uma forma latente que não se manifestava nos demais surdos que eu acompanhava. Entendi, então, que não se tratava simplesmente de audismo, mas, sim, de audismos, e que sua manifestação de insatisfação não ocorria na mesma frequência e com a mesma intensidade para todos os surdos.

Em 2019 assumi, por concurso público, o cargo de Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e, no desempenho das tarefas deste novo cargo, decidi explorar a complexa relação dos alunos surdos de nível superior a partir de uma perspectiva científica – perspectiva que resultou na Dissertação intitulada: *As percepções dos discentes surdos sobre o ensino superior no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: entre o pessoal e o institucional.*

INTRODUÇÃO

Conhecer o sujeito requer entender que ele não existe enquanto forma acabada. O sujeito se constrói em suas relações sociais e sua identidade é multifacetada. Isso o constitui como indivíduo social. Os sujeitos são construídos a partir de fragmentos das múltiplas identidades do nosso tempo, onde estão presentes as relações de poder e os discursos que ocupam um lugar nas práticas sociais. Guacira Lopes Louro (2019, p. 13) pontua que: “[...] somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes”. Isso requer pensar que todas as identidades sociais possuem um “[...] caráter fragmentado, instável, histórico e plural” onde, por vezes, o sujeito se constitui, sendo continuamente alterado pela cultura do local em que habita e também interferindo em quem está a sua volta.

Antes da compreensão desta noção de sujeitos fragmentados e construídos socialmente, a “verdade” que eu carregava a respeito dos sujeitos surdos era legitimada por produções nas quais, historicamente, o sujeito surdo esteve submetido a um sistema hegemônico de saberes que, ora o observava como incapacitado, ora como deficiente, ora como um sujeito a ser reparado/reabilitado.

Questionar estas produções e os saberes que elas apresentavam me levaram a algumas perguntas retóricas mobilizadoras que foram importantes para o debate que aqui me proponho – a prática de audismo no ambiente educacional de nível superior é reconhecida pelos acadêmicos? É um fator determinante para a desistência ou evasão dos discentes surdos dos cursos universitários? – Indagações incipientes como estas abriram caminho para uma questão maior sobre a qual intento discorrer nesta pesquisa: como as práticas audistas se produzem nas relações sociais e que tipos de subjetividades surdas são produzidas por elas?

A partir deste questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender nas percepções de um grupo de discentes surdos, o processo de subjetivação destes sujeitos no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Cidade Universitária.

Como desdobramento, demarquei os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar as possibilidades que contribuíram para a emergência de verdades produzidas acerca dos sujeitos surdos no campus da Cidade Universitária da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; 2) Analisar as subjetivações dos acadêmicos surdos a partir das cinco dimensões da experiência de si proposta por Larrosa e; 3) Problematizar, a partir de narrativas produzidas com os sujeitos surdos, as

formações de subjetividades produzidas que se desdobram em formas de vidas surdas heterogêneas.

Para atingir os objetivos fixados, inicialmente, estudei as diretrizes de política da Instituição para o atendimento deste público. Vale salientar que pesquisa está direcionada para os discentes surdos vinculados à Cidade Universitária (Campus Central da UFMS, localizado na cidade de Campo Grande). A escolha por pesquisar o fenômeno apenas na Cidade Universitária se justifica por este ser o campus com a maior concentração de acadêmicos surdos.

Antes de desenvolver a parte empírica da pesquisa, realizei um levantamento de estudos já publicados que analisaram o processo educacional de acadêmicos surdos no Ensino Superior. Os autores destas pesquisas chegaram a diversas conclusões, dentre elas: a necessidade de formações adequada para os TILS (NANTES, 2012; DAROQUE, 2011) e para os docentes (DAROQUE, 2011; NANTES, 2012; SCHNEIDER, 2017; PAIVA, 2017). Também concluíram pela necessidade suplementar de formação para discentes surdos acerca da proficiência da Língua Portuguesa como segunda língua (NANTES, 2012; LIMA, 2012; PAIVA, 2017).

A bibliografia também ressalta a necessidade de as Instituições investirem em outras tecnologias para atenderem estes discentes (TALMAG, 2018) e promover orientações acerca de conhecimentos aprofundados sobre o papel do intérprete, suas atribuições e seus limites. Neste aspecto, Diná Souza da Silva (2013) adverte que somente a presença do intérprete em sala de aula NÃO é uma garantia de inclusão.

Como denotam as pesquisas apontadas, a relação educacional envolvendo surdos congrega três agentes protagonistas: o docente, o TILS e o discente surdo. Existem, então, três concepções. Três modos de enxergar o mundo. Assim, minha análise está voltada para a concepção daquele que é, numa sociedade hegemonicamente auditiva, o outro, do sujeito surdo e de suas percepções, entendendo que este sujeito surdo vai existir socialmente no bojo destas relações desiguais “[...] à medida que as correlações de forças vão criando regimes de verdades em torno dele, tornando-o produto dos valores definidos e historicamente legitimados” (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 52).

Após o levantamento de estudos já publicados sobre o tema e com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), 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. Em resposta, recebi uma tabela em Excel contendo 76 registros. Destes, 61 estavam

descritos como “deficientes auditivos” e 15 como “surdez”. Nesta tabela havia os nomes dos acadêmicos, o tipo de deficiência, sexo, ano de ingresso, e-mail, curso, forma de ingresso, última situação, que corresponderia a situação atual do aluno – cursando, desistente, diplomado ou afastado – e o ano desta última situação. Através de um filtro, selecionei a categoria “surdez” e entrei em contato, via e-mail, com os discentes nela alocados.

Neste ponto se apresentou a primeira necessidade do autor se manifestar na costura de sua escrita. Realizar a escolha de trabalhar somente com a categoria “surdez” e não com “deficientes auditivos” requeria uma justificativa.

De acordo com as pesquisas de Raquel Elizabeth Saes Quiles (2015), os termos “deficiência auditiva” e “surdez” não podem ser entendidos como sinônimos. O decreto 5.626/2005 estabelece essa diferenciação ao mencionar no artigo 2º, onde é considerada pessoa surda aquela que “[...] por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Ainda segundo Quiles (2015), a nomenclatura “deficiente auditivo” não contempla as diversas questões linguísticas correlacionadas à pessoa surda. Para esta autora, ser surdo, “[...] remete atualmente a um embate político, de posicionamento no mundo, de pertencimento a uma minoria que luta pelo reconhecimento de sua língua e identidade cultural” (QUILES, 2015, p. 82).

Levo em consideração, também, as palavras de Eckert e Rowley (2013), ao mencionarem que pessoas surdas ou com deficiência auditiva estão – até certo nível – sem audição, porém, ambas estão aptas a desenvolverem linguagem (oral ou manual) dando a entender que a diferença da comunicação não é uma deficiência da mesma, portanto, ambas seriam pessoas completas.

A partir da interpretação destes autores, entendo que existe uma necessidade social de se definir e categorizar quem se enquadra na “caixinha” surdez e na “caixinha” deficiência auditiva. A priori, o que determina ser um sujeito surdo ou não, é a norma socialmente construída em torno da audição, que os categorizará pela perda de decibéis, a partir dos níveis de danos, irreversíveis ou não, entre outros. No entanto, importa que os sujeitos socialmente classificados como “surdos” podem elaborar outras interpretações sobre a sua condição e sobre suas relações com ouvintes ou com outros sujeitos surdos.

Ciente de que existem imprecisões na classificação dos surdos, considerei a importância de observar a categoria institucional “surdez” para entender como a UFMS determina quem é a pessoa surda e quem é a pessoa com “deficiência auditiva”.

Teoricamente, o decreto 5.626/2005 estabelece um critério de distinção entre o sujeito “surdo” e o sujeito com “deficiência auditiva”, mas, nas práticas institucionais da UFMS, esta distinção foi efetivamente aplicada? E quais os efeitos que ela produz na vida dos sujeitos enquadrados pelo respectivo decreto?

A distinção entre sujeitos “surdos” e sujeitos com “deficiência auditiva” é relevante para a pesquisa porque o público investigado foi enquadrado pela UFMS numa destas categorias. E, como foi dito anteriormente, direcionei a pesquisa para os discentes identificados pela UFMS como “surdos” e vinculados à Cidade Universitária.

Dos acadêmicos alocados sistemicamente no campo “surdez” que foram contatados, obtive o retorno de três discentes que pertencem ao subgrupo de “evadidos” da Instituição, e dois que estão regularmente matriculados no período desta pesquisa, totalizando cinco surdos participantes.

Depois de definir o público alvo, para proceder ao levantamento de dados, utilizei como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas divididas em um roteiro com dois blocos temáticos (Apêndice I). 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.

Antes da realização das entrevistas, as questões pré-estabelecidas foram submetidas à apreciação de 03 (três) doutores na intenção de garantir que os questionamentos elencados não apresentariam riscos aos participantes que aceitassem compartilhar suas percepções.

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-19². 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.

O processo de transcrição das entrevistas realizadas, tanto em Língua de Sinais quanto em língua portuguesa, foi realizado da seguinte forma: (a) as transcrições foram iniciadas imediatamente após o término da entrevista para preservar o frescor do processo comunicativo; (b) os diálogos foram transcritos para a língua portuguesa, modalidade escrita, de forma literal, preservando as gírias e expressões utilizadas pelos entrevistados, realizando apenas pequenas correções gramaticais de conexões nominais; (c) após o término da coleta de todas as entrevistas, o processo citado foi refeito a fim de verificar a existência de ruídos no entendimento dos diálogos com os entrevistados, sendo assim, garantindo uma maior fidedignidade ao discurso transcrito e; (d) os produtos finais das cinco transcrições foram categorizadas a partir das normas de categorização apresentadas por Marcuschi (1991).

Antecipadamente, os acadêmicos foram alertados sobre as condições de sua participação. Eles foram informados de que a pesquisa está devidamente adequada com os preceitos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAAE: 30714120.7.0000.0021 (Anexo I) seguindo as orientações solicitadas por este comitê.

Para os participantes que retornaram o primeiro contato aceitando participar da pesquisa e que possuíam meios de assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo II) sem a necessidade de sair de sua residência, este foi encaminhado, e a entrevista foi realizada após o documento ser devidamente preenchido.

Para os participantes que aceitaram conceder a entrevista e que não possuíam condições de imprimir e assinar o TCLE, solicitei uma declaração verbal/sinalizada no início da entrevista onde o participante assume seu interesse em colaborar com o projeto

² A descoberta deste novo vírus está relacionada a um acontecimento ocorrido em um mercado de peixes e animais vivos, conforme declarado pela China em 31 de dezembro de 2019, que ocasionou uma pneumonia em 27 pessoas por intermédio de um vírus, até então, desconhecido. O vírus foi identificado em 7 de janeiro de 2020 como uma nova modalidade de coronavírus, 2019-nCoV, sendo denominado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como COVID-19 (PEÑA-OTERO *et al.*, 2020, tradução livre do autor).

e reconhece que sua participação poderia ser retirada a qualquer momento sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo.

Os dados levantados nas entrevistas foram analisados a partir das ideias e proposições formuladas pela arqueogenealogia de Foucault (1987). A escolha por Foucault como referencial teórico da pesquisa se justifica pela possibilidade de explorar as relações de micropoder presentes nas interações entre surdos e ouvintes no ambiente do Ensino Superior, e, mais especificamente, no Campus Cidade Universitária, da UFMS.

A perspectiva foucaultiana sobre a construção das subjetividades também interessa, na medida em que os discentes entrevistados são sujeitos que produzem subjetividades em um contexto de diversidade linguística e superam diferentes tipos de adversidades no decorrer da sua escolarização. A arqueogenealogia é compreendida aqui como uma articulação entre a arqueologia e a genealogia.

Segundo Foucault:

[...] a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem (FOUCAULT, 2010a, p. 11).

Ao definir Foucault como referencial teórico para interpretar o fenômeno da educação de surdos no Ensino Superior, também busquei dialogar com Alfredo Veiga-Neto (2014; 2017), Jorge Larrosa (1994) e, particularmente, com autores que seguem a linha do campo de estudos chamado Estudos Surdos³, como Carlos Skliar (1998, 2016), Lucyenne Vieira-Machado (2012, 2015, 2019) e Maura Corcini Lopes (2004, 2007, 2011, 2013).

Nesse sentido, compreender as imbricações que produzem os sujeitos surdos no Ensino Superior e este linear de fronteira entre o ser surdo e o ser ouvinte se caracteriza como uma justificativa social para a execução desta pesquisa.

Esta dissertação se torna relevante a partir da necessidade de uma reflexão sobre os efeitos das políticas de educação especial e das práticas institucionais na formação dos discentes surdos. Cabe alertar o leitor para o fato de que as leis que asseguram o atendimento diferenciado para discentes surdos não são acompanhadas de “receitas”

³ Os Estudos Surdos surgem no Brasil como uma tentativa de tradução de “*Deaf Studies*” que eram constituídos de pesquisadores, principalmente, dos Estados Unidos. Lopes (2011) pontua que um dos primeiros pesquisadores que começaram a produzir neste campo foi o linguista William Stokoe, em torno de 1960.

prontas ou de “fórmulas mágicas” que possam garantir sua eficiência. O processo é complexo e dinâmico e cada instituição desenvolve suas experiências a partir de erros e acertos.

O **primeiro capítulo** desta pesquisa, *Sujeito Surdo: epistemologia e as “invenções” de nosso tempo*, trata das invenções e das tensões construídas em torno da surdez. A palavra “invenções” remete a algo que excede a materialidade da deficiência auditiva e aponta para as construções sociais a respeito do sujeito que não ouve (LOPES, 2011). No primeiro tópico do capítulo, apresento as ideias de Tom Humphries, o surdo criador do termo audismo. A reflexão de Humphries é importante para compreender as relações de poder que se estabelecem na comunicação entre surdos e ouvintes, além de ressaltar que a surdez não é uma experiência singular vivenciada da mesma forma por todos os sujeitos classificados como surdos.

Ao surdo não cabe, unicamente, a Libras como meio de comunicação. Aqui, existe uma nova desconstrução necessária de ser pontuada. Os saberes hegemônicos que me circundavam não abriam espaço para que eu pudesse enxergar a existência plural do ser surdo com o uso de sua língua. Para mim, surdos se comunicavam a partir da Língua de Sinais. Esta era a noção do que era ser surdo, em minha concepção. As diferenças sociais, corporais, sexuais, culturais, raciais, linguísticas, etc., que interferem na construção da identidade do sujeito surdo não existiam em meus pensamentos, em meu modo de ver o mundo. A dinâmica da construção de identidades e a contestação das representações sociais pré-estabelecidas parecem-me alguns dos aspectos mais interessantes de minhas descobertas dentro dos recentes estudos sobre a surdez.

Atualmente, o campo educacional onde o surdo está inscrito é o da Educação Especial, e as Políticas Públicas para tais sujeitos são desenvolvidas a partir deste campo. No entanto, com o surgimento dos Estudos Surdos e o entendimento de que a surdez constitui uma diferença, forma-se um novo saber e a comunidade surda passa a reivindicar uma educação em espaços arquitetônicos próprios e com professores que ministrem aulas diretamente em Língua de Sinais, ou seja, uma Educação Bilíngue.

Cabe ressaltar que esta Educação Bilíngue, apesar de partir de expectativas projetadas pelos surdos, também é uma “invenção” social de nosso tempo, na medida em que a sua existência nos documentos oficiais implica na definição de um aluno surdo “ideal” e de um modelo educacional supostamente mais adequado para este sujeito. O tema do bilinguismo e as discussões que ele comporta encerram o primeiro capítulo da Dissertação.

O **segundo capítulo**, intitulado *O atendimento educacional a discentes surdos na UFMS – Cidade Universitária*, apresenta a Instituição onde a pesquisa foi realizada, configurando sua criação em 1962, descrevendo sua estrutura organizacional e seu corpo docente e discente. Para entender a relação da Instituição com os sujeitos surdos, dois importantes documentos foram analisados: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – que tem como objetivo pontuar os caminhos que a UFMS decide percorrer para prestar seu serviço à sociedade, e o Relatório de Gestão (RG) – que funciona como uma prestação de contas informativas sobre as realizações anuais alcançadas pela Instituição. Os documentos supramencionados contêm informações sobre como a UFMS percebe o surdo e sobre como ela promove o uso da Libras na educação deste grupo de alunos.

Contudo, os documentos não explicam os arranjos institucionais e os aspectos operacionais que influenciam no atendimento dos discentes surdos da UFMS. Para obter as informações que não constam na documentação analisada, realizei entrevistas com dois profissionais da Instituição que trabalham e/ou trabalharam diretamente no atendimento a este público e na implantação da política de atendimento aos alunos surdos da UFMS. Com estas entrevistas, foi possível compreender as estratégias adotadas pela Instituição para atender às determinações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e viabilizar a oferta da Educação Inclusiva.

Aspectos administrativos como a criação de setores responsáveis pelo auxílio e apoio à permanência de acadêmicos com deficiências, a realização de concursos públicos para TILS e as condições de trabalho destes profissionais fazem parte da trama do segundo capítulo, que também apresenta os dados sobre discentes surdos da Cidade Universitária fornecidos pela Coordenadoria de Administração Acadêmica (CAA).

O **terceiro capítulo**, *Os períodos institucionais e as análises das entrevistas*, traz uma divisão temporal para que as observações acerca dos diálogos coletados possam ser realizadas. A justificativa para a segmentação destes períodos institucionais é tratada no primeiro tópico do capítulo, tendo como observância principal a experiência processual de implantação do modelo inclusivo de educação hoje presente na Instituição. A partir de então, os entrevistados foram alocados dentro dos seguintes períodos temporais: **Período de Resistência**: caracterizado pela falta de registros institucionais e de Políticas Públicas voltadas para acadêmicos surdos; **Período de Transição**: marcado pela configuração do Programa INCLUIR, de leis e decretos que fomentam o ingresso e permanência de grupos considerados minorias e pelas incipientes

tentativas de atendimento a este público e; **Período Inclusivo:** representado pela criação da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), pela contratação de profissionais de tradução e interpretação de Libras e por atendimentos inclusivos para pessoas com deficiências.

O segundo tópico traz a caracterização dos sujeitos entrevistados não mais considerando-os como evadidos e matriculados, mas sim, como egressos e matriculados, levando em consideração que, durante as entrevistas, todos os acadêmicos considerados institucionalmente evadidos são, em um primeiro momento, egressos da Cidade Universitária e concederam entrevistas a partir das experiências vividas do período em que se formaram na Instituição.

Dentro deste contexto de caracterização dos sujeitos entrevistados, são apresentados momentos da trajetória pessoal de cada participante para identificar os caminhos particulares que cada um percorreu, além de pontuar como a surdez é configurada pelo próprio discurso dos entrevistados.

A partir do terceiro tópico, dou início a análise das entrevistas com o recorte temporal do **Período de Resistência**, correspondente aos anos anteriores a 2000. Neste intervalo, apresento as percepções do Senhor Antônio, ingressante na Instituição em 1992. É retratado em seu discurso uma organização acadêmica e institucional omissa em relação às pessoas com deficiências, onde sua permanência apenas se tornou possível a partir de um esforço de adaptação aos regimes de “verdades” institucionais que desconsideravam as suas particularidades como sujeito surdo. Sua permanência é caracterizada pela resistência em concluir sua formação de nível superior.

No quarto tópico é representado o **Período de Transição**, correspondente aos anos de 2001 a 2012, onde passaram pela Instituição Mauro, ingressante na Cidade Universitária em 2003, e o Senhor José, ingressante no ano de 2009. O discurso dos entrevistados alocados neste período temporal apresenta uma organização acadêmica e institucional em fase de transição de um viés da completa omissão para um olhar que agrega o sujeito surdo, em formas e níveis diferentes, em uma tentativa de se ajustar às leis e decretos sancionados.

O quinto e último tópico deste capítulo retrata o **Período Inclusivo**, que se inicia em 2013 com a criação da DIAAF e se estende aos dias em que esta pesquisa se efetiva. Neste, foram matriculados na UFMS, como surdos, Clarice, ingressante na Instituição em 2018, e André, que estuda na Cidade Universitária desde 2019.

O **quarto capítulo** desta pesquisa, intitulado *Os dispositivos pedagógicos e as problematizações acerca das subjetividades surdas*, busca destacar o potencial de intervenção das instituições na subjetividade dos sujeitos surdos. O interesse maior deste capítulo incide nas intervenções que a universidade, e, particularmente a UFMS, exerce nas subjetividades dos discentes surdos.

Dentro deste viés, utilizo as proposições de Larrosa (1994) para apoiar as análises dos discursos surdos, dividindo-os em cinco dimensões da experiência de si: ótica; discursiva; jurídica; narrativa e prática. Nesta perspectiva, seriam as experiências dos sujeitos, “[...] no interior das práticas pedagógicas, por exemplo, que construiriam e mediarão a relação do sujeito consigo mesmo, a experiência de si” (BUJES, 2002, p. 23).

Assim, no primeiro tópico, dou início às análises configurando a Instituição investigada como um dispositivo pedagógico capaz de subjetivar construindo e transmitindo as experiências que os sujeitos tem de si mesmos e dos outros. Tal *experiência de si*, construída neste dispositivo pode ser considerada como o resultado de uma fabricação de discursos que irão definir as verdades dos sujeitos, suas práticas, seus comportamentos e suas próprias subjetividades.

No segundo tópico, adentro a primeira dimensão: ótica, onde o discurso dos acadêmicos surdos apresenta, mediante suas confissões, como a interioridade destes sujeitos é vista por eles mesmos.

O terceiro tópico aborda a segunda dimensão: discursiva, que traz à luz da superfície como os sujeitos surdos entrevistados discorrem sobre si mesmos, revelando um estado de tensão interna para suprir suas supostas faltas e performar uma boa relação social. Neste sentido, recai sobre o sujeito a necessidade de se lembrar a cada instante a sua condição de “diferente” em relação aos sujeitos ouvintes.

A elaboração do quarto tópico traz a terceira dimensão: jurídica. Nesta dimensão, que atua sobre o domínio da moral, estão alocados os atos jurídicos da consciência mediante o julgamento de si mesmo. Tal intento aponta para a necessidade de uma norma, um padrão, que funcione como critério para que tal julgamento de si possa ocorrer. Os discursos dos discentes surdos pontuaram seus julgamentos de si a partir de noções negativas utilizando como critérios a norma social auditiva e linguística.

No quinto tópico abordo a quarta dimensão: narrativa. Nesta dimensão são apresentadas as medidas que os acadêmicos utilizaram para se sentirem incluídos a partir dos parâmetros considerados hegemônicos.

O sexto tópico deste capítulo versa sobre a quinta dimensão: prática. É relatado como a conclusão do caminho acadêmico auxiliou na construção dos estereótipos que estes carregam consigo sobre a surdez, firmando como suas subjetividades estão construídas a partir da norma auditiva e/ou linguística.

O último tópico deste capítulo sintetiza as cinco dimensões analisadas pontuando os principais achados nas análises das subjetividades surdas e mostrando que as normas auditiva e linguística tensionam o sujeito a se reconhecer negativamente e abaixo da linha da norma.

CAPÍTULO I

1. SUJEITO SURDO: EPISTEMOLOGIA E AS “INVENÇÕES” DE NOSSO TEMPO

A importância deste capítulo, dividido em cinco tópicos e voltado para as representações sociais dos sujeitos surdos, está pautada na necessidade de uma reflexão sobre as tensões existentes nos nossos dias em relação ao próprio sujeito surdo, à sua língua e aos processos educacionais de que este participa. Dentro deste escopo, apresento no primeiro tópico o pensamento de Tom Humphries, autor surdo e criador do termo audismo. O pensamento de Humphries se torna pertinente para a compreensão do contexto epistemológico em que o termo foi cunhado – um contexto de contestação da noção hegemônica do que venha a ser entendido como um sujeito “surdo padrão”.

O segundo tópico discute as invenções a respeito da surdez e do sujeito surdo que nosso tempo vem criando, entendendo que tais inventivas são possíveis a partir do momento em que utilizamos a linguagem para dar-lhes existência. Assim, este tópico aborda a questão da invenção de uma ideia de “surdo padrão” para estar adequado à norma socialmente criada pelas leis e decretos que regulamentam a Libras: reconhecendo que o surdo deve atribuir à Libras o meio legal de comunicação e que este deve ser habilitado na língua portuguesa na modalidade escrita, criando, assim, a noção de um surdo bilíngue.

O terceiro tópico do capítulo aborda a epistemologia da educação de surdos e contempla questões como as identidades que socialmente são construídas sobre estes sujeitos. Neste tópico, exploro a demarcação das diferenças entre surdos e ouvintes e, também, das diferenças entre os sujeitos surdos. Contrariando o senso de uma cultura humanística, hoje, refuto à ideia de que todos os surdos sejam iguais.

Existem surdos que usam Libras, mas, por algum motivo, não aprenderam a língua portuguesa em sua modalidade escrita, como determina a Lei. Há surdos que se comunicam tanto oralmente quanto sinalizadamente. Há surdos que não aprenderam Libras. E pode haver tantos outros casos, inclusive de surdos, que nunca tiveram contato com nenhuma das duas línguas. Subsiste, então, um universo de possibilidades que foge da imagem padrão do que é ser um sujeito surdo em nossos dias.

O quarto tópico abre uma breve discussão sobre a inserção do surdo nos saberes que regem a Educação Especial e a Educação Bilíngue, discorrendo sobre algumas das tensões e divergências interpretativas que estes campos propõem. Como já dito por Foucault (2014a), todo sistema educacional é uma forma política de apropriação de discursos somados aos saberes e poderes que este carrega consigo. Este campo aberto promove discursos que tendem a formar verdades sobre qual seria a melhor forma educacional para surdos, promovendo, socialmente, tensões e embates de saberes.

No quinto e último tópico deste capítulo, são apresentadas discussões de autores que transitam por estes saberes para elaborar um caminho de reflexão possível, mesmo que ainda não esgotado em suas possibilidades. Nesse painel, as discussões das tensões entre a Educação Especial e a Educação Bilíngue são pontuadas a partir de ideias presentes na obra de Foucault e de autores que viajam nos “mares” da educação de surdos como Vieira-Machado (2012), Lopes (2004, 2011) e Topinka (2010).

1.1 Dialogando com Humphries

Tom L. Humphries, filho de operários de fábrica, nascido em 1946, cresceu na zona rural da Carolina do Sul, EUA, ficou surdo aos seis anos de idade – surdez profunda – e cresceu em um ambiente completamente ouvinte, sem contato com outras pessoas surdas. Sua comunicação ocorria de forma totalmente oral e sem relação com a Língua de Sinais. Humphries se denominava um surdo que ouvia ou, um surdo-ouvinte e, com isso, ele queria dizer que a sua cultura, seus valores, seus comportamentos e jeitos eram de uma pessoa ouvinte que, fisicamente, passou a ser surdo (HUMPHRIES, 1977).

A leitura da obra de Humphries colocou em xeque a concepção que eu tinha de pessoa surda. Eu havia inventado, inconscientemente, um surdo padrão, e creio que essa invenção não tenha sido apenas minha. Castro-Gómez (2000) já havia utilizado o termo “a invenção do outro” para caracterizar a tentativa de criação de subjetividades coordenadas que, em outras palavras, são “dispositivos de saber/poder a partir dos quais essas representações são construídas⁴” (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 89).

A invenção que me rondava era de um surdo que, obrigatoriamente, se comunicava por intermédio da Língua de Sinais e que era integrante da comunidade

⁴ Tradução livre do autor.

surda. Inventei um surdo para o meu tempo. Percebo que o olhar hegemônico que me ronda acaba sendo fruto do audismo que Humphries já denunciava. Existia nele um orgulho em não ser reconhecido como um surdo pelas pessoas ouvintes, conforme destaca:

Eu estava especialmente orgulhoso do meu sucesso como surdo-ouvinte. Por todas as razões erradas. Cada vez que eu "passava" por ouvinte, ficava extremamente orgulhoso. No meu isolamento de outras pessoas surdas, eu pensei em mim como o único da minha espécie. Eu desdenhei da Língua de Sinais. Fiquei extremamente orgulhoso do meu inglês, meu discurso e minha capacidade de me comunicar com pessoas que ouvem, onde outros surdos não podiam. É até desnecessário dizer que me senti superior a outras pessoas surdas. Isso foi baseado na minha ignorância sobre como eram as outras pessoas surdas. Pelo que eu acreditava, elas eram pessoas limitadas e sem educação e me constrangia muito ser identificado como um deles. Eu ficava encantado quando os ouvintes me comparavam a outras pessoas surdas e me rotulavam como um sucesso e excepcional. Eu participei ativamente em rebaixar aquelas pessoas que sinalizavam, que não falavam inglês fluentemente, que não falavam e não podiam passar por um ouvinte (HUMPHRIES, 1977, p. 7⁵).

Vale salientar que no período em que Humphries escreveu sua tese doutoral, *Communicating across cultures (deaf-/hearing) and language learning*⁶, em 1977, existia uma noção de marginalidade acerca da Língua de Sinais. Isso explica a sensação de superioridade de Humphries e seu orgulho em não ser caracterizado como pertencente a um grupo considerado inferior.

Como o autor descreve em sua obra, num momento da sua vida, ele sentiu-se orgulhoso ao ser taxado por ouvintes como um “sucesso” e “excepcional”. Para Humphries, se os demais surdos não alcançaram o patamar que ele estava era por que não haviam se esforçado o suficiente ou lhes faltava habilidade para serem “bem-sucedidos” (HUMPHRIES, 1977).

Caracterizar a sociedade e o tempo em que Humphries apresentou sua interpretação sobre os sujeitos surdos à academia é de suma importância para a compreensão da emergência da criação do termo audismo. Entendo que esse lugar temporal que Humphries ocupa é o resultado de práticas anteriores a ele e que operaram de forma a conduzir as ações dos indivíduos de seu tempo (OLMO, 2018). A fala de Humphries nos propõe pensar sobre a condição da não aceitação da diferença pela sociedade em que vivia:

⁵ Tradução livre do autor.

⁶ Em uma tradução literal: *Comunicação entre culturas (surdos/ouvintes) e a aprendizagem das línguas.*

A maior parte da minha vida, passei andando em lugares públicos fingindo estar ouvindo, tentando esconder minha diferença. É uma solitária existência porque você não pode falar com ninguém para que sua diferença não seja exposta. Consegui ser feliz na maior parte do tempo suprimindo muitos, muitos sentimentos. Eu achava que isso era o que é chamado de "superar sua deficiência". Por que eu pensei que escondê-la era "superá-la", isso eu não sei, exceto que este parecia ser o pensamento de nossa sociedade. E a sociedade reforçou todas essas minhas ideias e atitudes. A sociedade exigia que eu fosse aprovado ou seria isolado completamente. A sociedade exigia que eu me conformasse e me envergonharia se não o fizesse. A sociedade falou de reabilitação, institucionalização e caridade para os deficientes. A sociedade estava perfeitamente disposta a me banir para aquela zona crepuscular de invisibilidade para os seus membros secundários, como os negros, mulheres, índios americanos e cegos. A sociedade estava disposta a me ajudar a esconder minha diferença se eu quisesse seguir esse caminho, ensinando-me a ignorar e suprimir minha diferença em vez de reconhecê-la e aceitá-la (HUMPHRIES, 1977, p. 8).

O pensamento de Humphries a respeito da surdez começou a ser modificado ao se aproximar dos movimentos sociais de mulheres e de negros, fazendo com que identificações com tais movimentos começassem a surgir, despertando nele um desejo de ser ciente das coisas que aconteciam ao seu redor. Foi um momento onde se cansou de correr atrás da promessa da sociedade de seu tempo que, em cada ação, dizia que se ele se esforçasse, poderia vencer a surdez (HUMPHRIES, 1977).

É dentro deste contexto, movido pela ânsia de saber contra o que estava lutando, que a necessidade da linguagem o obrigou a criar a categoria **audismo**. Precisava ser, segundo Humphries, uma palavra que “fosse para os surdos como o ‘racismo’ é para os negros” (HUMPHRIES, 1977, p. 11⁷).

Audismo, segundo Humphries, vem do latim *audire* e significa ouvir. Deste termo, derivou a palavra audista, para caracterizar aquele que pratica o audismo. A partir da criação da palavra, Humphries fora capaz de mensurar e nomear o fenômeno social contra o qual pretendia lutar.

No Brasil, este termo foi, inicialmente, introduzido como ouvintismo e, segundo Skliar (2016, p. 15), trataria de “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”.

Esta noção inicial, ouvintismo, concentra na pessoa que ouve as opressões sofridas pelos sujeitos surdos, dando a entender que os próprios sujeitos surdos não poderiam cometer práticas ouvintistas por não serem ouvintes.

Humphries se reconhece como um surdo que era praticante de condutas ouvintistas, portanto, compreender que esta tentativa de responsabilizar a pessoa ouvinte

⁷ Tradução livre do autor.

pela história de correções vivida pelos surdos, no avançar das pesquisas relacionadas aos Estudos Surdos, foi sendo substituída pois, o problema não é o sujeito que ouve, mas a norma social que dita quem é considerado o normal e quem é o “anormal”, e, conseqüentemente, centrar no termo ouvintismo a problematização da norma social da audição não abrangia a urgência da questão.

A partir desta mudança de compreensão na percepção das relações de comunicação existentes entre surdos e não surdos que o termo audismo passou a ser utilizado também no Brasil.

Agora que o pensamento de Humphries foi apresentado e que pontuei um conceito analítico de audismo, acredito que podemos avançar para uma abordagem crítica sobre as noções cristalizadas a respeito da surdez e dos sujeitos surdos. Sabemos que o audismo é uma forma de pensar as relações de poder e saber estabelecidas entre surdos e ouvintes, no entanto, esta forma coexiste com múltiplas “invenções” que a sociedade elaborou a respeito dos que nada escutam e dos que escutam com déficit auditivo.

1.2 Sobre as invenções de nosso tempo

O termo invenção utilizado nesta pesquisa é atribuído ao sentido que Ludwig Wittgenstein (1979) lhe confere, em que as coisas são todas inventadas a partir do momento que utilizamos a linguagem para falar delas, dando-lhes existência em nosso dia-a-dia. Wittgenstein considera que “[...] denominar algo é semelhante a colocar uma etiqueta numa coisa” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 14) como produto da necessidade humana de se comunicar.

A linguagem surge na necessidade de dar nome ao indizível e o discurso é um produto aprimorado desta mesma necessidade. Nesse sentido, como pontuado por Lopes (2011), a surdez pela surdez passa a não existir.

Para que a surdez exista é preciso que a inventemos de uma determinada forma – ou de diversas formas – dependendo de que conhecimento estamos formando. A surdez é inventada “[...] quando a transformamos em um caso a ser estudado, em números a serem levantados, em um problema a ser tratado, em uma característica de um grupo específico etc.” (LOPES, 2011, p. 18).

De uma mesma forma, também a inclusão é uma invenção discursiva de nosso tempo. Vieira-Machado e Lopes (2015) afirmam ser algo útil e necessário no contexto

brasileiro, fruto de militância de famílias, amigos e simpatizantes da causa da deficiência. É importante lembrar que, ao falar em invenção discursiva, estou falando de práticas criadas nos mais diversos campos de saber – clínicos, religiosos, educacionais, filosóficos – e que produzem, cada qual, interpretações possíveis a partir de sua inserção cultural (LOPES, 2011).

A formação discursiva é encarada por Foucault (1987) não como uma evolução ou como uma obra que está em processo de aperfeiçoamento. Ela é transitória e cada abordagem discursiva possui uma ordem singular, portanto, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014a, p. 10). Dentro da concepção foucaultiana, os discursos – e as suas verdades – são dispositivos usados para estabelecer padrões sociais de comportamento e classificar os sujeitos em “normais” ou “anormais”. Isso porque, segundo ele:

O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 2020, p. 110).

A relação do discurso com o poder da qual Foucault nos fala pode se manifestar de múltiplas formas, no entanto, ela sempre carrega uma “vontade de poder” que implica na classificação dos grupos sociais a partir de antíteses como doente/sadio; normal/anormal; criminoso/honesto; civilizado/incivilizado. Lopes (2011) afirma que a “vontade de poder” também se exerce sobre os surdos, na medida em que, em algum momento do passado o surdo foi classificado como “anormal”.

A ciência, numa tentativa de produção de conhecimentos para explicar o desconhecido que era a surdez e também para tentar minimizar possíveis desconfortos ou danos de sua presença, tornou este diagnóstico ou condição reconhecível através da invenção dos níveis de perdas auditivas, dos fatores hereditários e adquiridos e, clinicamente, proporcionou formas de saná-la, através de terapias de fala, aparelhos auditivos e técnicas diversas de oralidade (LOPES, 2011).

Foucault (2010a), no seu clássico livro *Em defesa da sociedade*, pontua também que as “[...] múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2010a, p. 22).

A ligação entre o poder e o saber é indissociável para a produção da verdade. Tal relação apresentada não deixa ninguém de fora, todos estão dentro desta matriz geradora de verdade e “[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la” (FOUCAULT, 2010a, p. 22). Assim, vemos nascerem os discursos de diversas áreas que produzem verdades sobre o sujeito surdo e sobre a surdez.

1.3 A questão epistemológica dos surdos

A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 205, considera a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Este artigo constitucional, quando associado a grandes movimentos e declarações universais, tais como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada na cidade de Jomtien, Tailândia; a Declaração de Salamanca (1994), fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na Espanha, e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), produzida em Barcelona, apresentam um terreno fértil para a movimentação da luta de grupos considerados minorias em prol de seus direitos.

O acúmulo histórico de tais movimentações tornou possível a criação da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e configura a Libras como um “[...] meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002). Isso não torna a Libras uma língua oficial do país, mas reconhece que ela seja um sistema linguístico de natureza visual-motora com gramática própria oriunda de comunidades surdas do Brasil. Nesta lei é possível observar em seu parágrafo único final que a Libras não pode ser substituída pela modalidade escrita da língua portuguesa, o que principia a criação de um padrão de sujeito surdo obrigatoriamente bilíngue.

Três anos depois da promulgação desta lei, a Libras é regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no qual, em seu artigo 2º, é mencionado quem é considerada uma pessoa surda: “Considera-se pessoa surda àquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

No decreto é possível encontrar características do que seria um surdo considerado padrão para o Brasil: ele precisa ter uma perda auditiva determinada, precisa interagir com o mundo de forma visual, e não auditiva, e precisa se manifestar através do uso da Libras. Lucyenne Vieira-Machado (2012) aponta que, mesmo sendo uma garantia máxima do uso e difusão da Libras, o decreto é também o primeiro passo na formação e definição de um sujeito bilíngue; até mesmo a língua que o sujeito deve utilizar já está pré-determinada. Quando o surdo não se encaixa neste padrão, surgem pontos de tensão entre os sujeitos surdos e ouvintes. Segundo ela:

Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade de uso de sua língua de sinais. Porém, 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).

Conforme relatado por Vieira-Machado (2012), a realidade do surdo brasileiro não corresponde ao descrito na lei e no decreto. Afim de uma reflexão maior sobre o que seria um sujeito surdo bilíngue, cito um trecho de Lopes (2011, p. 57) sobre a tribo indígena Urubus-Kaapor, localizada no Maranhão. Segundo seu relato, é possível compreender que “[...] a Língua de Sinais Brasileira Kaapor (LSKB), criada na tribo dos Urubus-Kaapor, é utilizada por todos os componentes daquela comunidade. Os ouvintes utilizam tanto a língua falada quanto a sinalizada; portanto, vivem uma condição bilíngue”.

O sistema linguístico sinalizado utilizado na tribo indígena Urubu-Kaapor não possui elos ou vinculações com a Libras. A LSKB é utilizada naturalmente por todos os que partilham desta cultura, ou seja, vivem em um ambiente com uma condição efetivamente bilíngue. “Isso aponta que a Libras não é um sistema utilizado por todas as comunidades surdas oriundas do Brasil, como relatado na lei” (RÜCKERT; LIMA, 2020, p. 196).

Os movimentos sociais que colocam surdos e ouvintes atuantes nas causas surdas – intérpretes de Libras, famílias de surdos, amigos, etc. –, também colocam em campo as diferentes culturas em contato. É esta uma característica que torna possível pensar neste ajuntamento como um sentimento de pertencimento que traz à tona outra invenção de nosso tempo: a comunidade surda. Esta se torna visível “[...] a partir de uma série de elos observáveis que passam por comunicação, territorialidade, uso do tempo, do espaço e das regras sociais” (LOPES, 2011, p. 75).

Assim como em todas as culturas, os sujeitos de uma comunidade não são homogêneos e não possuem uma identidade social única e muito menos uma cultura completa e definida. Quando um sujeito afirma ser surdo, ele pode estar demarcando, entre outras formas, aquilo que ele não é: “não sou ouvinte”. Esta seria uma perspectiva auto-contida e auto-suficiente, onde a identidade tem como referência a si própria (SILVA, T. T., 2000).

Por outro lado, ele pode afirmar a diferença e, neste caso, seria aquilo que o outro é: “ele é ouvinte”. “Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria” (SILVA, T. T., 2000, p. 74). Então, neste viés, é possível dizer que existe uma diferença entre nós, surdos e ouvintes, uma fronteira que nos torna pertencentes a realidades e experiências próprias completamente singulares.

Esse fato pode ser justificado com um exemplo simples e que ocorre com muita frequência quando um membro novo chega a uma comunidade surda. A primeira questão que se observa é: “Você é surdo ou ouvinte?”. Essa questão deixa clara a margem da fronteira que está presente entre os sujeitos. É preciso identificar quem pertence a um grupo e quem pertence ao outro, reconhecer a si mesmo na relação com o outro e demarcar a diferença. Para entender o surdo como um sujeito cultural, Vieira-Machado (2012) afirma que é de suma importância desconstruir o padrão de surdez que concebemos para entender estas diferenças que habitam as entranhas da comunidade surda. A diferença pode ser constituída de duas formas:

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (WOODWARD, 2000, p.50).

Com base neste pensamento, as interpretações sobre os acontecimentos não devem ser realizadas de forma dicotômica, ou seja, eleger termos em oposição como se estivessem em uma balança, fazendo emergir uma concepção de que sempre haverá um lado super valorizado e outro que, desmedidamente, será desvalorizado. Um embate de poder entre a norma e o desviante desta que sempre garantirá a permanência de um grupo homogêneo no lado valorizado da balança.

Este deslocar de saber articulado com outras áreas que não a clínica, terapêutica ou médica, funciona como uma base epistemológica que é capaz de conceder fundamentação para os movimentos surdos. Este registro de um lugar culturalista

contribui em favor das diversas resistências surdas às práticas de audismo e inscreve a surdez como a presença de algo – uma identidade, uma particularidade (LOPES, 2011).

Entender tais termos durante o processo de construção desta dissertação me auxiliaram a desmontar a imagem do surdo padrão que, por obscurantismo, eu havia construído. Como dito anteriormente, existe um universo de possibilidades de surdez que foge ao padrão alimentado pelas Políticas Públicas de Educação Bilíngue e que não estão contempladas na imagem padrão do que é ser surdo.

Neste raciocínio, é válido ressaltar que entendo a produção de Políticas Públicas como sendo desenhadas para atender problemáticas sociais, todavia, dentro destas adversidades, sempre haverá tensões, pois estas estão imbricadas nas relações de poder instauradas socialmente, portanto, as Políticas Públicas que elegem o padrão de surdo bilíngue, reivindicado pela própria comunidade surda, também abre precedentes para pensar aqueles sujeitos surdos que não se encaixam neste modelo, emergindo a ideia de que os surdos não são algo uniforme. Existem outras singularidades e subjetividades dentro desta minoria que, de algum modo, foge do proposto por tais políticas, o que sempre levará a novos movimentos e novas reivindicações. Em suma, sempre existirá este movimento de tensão em torno das Políticas Públicas. Tais tensões são tratadas no tópico seguinte.

1.4 Tensões entre a Educação Especial e a Educação Bilíngue

Escrever sobre esta temática é um exercício complexo. A escrita deste tópico exige que eu suspenda minhas noções de verdades. E a razão para isto, me fazendo valer das palavras de Foucault (2014a), é que a vontade de verdade que se impõe e paira sobre nós há tanto tempo é um dispositivo de exclusão que está apoiado por instituições, livros e modos de saber que se exerce sobre os outros discursos de forma coercitiva com a intenção de mascará-los. Portanto, fazer perguntas que questionem a efetividade da Educação Especial e da Educação Bilíngue significa dizer que ambos os modelos estão sujeitos a críticas e a mudanças, justamente por não serem modelos definidos e fechados.

Para Foucault (2014a, p. 41), todo sistema educacional “[...] é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Foucault entende que o sistema educacional em uma

sociedade é uma ritualização dos sujeitos que falam. É a construção de um grupo para a difusão e apropriação de discursos e dos poderes e saberes que estes carregam.

Atualmente, a educação de pessoas surdas está sob o eixo da Educação Especial, nos moldes inclusivos. Por este motivo, mesmo compreendendo o sujeito surdo a partir de um lugar cultural, há a necessidade de apresentar os saberes da Educação Especial como uma forma de calcar os passos que a educação de surdos tem dado.

O surgimento da Educação Inclusiva, popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “[...] pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade” (MENDES, 2006, p. 394). Esse movimento de Educação Inclusiva se bifurcou, conforme apresentado por Mendes (2006), gerando um grupo com posições mais extremistas, gerindo a proposta da Inclusão Total – que advoga que todo estudante, independentemente do grau e do tipo de deficiência, deve estar obrigatoriamente matriculado em classes comuns e os modelos de apoio de Ensino Especial deveriam ser totalmente eliminados (MENDES, 2006).

A configuração de um contexto inclusivo pode ser pensada e analisada por diversos ângulos e compreendida por intermédio de inúmeras perspectivas. Contudo, me atrevo a lançar uma questão: e se um grupo considerado minoria não se sentir representado e o modelo inclusivo for um gerador e intensificador de opressões? Compreendo que as tensões sempre existirão em qualquer ambiente educacional e que sempre haverá uma minoria não atendida em suas especificidades. É esta compreensão que nos coloca sempre em movimento numa constante reorganização educacional para contemplar tais grupos, seja por questões identitárias, socioeconômicas ou demais diversidades, afinal, tomando:

[...] a instituição escolar como um espaço extremamente dinâmico e contraditório, pois é parte de uma sociedade que não é homogênea, mas antagonica. A contradição é parte constitutiva da sociedade e é parte constitutiva da própria escola. No interior da escola está presente a dinâmica do movimento social, que é construída a partir de lutas de forças antagonicas [...]. Por este ponto de vista, a escola pode ser tomada como palco de lutas pela conquista de direitos e de construção de modos de organização social. A conquista de direitos, na escola, dá-se pela apropriação da cultura produzida na história da sociedade (KASSAR, 2006, p. 84-85).

Gostaria de abrir um parêntese aqui para lembrar o caso pontuado no primeiro momento da escrita desta pesquisa. Da sensação de opressão que o espaço inclusivo da

escola pelo circundava sobre aquela aluna surda. Minhas percepções a respeito daquele sistema, que considere um intensificador de opressão, não deve ser um caso isolado. Aconteceu e deve acontecer concomitantemente em vários pontos e ambientes do país. É essa sequência de “não identificação” que pondero ser um dos micros motivos que dá forma e origem a busca por outros modos de pensar a educação de surdos a partir de um viés que olhe e acolha a diferença e considere as especificidades de cada aluno surdo.

Autores de pesquisas relacionadas ao processo educacional de surdos pontuam alguns efeitos gerados pela Educação Especial nos sujeitos surdos. Skliar (2016) sustenta a necessidade de um rompimento com os saberes da Educação Especial por considerá-la um subproduto da educação comum. Para este autor, o contexto da Educação Especial não contempla os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade e etnia dos surdos, e os define a partir de traços negativos percebidos como desvio da normalidade.

Neste sentido, Lacerda e Góes (2000, p, 10), apontam que “o gradual fracasso escolar cria mais do que um aprendiz incapaz; afeta sua formação como pessoa, as referências que pode assumir para sua identidade, as imagens que constrói de si como surdo, as projeções que faz para si como cidadão”.

Lopes (2011) corrobora com tais posicionamentos acrescentando que a Educação Especial está impregnada de saberes que a tornam um local de reabilitação, assistência, cuidado e de habilidades de uma educação menor. Outro ponto levantado acerca da promoção que a Educação Especial realiza é o fracasso escolar de surdos.

Assim,

O fracasso na educação dos surdos, com seus múltiplos e variados sintomas, constituiu e constitui ainda hoje motivo para dois tipos de justificativas igualmente inapropriados: por um lado, que os surdos são os responsáveis diretos por esse fracasso – fracasso, pois, da surdez, dos dons biológicos naturais –; por outro, que se trata de uma dificuldade metodológica, o que fortalece a necessidade de purificar e sistematizar ainda mais os métodos (SKLIAR, 1998, p. 47).

No livro *Os anormais*, Foucault levanta um questionamento que considero se aplicar neste caso: “[...] nenhuma lei impede ninguém de ter distúrbios emocionais, nenhuma lei impede ninguém de ter um orgulho pervertido, [...]. Mas, se não é a lei que essas condutas infringem, é o que?” (FOUCAULT, 2010b, p. 15).

Parafrazeando tal interrogação, podemos questionar: se nenhuma lei impede ninguém de ser surdo ou de se comunicar mediante quaisquer meios que lhe aprouver, suas condutas e formas de ser, reconhecer e interagir com o mundo infringem o que?

Afinal, se um sujeito surdo não causasse estranhamento e se a surdez não fosse algo classificado como “diferente” este estudo não se faria necessário.

Arrisco dizer que a resposta para a questão apontada está na construção da norma que aceitamos como regra. E a norma exige um reparo, uma “normalização”, que pode ser fisiológica, psicológica ou moral, que pode se iniciar dentro do próprio sistema familiar, religioso, social ou educacional. Para Foucault (2010b, p. 43), essa norma “[...] é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”. A norma não tem como característica excluir os sujeitos, ao contrário, está alinhada a uma técnica de intervenção para transformá-los.

Neste caso:

O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido (FOUCAULT, 2010b, p. 49).

Esse caminho pautado na norma leva a uma tentativa por parte dos movimentos surdos espalhados pelo Brasil de se desvencilhar da pauta da Educação Especial – principalmente os movimentos iniciados na década de 1990⁸, em prol de uma escola para surdos que compreendesse esta diferença dentro de uma visão cultural e não mais médica-terapêutica (LOPES, 2011).

O decreto nº 5.626 de 2005, em seu Capítulo VI, no artigo 22, § 1º pontua o seguinte: “[...] são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Para dar seguimento nesta linha de raciocínio, para apresentar o modelo bilíngue idealizado para/pelos surdos, utilizarei o relatório proposto pelo antigo Grupo de Trabalho (GT) de Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa,⁹ organizado pelo MEC.

⁸ Surgiram, em meados dos anos 1990, movimentos sociais potencialmente fortes em prol da educação de surdos. Esse novo movimento emerge, segundo Lopes (2011), quando um grupo de pesquisadores se reuniu nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em um sistema intensivo de militância e de produção acadêmica no campo dos Estudos Surdos. Deste grupo gerou-se o Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES). Isso não significa que antes não houvesse grupos que já atuassem nesta perspectiva, pelo contrário, grupos de pesquisas nesta área já existiam, porém, produziam de forma isolada. A configuração do NUPPES aparece como um impulso necessário para a proliferação dos Estudos Surdos.

⁹ Este GT foi dissolvido mediante o decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019 e, pelo mesmo decreto, foi institucionalizada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (BRASIL, 2019).

Entre as atribuições deste GT estava demarcado o dever de levar em consideração o ensino a partir do uso da primeira língua do surdo e da cultura produzida pela comunidade e pelo povo surdo, solicitando, então, a criação de Escolas Bilíngues para Surdos, tendo como entendimento que:

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado. (BRASIL/MEC/SECADI, 2014, p. 4).

Entende-se, então, que a Educação Bilíngue “infeere que o surdo viva em um contexto bicultural, como os integrantes da tribo indígena Urubu-Kaapor, e que domine, no mínimo, duas línguas, neste caso, a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita” (RÜCKERT; LIMA, 2020, p. 197). Como visto anteriormente, esta não é a realidade de uma grande maioria dos surdos brasileiros¹⁰ que estão vindo de uma educação precária, como já apresentado por Skliar (1998).

A partir destas características, Lopes (2011, p. 69) pontua que “[...] as propostas de educação bilíngue estão sendo estruturadas de forma equivocada”. Segundo a autora, é preciso “[...] repensar o uso do termo bilíngue para designar a condição do sujeito surdo que possui uma língua própria – a Língua Brasileira de Sinais – e que utiliza o português a partir do lugar de um brasileiro surdo (que não é o mesmo lugar de um brasileiro ouvinte)” (LOPES, 2011, p. 69).

Essas questões confluem para o pensamento de que:

A surdez é singular em cada pessoa. É o surdo, sujeito, pessoa, indivíduo, e não os surdos. Seres diferentes entre si até mesmo na surdez. A surdez se torna presença por ela própria, como também pela história, pelo corpo, pela família e pelo grupo social e território em que vive seu sujeito. Pensar na educação das pessoas surdas pelo viés do bilinguismo é pensar em cada um dos indivíduos e suas necessidades e possibilidades (VIEIRA-MACHADO; MATTOS, 2019, p. 87).

Assim, é possível destacar uma nova tensão nesta relação: percebe-se que o bilinguismo que está sendo proposto pode ser considerado uma tentativa de padronização destes indivíduos e de uma aproximação dos mesmos à norma social majoritária mediante a fluência na língua portuguesa, na modalidade escrita.

¹⁰ Segundo levantamento de nomenclaturas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, existia um total de 9.717.318 surdos no Brasil em 2009, sendo alocados em três categorias: não conseguem ouvir nenhum som (344.206); grande dificuldade (1.798.967) e os que apresentam alguma dificuldade (7.574.145). Dados disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#resultado>. Acesso em: 05. out. 2020.

O modelo de educação bilíngue que vemos hoje não apresenta estratégias, meios, processos ou uma formalização de como educar surdos. O que vemos é a propagação de que este modelo se resume ao uso da Língua de Sinais e à língua portuguesa modalidade escrita (LOPES, 2011).

Eu me pergunto se esta questão pode ser atribuída ao histórico de assistencialismo que permeia a história dos surdos e que Humphries já denunciava em 1977. Humphries utilizava o termo “espírito missionário” e o inferia como uma das causas do audismo, como bem expressam suas palavras:

Eu acredito que posso lidar com qualquer coisa que esta vida tem a oferecer, mas tenho dificuldade em lidar com pessoas que querem me “salvar” de mim mesmo. Como posso lidar com pessoas bem-intencionadas que insistem em tomar decisões sobre minha vida? Sou um adulto com alguma educação e refinamento, mas encontro constantemente pessoas que fazem afirmações diretas sobre como devemos ajudar “os surdos”, expondo-os ao mundo ouvinte, ensinando-lhes inglês, ensinando-os a falar, dando-lhes cultura, ajudando-os a superar sua “deficiência” (HUMPHRIES, 1977, p. 45-46)¹¹.

É interessante pensar a provocação que Lopes (2011) lança ao questionar as práticas da escola para surdos. Ela possui práticas distintas da Escola Especial e da escola de ouvintes, porém, pelo fato de ser uma escola para surdos, ela não rompe com a função primeira de qualquer Instituição de ensino que é disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem à sociedade.

Foucault (2014b), em *Vigiar e Punir*, diz que a disciplina é uma modalidade para se exercer o poder, que comporta técnicas, instrumentos, níveis de aplicação e que são essenciais para se atingir um fim determinado. Se aceitarmos a posição de Lopes (2011) e se validarmos a interpretação foucaultiana, tanto as Escolas Bilíngues quanto as Escolas Inclusivas ou de Ensino Regular são instituições que funcionam como locais disciplinares que atuam tanto sobre corpos surdos quanto sobre corpos não surdos.

1.5. Debatendo a Educação Bilíngue para surdos

A primeira noção que considero essencial lembrar é a necessidade de não considerar o audismo como uma prática que produz corpos surdos homogêneos, ou evocar que os surdos assimilam as práticas de audismo a partir de um local singular e, semelhantemente a isso, me policiar ao mencionar “surdos” de forma homogênea, pois a

¹¹ Tradução livre ao autor.

surdez aqui apresentada é formada a partir das “[...] subjetividades [que] são construídas a partir de uma dada surdez, em uma dada pessoa, com específicas condições de possibilidades que a situam e a definem como corpo, família, indivíduo e território” (VIEIRA-MACHADO; MATTOS, 2019, p. 30).

Também me importa levar em consideração que tais subjetividades não se tornam semelhantes quando se exprime o conceito de comunidade surda – mesmo que se tenha a ideia de um grupo que produz uma única luta para todos os indivíduos que a integra – suas particularidades e idiosincrasias continuam a existir e permanecem latentes.

Dito isto, debater a educação de surdos implica, inicialmente, como apontam os estudos de Lopes (2011), observar que a comunidade surda, em questão territorial, não possui um espaço próprio. De acordo com a autora, esta falta de localidade faz pensar que a Escola Bilíngue para surdos seja a reivindicação deste espaço.

Uma escola para surdos propiciaria o encontro de pares linguísticos, o contato natural com a Libras e o desenvolvimento dos alunos surdos de acordo com suas capacidades linguísticas. Lopes pontua que: “[...] a escola de surdos sempre será um espaço de encontro surdo, pois, além de ser a primeira Instituição em que muitos têm a chance de conviver e de se autoidentificar com outros surdos, é também um espaço de convivência ‘acima de qualquer suspeita’” (LOPES, 2011, p.81).

São inegáveis as contribuições positivas que uma escola para surdos poderia trazer para as comunidades surdas, porém, o que as políticas vigentes propõem é que a Libras seja incorporada, de forma introdutória, nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, a partir do decreto 5.626 de 2005. Essa incorporação sugere que, supostamente, os futuros docentes estejam habilitados para atender os alunos surdos em suas especificidades.

Lopes (2011) pontua que a ideia desta disciplina é pensar condições pedagógicas para que os surdos possam permanecer em escolas regulares, significando, então, uma ameaça ao projeto de Escola Bilíngue para surdos¹².

Imaginar que os professores possam estar capacitados para atender alunos surdos durante seus cursos de graduação significa que “[...] não teremos por que reivindicar

¹² Abro um breve parênteses para uma reflexão: hoje, os professores que estão à frente destas disciplinas de Ensino de Libras, de forma introdutória, nas licenciaturas são, em sua grande maioria, lideranças surdas que querem a promoção da Libras para a formação de novos profissionais da educação sem perceber a ameaça futura que esta formação pode acarretar.

uma escola de surdos. As políticas estão conduzindo a população a acreditar que a Língua de Sinais não será mais um empecilho que dificulta a comunicação com os surdos” (LOPES, 2011, p. 82).

Pensar, hoje, a Escola Bilíngue para surdos é pensar uma escola sem território. Olhar a Educação Bilíngue para surdos nos moldes dos documentos oficiais – uma educação que ocorra em espaços arquitetônicos próprios, que possuam professores bilíngues, que não tenham a mediação de intérpretes na relação professor–aluno –, é pensar um modelo educacional para qual surdo?

Dentro de um Brasil composto por tantos “brasis” de realidades tão diversas, pensar que esta Instituição bilíngue nasce para formar um surdo padrão atendido pelas Políticas Públicas, criado por um discurso que se pode considerar homogêneo, me provoca a colocar essas invenções de nosso tempo sob a perspectiva do que Foucault (2013) denominou como utopia.

Segundo Foucault, as utopias “[...] nascem do próprio corpo e, em seguida, talvez, retornem contra ele” (FOUCAULT, 2013, p. 11). Isso significa dizer que as utopias não poderiam ser concretizadas no espaço sociológico (KRÜGER JUNIOR, 2016). Aplicar o conceito de utopia e como ela poderia se justapor a educação de surdos, é pensá-la sob a perspectiva de Gallo (2015):

De modo geral, quando queremos pensar alternativamente a escola, a pensamos como utopia; pensamos uma outra escola, um outro lugar, uma outra instituição. [...] Uma utopia pedagógica que se torna real, afirmando o sentido da possibilidade de construir uma realidade outra (GALLO, 2015, p. 442).

A utopia, do seu lugar irreal, seria o primeiro passo para a imagem inicial da construção de algo melhor, idealizado, que alcance um padrão desejado. Olmo (2018) considera esse movimento utópico extremamente necessário e fundamental para a vida dos sujeitos, pois, é a partir deste movimento utópico “[...] que se sonha com novos lugares, novos espaços, novos fazeres. A utopia é a máquina que impulsiona e alavanca o sujeito, é aquilo que está sempre adiante de nós, que nos movimenta em direção a ele, que nos tira do lugar inicial no qual nos encontrávamos” (OLMO, 2018, p. 19).

Esta máquina mencionada por Olmo precisa ser alimentada o tempo todo, por isso sempre há ânsias da fabricação de novos desejos, de novas condições, novas idealizações. São formas de alimentar a máquina chamada utopia. Alocada a Escola Bilíngue e o surdo padrão no campo da utopia, do irreal, da não existência, o que resta para ser trabalhado?

Restará o surdo em sua localidade singular com suas múltiplas intersecções e as instituições de ensino que coabitam a este sujeito, concretizadas a sua volta. E é nesta dimensão que a educação de surdos precisa ser pensada. No campo real.

Não é possível padronizar a realidade de um sujeito surdo do Nordeste, que habita uma das várias microrregiões e micro contextos desta espacialidade, com a realidade dos grandes centros urbanos. É necessário compreender as múltiplas determinações que atravessam estes sujeitos dentro de seus espaços sociais.

Como uma proposta, penso que seja necessário olhar a educação de sujeitos surdos a partir de suas microrregiões, sejam municipais ou intermunicipais, em outras formas – seria um movimento de buscar nesta utopia formalizada da Educação Bilíngue as condições para trabalhar ações bilíngues nas instituições existentes dentro da realidade dos sujeitos de determinada localidade.

Aloco estes elementos microrregionais dentro do que Foucault classificou como heterotopia, que “[...] tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24).

De uma forma mais simplificada, a heterotopia seria o momento ou o espaço onde a utopia ocorre, criando o “outro lugar” ou um “outro espaço” dentro de um mesmo lugar ou espaço já existente. Essa compreensão pode auxiliar a pensar uma colisão desta Escola Bilíngue para surdos, *heterotopicamente* falando. Isso significa não pensar como ela deve ser em toda a sua complexidade, mas entendendo como a educação bilíngue pode ser forjada nos mais diversos ambientes, nos mais diversos sistemas sociais, nas mais diversas instituições, entre outros modos (OLMO, 2018).

Propor uma heterotopia em um ambiente como os mencionados é propor um espaço “contra-hegemônico”, é fazer com que as epistemes colidam, mas que não se sobreponham, pois, quando há uma sobreposição, uma será apagada. A intenção é que haja um choque de ideias. Topinka (2010) aduz que esta é a função primária proposta pelo esquema da heterotopia e que este choque de forças é que será o ato gerador de conhecimento, afinal:

Ao justapor e combinar muitos espaços em um local, as heterotopias problematizam o conhecimento recebido, revelando e desestabilizando o terreno, ou tabela operacional, na qual o conhecimento é construído. Certamente, essa desestabilização pode oferecer uma avenida para a resistência. No entanto, uma mudança de foco da resistência para a produção de conhecimento revela como as heterotopias tornam a ordem

legível ao telescopar muitos espaços em um lugar (TOPINKA, 2010, p. 56)¹³.

Por quê decidi trazer esta discussão antes de adentrarmos no objetivo fim desta pesquisa? Por quê propor uma discussão sobre o campo onde o surdo tem sido categorizado e sobre o embate que existe acerca do rumo da educação dos mesmos? Considerando a localidade social que conheci até o presente momento, o modelo de Escola Bilíngue apresentado pela legislação não é uma realidade. Muito menos este surdo bilíngue criado pelos documentos oficiais. Não há forças nos movimentos locais ou ações políticas que tornem esse modelo existente e palpável nos dias de hoje.

A tentativa de implantação de Escolas Bilíngues para surdos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, proposta pelo Deputado Estadual Capitão Contar (PSL) através do projeto de lei nº 125/2019 foi rejeitada com quinze votos contra e cinco a favor (Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, 2019).

O que temos em nosso estado é uma educação inclusiva que vem sendo colocada “[...] como cerne da proposta educacional no que se refere à educação dos alunos surdos. Tenta-se a apropriação do termo ‘educação bilíngue’ sem elementos concretos para sua efetivação nas escolas estaduais”, dando a concluir que “construir uma proposta educacional capaz de acolher a todos os alunos, considerando suas características individuais, ainda é um desafio premente e urgente em Mato Grosso do Sul, bem como em todo o território nacional” (QUILES, 2015, p. 223).

A partir destas reflexões, considero ser possível dar continuidade a esta escrita e adentrar, no capítulo seguinte, nas entranhas da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Cidade Universitária.

¹³ Tradução livre do autor.

CAPITULO II

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL A DISCENTES SURDOS NA UFMS – CAMPUS CIDADE UNIVERSITÁRIA

A construção deste capítulo está dividida em seis tópicos onde apresento dados acerca da UFMS, com ênfase ao Campus Cidade Universitária, localizado na cidade de Campo Grande, local contemplado por esta pesquisa. O tópico inicial traz a estrutura organizacional da Instituição, o quantitativo de docentes e discentes, abarcando os diversos cursos existentes no campus. Esta parte é eminentemente quantitativa, ainda que apresente leituras sobre os dados e números constantes nas figuras e tabelas.

No segundo tópico deste capítulo, é desenvolvida uma análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Relatórios de Gestão (RG) da Instituição, documentos que norteiam os posicionamentos, metas anuais, desempenho e o desenvolvimento de suas atividades.

A análise deste material institucional está pautada na busca por compreender como a imagem do discente surdo é elaborada pelos discursos documentais da UFMS. Uma construção do sujeito a partir de uma escavação vertical para “[...] trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, [e] discursos talvez já esquecidos” (VEIGA-NETO, 2017, p. 45) que formaram e formam um saber sobre os sujeitos surdos.

No tópico seguinte (tópico três), é trabalhada a origem da DIAAF no campus. A intenção desta exploração é pontuar o momento que permitiu a existência de sua formação inicial com o Programa INCLUIR até a sua organização atual. Para isso, realizei uma entrevista semiestruturada com Analice¹⁴, que esteve presente no processo de institucionalização da DIAAF. A entrevista teve duração de 30 minutos e foi realizada via Google Meet, gravada e transcrita para a composição deste material na mesma estrutura apresentada para as entrevistas realizadas com os acadêmicos surdos da Instituição.

No quarto tópico deste capítulo, apresento dados sobre o quadro de Intérpretes de Libras existentes na DIAAF e descrevo o processo de formação da seção de Interpretação do campus. Para desenvolver este tópico, realizei uma entrevista semiestruturada com Cássio¹⁵, o primeiro Intérprete de Libras concursado do campus. A

¹⁴ Nome fictício utilizado para preservar o anonimato da/o informante.

¹⁵ Nome fictício utilizado para preservar o anonimato da/o informante.

entrevista transcorreu por duas horas e também foi realizada via Google Meet, gravada, transcrita, analisada e categorizada para compor os dados que serão apresentados.

A partir do processo de cotejamento entre os documentos institucionais e as entrevistas com Analice e Cássio, foi possível detectar que a Instituição entende os sujeitos surdos a partir da perspectiva inclusiva alocando os mesmos ao grupo enfoque da Educação Especial. Tal entendimento proporciona uma leitura mais nítida sobre o posicionamento institucional e sobre as ações discursivas pontuadas pelos discentes surdos da Instituição.

No quinto tópico deste capítulo, realizo uma análise do levantamento de discentes surdos cedido pela Coordenação de Administração Acadêmica (CAA) da Cidade Universitária. A partir deste documento, respeitando as nomenclaturas utilizadas pela Instituição para caracterizar os sujeitos surdos e distingui-los de deficientes auditivos, é apresentado, em tabelas, o quantitativo de acadêmicos surdos e seus status acadêmicos durante o período de pesquisa.

O último tópico deste capítulo discute os resultados da análise documental fornecida pela CAA levando em consideração que, a partir das informações colhidas nas entrevistas, foram identificadas divergências entre a documentação institucional cedida e o que foi relatado pelos discentes surdos.

Esta discussão se faz necessária para evidenciar um regime de verdade que tais dados simbolizam, uma vez que se tornou perceptível que os surdos entrevistados considerados evadidos eram, primeiramente, egressos da Instituição, ou seja, eram estudantes que concluíram cursos de graduação na Cidade Universitária e que, em suas segundas formações, evadiram da Instituição.

2.1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cidade Universitária

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).

No PDI referente ao quadriênio 2020-2024, é possível encontrar os princípios fundamentais que norteiam a Instituição. Sua missão é “[...] desenvolver e socializar o conhecimento, formando profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país” (PDI/UFMS, 2020, p. 10). Entre seus valores é possível pontuar palavras como ética, respeito, transparência, efetividade, interdisciplinaridade, profissionalismo, sustentabilidade e independência (PDI/UFMS, 2020).

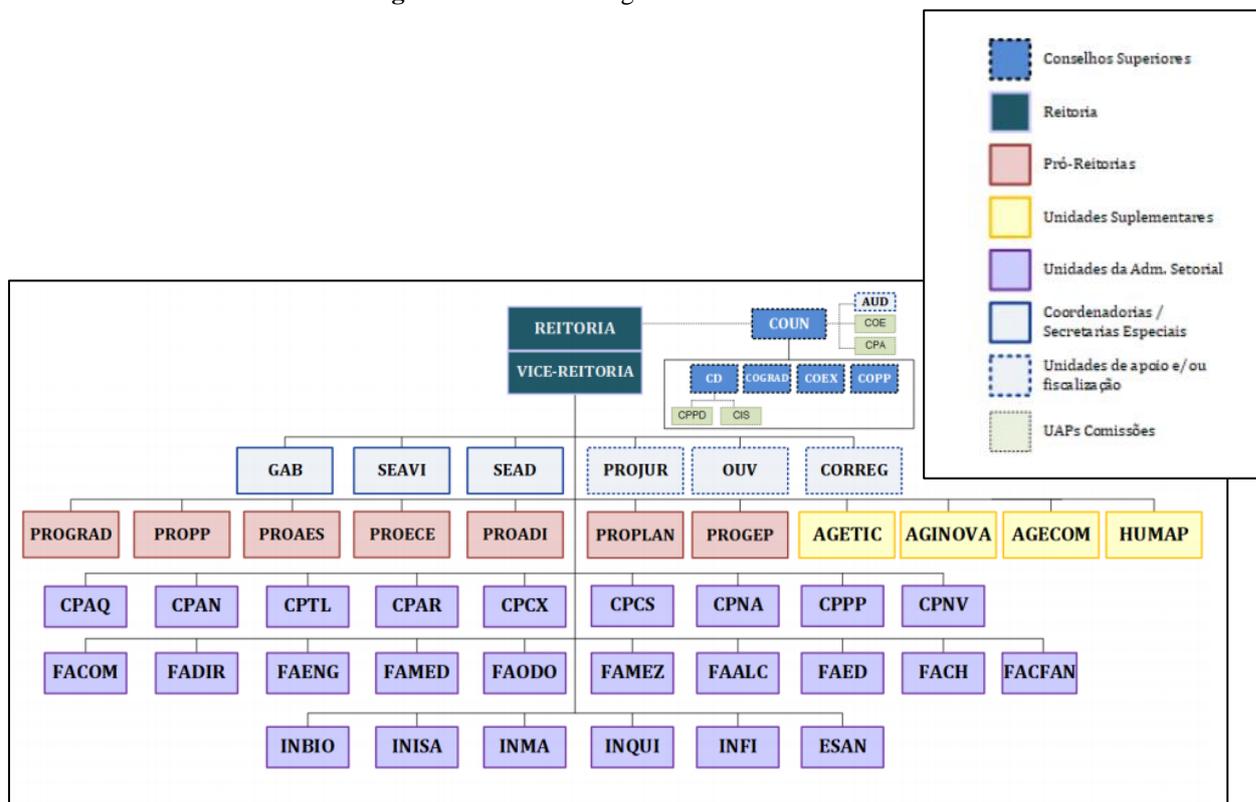
Hoje, ainda segundo o atual PDI, a UFMS possui quatro formas de ingresso em seus cursos de graduação: Sistema de Seleção Unificada (SISU); processo seletivo Vestibular da UFMS; Programa de Avaliação Seriada Seletiva da UFMS (PASSE), e o processo denominado Transferência Externa, Refugiados e Portador de Diploma, sendo que este último visa preencher vagas que ficam disponíveis nos cursos após todos os processos seletivos haverem se encerrado.

Tais ações são realizadas com o objetivo de “[...] expandir e democratizar o acesso aos cursos de graduação” (PDI/UFMS, 2020, p. 16). As normas para o ingresso são de responsabilidade do Conselho de Graduação (COGRAD) e a organização dos processos seletivos para os cursos de graduação são de tutela da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

A estrutura organizacional da Instituição está apresentada na Figura 1, composta das seguintes partes: Conselhos Superiores – Conselho Universitário (COUN), Conselho Diretor (CD), Conselho de Extensão, Cultura e Esportes (COEX) e o Conselho de Pesquisa e Pós-graduação (COPP); Unidades da Administração Central (Reitoria, Vice-Reitoria e Pró-Reitorias); Unidades da Administração Setorial (Campus,

Faculdades, Institutos e Escola); e Unidades Suplementares (Agências) (PDI/UFMS, 2020).

Figura 1 - Estrutura Organizacional UFMS/2020



Fonte: PDI/UFMS, 2020.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) aponta que a Instituição está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conforme se lê no documento:

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 e em princípios filosóficos fundamentais da ética, da participação democrática, da tolerância, da compreensão, da dignidade, da igualdade, da liberdade, do respeito à natureza e a preservação do ambiente, da natureza pública, gratuita e de excelência do ensino, da diversificação teórico-metodológica e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, concebendo assim uma formação acadêmica com sentido e atuação multidirecional (PDI/UFMS, 2020, p. 19).

Segundo o relatório de cursos solicitado à Divisão de Controle Escolar (DICE) da Instituição, no primeiro semestre de 2020, o Campus Cidade Universitária possuía 75 cursos presenciais distribuídos em três modalidades: bacharelado, licenciatura e tecnologia. A junção destas três modalidades de cursos presenciais ofertadas pela Cidade Universitária abarca um quantitativo de mais de onze mil acadêmicos, sendo

que, em sua grande maioria, os discentes estão alocados em cursos de bacharelado, totalizando mais de oito mil acadêmicos, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de cursos distribuídos no campus Cidade Universitária em 2020.1.

Grau	Quantidade de cursos	Quantidade de alunos
Bacharelado	42	8.103
Licenciatura	25	2.381
Tecnologias	8	545
TOTAL	75	11.029

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A Instituição conta, segundo o Relatório de Avaliação da própria UFMS – atualizado em 2019 – com um quantitativo de 1.445 docentes. Segundo o último levantamento apresentado pela Instituição, o corpo docente da Cidade Universitária é composto, em sua grande maioria, por professores doutores em suas áreas de atuação. Quantidade esta que, anualmente, tem sido aumentada, conforme as titulações dispostas na Tabela 2.

Tabela 2 - Quadro Docente por titulação de 2015 a 2019.

Titulação	2015	2016	2017	2018	2019
Graduação	6	6	4	1	1
Especialização	57	55	48	54	61
Mestrado	413	381	345	301	248
Doutorado	843	957	1004	1082	1135
TOTAL	1319	1399	1401	1438	1445

Fonte: Dados da pesquisa, 2021 elaborados a partir do Relatório de Avaliação UFMS, 2019 – PDI.

O quantitativo de acadêmicos matriculados na Cidade Universitária nos anos de 2018 e 2019 está disposto na Tabela 3, juntamente com o indicativo de evasões, ambos por Unidade de Curso. Podemos notar que a maior concentração de acadêmicos matriculados está distribuída na Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (FAENG), Faculdade de Computação (FACOM) e na Escola de Administração e Negócios (ESAN), sendo que, por ano, a Cidade Universitária, considerando todas as unidades de curso, tem recebido em torno de dez mil acadêmicos.

Tabela 3 - Quantitativo de matrículas por unidade de curso em 2018 e 2019

Unidade	Matrículas		Evasões	
	2018	2019	2018	2019
FAALC	813	834	91	153
FACFAN	497	508	75	67
FACH	823	812	112	175
FACOM	1.228	1.224	205	224
FADIR	609	608	52	62
FAED	666	700	74	94
FAENG	2.045	1.939	274	374
FAMED	439	433	4	19
FAMEZ	481	502	32	52
FAODO	250	258	10	15
ESAN	1.178	1.184	128	207
INBIO	391	399	49	60
INFI	153	177	33	40
INISA	432	417	37	34
INMA	162	187	26	48
INQUI	272	297	38	87
TOTAL	10439	10479	1240	1711

Fonte: Dados da pesquisa, 2021 elaborados a partir do Relatório de Avaliação UFMS, 2019 – PDI.

A partir das informações levantadas para análise da caracterização da Instituição, os dados foram afinados e, no tópico seguinte, direcionados para uma compreensão dos registros de ações de acessibilidade voltadas para pessoas com surdez no referido campus a partir de uma catalogação das avaliações dos Planos de Desenvolvimento Institucional e dos Relatórios de Gestão anuais da Instituição.

2.2 Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatórios de Gestão

O Plano de Desenvolvimento Institucional é um instrumento de planejamento desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do decreto 5.773 de 2006 que se configura como um documento onde se definem os objetivos, metas de desenvolvimento a longo prazo e ações necessárias à concretização do referido planejamento.

Em síntese, o PDI é o documento que identifica a instituição de ensino superior no que concerne à sua filosofia de trabalho, missão, visão e cultura; demonstrando, ainda, quais são os caminhos pelos quais a instituição elegeu percorrer para se consolidar um bem público indispensável ao exercício da cidadania (PDI/UFMS, 2015, p. 9).

Na UFMS, de acordo com a Portaria nº 1.212, de 7 de agosto de 2019, o PDI é coordenado pela Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN) em parceria com as demais unidades da Administração Central (Reitoria, Pró-Reitorias, Núcleos), Setorial (Centros, Campus, Faculdades e Institutos) e as entidades de classe (docentes, discentes, técnico-administrativos e dos aposentados da UFMS).

O planejamento das metas e objetivos são elaborados em um PDI que abrange um quadriênio e anualmente é apresentado um relatório parcial de avaliação de acordo com o ano base anterior para o acompanhamento das metas alcançadas, parcialmente alcançadas ou não alcançadas.

No site da Instituição¹⁶ está aberta para consulta pública os Planos de Desenvolvimento Institucional dos seguintes quadriênios: 2010-2014, 2015-2019 e 2020-2024. Juntamente com estes documentos de metas propostas, foi possível coletar as avaliações parciais anuais onde são pontuadas as ações que foram alcançadas, parcialmente alcançadas e aquelas que ainda não foram atingidas. Estas avaliações

¹⁶ Relatórios disponíveis em: <https://pdi.ufms.br/avaliacao/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

parciais correspondem aos anos de 2010 a 2019, sendo que, a cada ano, um resultado parcial das ações é apresentado pela Instituição.

A relação de materiais levantados a partir desta busca está organizada conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de Planos de Desenvolvimento Institucional coletados

Quadriênio 2010-2014	Quadriênio 2015-2019	Quadriênio 2020-2024
Ano Base 2010	Ano Base 2015	-
Ano Base 2011	Ano Base 2016	-
Ano Base 2012	Ano Base 2017	-
Ano Base 2013	Ano Base 2018	-
Ano Base 2014	Ano Base 2019	-

Fonte: Elaboração do autor (2021).

No quadriênio 2020-2024, os anos base se mantiveram em branco por não se constituírem de material concluído e disponível no site da Instituição, unicamente tive acesso ao PDI de metas correspondente ao quadriênio 2020-2024.

Concomitantemente a este documento, a Instituição também apresenta anualmente um Relatório de Gestão (RG) que tem como objetivo manter a comunidade interna e externa informada sobre as realizações desenvolvidas durante o ano anterior, trazendo informações de diversas frentes, como o desenvolvimento do ensino na graduação, pós-graduação, extensão, pesquisa, prestação de serviços, setores da administração, entre outros. No site da Instituição foi possível colher os RG's de 2000 a 2019, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Relação de Relatórios de Gestão Institucional coletados

Quadriênio 2000-2004	Quadriênio 2005-2009	Quadriênio 2010-2014	Quadriênio 2015-2019
2000	2005	2010	2015
2001	2006	2011	2016
2002	2007	2012	2017
2003	2008	2013	2018
2004	2009	2014	2019

Fonte: Elaboração do autor (2021).

O objetivo do levantamento destes relatórios anuais é reconstruir e compreender como a Instituição observa e enxerga a Libras, o surdo e a educação destes. Para tanto, realizei uma procura focada nestas perspectivas a partir das seguintes palavras-chave: surdo, surdez, Libras, sinais, Intérprete, deficiência, deficiente e tradutor.

Com a leitura a partir das análises destes documentos, se tornou possível concluir que a Instituição enxerga o discente surdo e o atende dentro de uma perspectiva inclusiva, sendo que as metas onde estes aparecem registrados são pertencentes às demandas do público da Educação Especial, ou seja, traçar a gênese dos atendimentos a acadêmicos surdos na Cidade Universitária é traçar o caminho dos demais acadêmicos alocados nesta modalidade de ensino.

As análises contidas nos Planos de Desenvolvimento Institucional e dos Relatórios de Gestão da Instituição podem reconstruir a narrativa das práticas de inclusão do sujeito surdo, assim como das demais pessoas com deficiências no campus Cidade Universitária a partir da Tabela 4.

Tabela 4 - Levantamento de informações em prol de discentes surdos da UFMS

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Relatório de Gestão 2006	Aprovação no Programa INCLUIR que prevê a aquisição de material específico para PNE e manutenção e disponibilização de sala de atendimento ao PNEE na CAE/PREAE.
Relatório de Gestão 2007	Institucionalização do Programa de Cursos de Línguas Estrangeiras (PROJELE) e curso de LIBRAS (Aparece como realizado em 2006). Ocorre encontros com os Coordenadores de Curso e Professores dos Cursos de Letras da UFMS para discutir a inclusão de disciplinas de LIBRAS em seus Projetos Pedagógicos de Curso, a partir do ano letivo de 2008; nestes encontros foi definida a implantação da Habilitação em LIBRAS nos Curso de Letras a partir do ano letivo de 2010. Também foi Implantado e institucionalizado em atividade de extensão de formação continuada o Curso de Libras.

Relatório de Gestão 2008	Os cursos de Letras do CPAN, CPAQ e CPTL passam a adotar a disciplina de Libras, totalizando sete cursos de Letras.
Relatório de Gestão 2009	A disciplina de Libras é incluída como obrigatória nos cursos de licenciatura e nos cursos bacharelados apresentadas como optativas. É aprovada a revitalização, por intermédio da SEAD/MEC, a Sala Multifuncional contendo os equipamentos destinados a acessibilidade na UFMS.
PDI Ano Base 2010	Inicia-se o processo de levantamento retroativo de acadêmicos com necessidades educacionais especiais
Relatório de Gestão 2010	<p>“A UFMS encontra-se em processo de operacionalização da acessibilidade em todas as unidades” (p.211).</p> <p>Implantado o Programa: Laboratório de Educação Especial da UFMS, em espaço físico próprio contendo materiais e equipamentos específicos de Acessibilidade.</p> <p>A PREAE foi contemplada no Programa INCLUIR/MEC com o Projeto “Adequação Arquitetônica para Acessibilidade no Campus do Pantanal numa Interface com o Laboratório de Educação Especial” (p. 211).</p> <p>Inicia-se o levantamento de discentes com deficiências que ingressaram no período de 2008 a 2010, porém, não fora apresentado resultados acerca deste levantamento.</p> <p>É apresentado como uma meta programada para 2011/2012 a estruturação e implementação de um projeto de capacitação de docentes para atuar no ensino de pessoas com deficiências.</p>
PDI/RG Ano Base 2011	Conclui-se o levantamento, identificando 167 acadêmicos com algum tipo de deficiência.
PDI/RG Ano Base 2012	Novo levantamento (entre todas as unidades da UFMS) identifica 318 alunos com alguma deficiência. Após intervenção via telefone, apenas 4 precisam de atendimento na Cidade Universitária e 1 no campus de Naviraí.

PDI Ano Base 2013	O número de alunos que apresentaram algum tipo de deficiência passa a ser de 55 (entre todas as unidades da UFMS) e 4 são atendidos.
Relatório de Gestão 2013	Programa de Apoio ao Estudante: neste programa aparece incluso, dentre as suas atribuições o “apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiências [...]” (p. 63). Nº de atendimentos aos alunos com deficiência (entre todas as unidades da UFMS): 128.
PDI Ano Base 2014	Ação isolada de Elaboração de vídeo em animação digital (com libras) para o Espaço Lúdico-Pedagógico pelo MuArq. Em novo levantamento (entre todas as unidades da UFMS) o número de pessoas com deficiência passa a ser de 212.
Relatório de Gestão 2014	São atendidos 15 Deficientes auditivos e 6 Surdos. A PROAE por meio da DIAF oferece orientações aos acadêmicos e ao corpo docente. Ocorreu também uma ação que visou promover cursos de desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso da Língua Brasileira de Sinais. Número de atendimentos de acessibilidade realizados: 246.
PDI Ano Base 2015	É registrada a primeira tentativa de tradução de vídeos, porém, sem êxito por falta de profissional tradutor intérprete de libras. Em novo levantamento, o número de pessoas com deficiência passa a ser de 221. A PROAE por meio da DIAF continua prestando orientações. Surge o primeiro registro da tentativa de institucionalização do Núcleo de Acessibilidade
Relatório de Gestão 2016	É realizada a tradução dos vídeos para Libras apresentadas no PDI Ano Base 2015.
Relatório de Gestão 2017	São atendidos 12 eventos com Libras, tradução de 5 editais, 3 posses de servidores com intérpretes (p. 46) Promovida a criação da Comissão de Acessibilidade (p. 46). São atendidos 21 Deficientes auditivos, sendo 17 na Cidade Universitária; 02 no CPAQ; 01 no CPNA e 01 no CPNV. (p. 172)

São atendidos 4 Surdos, sendo 03 na Cidade Universitária e 01 corresponde ao CPTL. (p. 172)

Diariamente foram realizados 12 atendimentos; mensalmente expressa 240 atendimentos e 6 Eventos sinalizados no primeiro semestre. (p. 173)

No segundo, o número de atendimentos se mantém e o número de eventos passa a ser 8. (p. 173)

PDI Ano Base 2018	São realizados 3 atendimentos psicológicos para aluno surdo e 13 atendimentos para acadêmicos ouvintes de professores surdos.
Relatório de Gestão 2018	Oferecimento do curso Introdução à LIBRAS (p. 60) Produção do hino nacional em libras. (p. 60) Contratação de 6 tradutores Interpretes de “Linguagem” de Sinais por intermédio de concurso público. (p. 72)
PDI Ano Base 2019	Inicia-se os Atendimentos de Intérprete de Libras às aulas - DINTER – Doutorado

Fonte: Elaboração do autor (2021).

A primeira noção registrada de um possível olhar para o atendimento de pessoas com deficiências na Instituição apareceu no RG de 2006, onde é marcada a “aprovação do Programa INCLUIR que prevê a aquisição de material específico para PNE” (UFMS, 2006, p. 25)¹⁷.

O RG de 2007 aponta que foi institucionalizado o Programa de Cursos de Línguas Estrangeiras (PROJELE) e o curso de Libras na Instituição. Também neste ano ocorreram encontros com os Coordenadores de Curso e Professores dos Cursos de Letras da UFMS para discutir a inclusão de disciplinas de Libras em seus Projetos Pedagógicos de Curso a partir do ano letivo de 2008; nestes encontros, porém, foi

¹⁷ Creio que seja importante abrir um parêntese para lembrar que a lei que reconhece a Libras e o Decreto que a regulamenta e deixa claro que a partir de sua publicação em dez anos as instituições de ensino deveriam promover a disciplina de Libras em cem por cento de seus cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, são respectivamente de 2002 e 2005. Isto significa dizer que as ações promovidas pela UFMS para o atendimento dos surdos foram em decorrência desta nova legislação – fato importante e que merece ser registrado.

definido que a implantação da Habilitação em Libras nos Curso de Letras seria efetivada somente a partir do ano letivo de 2010 (UFMS, 2007).

Em 2008, os campi de Corumbá (CPAN); Aquidauana (CPAQ) e Três Lagoas (CPTL) adotaram a disciplina de Libras em seus cursos de Letras, totalizando sete cursos adeptos em um total de dezessete cursos. Apenas no RG de 2009 estava o registro de que “[...] a disciplina de Libras foi incluída como disciplina obrigatória nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e nos cursos de bacharelado foi recomendada a inclusão como optativa” (UFMS, 2009, p. 77).

Em 2010 foi implantado o Programa Laboratório de Educação Especial da UFMS, fruto do Programa INCLUIR, em espaço físico próprio, contendo materiais e equipamentos específicos de Acessibilidade. Segundo a redação do próprio PDI, a UFMS iniciou seu processo de levantamento de discentes com “necessidades educacionais especiais”, em 2010, sendo que este processo foi concluído apenas no ano seguinte com o auxílio de 71 Gestores e Diretores das Unidades de Administração Setorial. A Instituição identificou que 167 acadêmicos apresentaram algum tipo de deficiência, levando em consideração a soma de todos os campi.

O Plano de Desenvolvimento Institucional e o Relatório de Gestão de 2011 não apresentam o quantitativo de acadêmicos com deficiência por campi, apenas pontua o número geral da Instituição. De uma mesma forma não realiza a discriminação das deficiências, impossibilitando saber se, neste ano, fora computado discentes surdos.

No ano de 2012, com o auxílio do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), a Instituição constatou que no ato da matrícula 318 alunos afirmaram possuir algum tipo de deficiência, ou seja, de 2011 para 2012 houve um aumento de 151 pessoas com deficiências matriculadas, somando-se todos os campi da UFMS.

A partir deste resultado, a Instituição realizou uma intervenção entrando em contato, via telefone, com os acadêmicos que se declararam com deficiências para averiguar a necessidade que apresentavam. Em sua maioria, eram discentes que possuíam baixa visão, que utilizavam óculos e não necessitavam de um apoio didático-pedagógico especializado.

Após essa averiguação, o quantitativo de acadêmicos que afirmou necessitar de um atendimento especializado foi de quatro discentes na Cidade Universitária. Para estes, foram oferecidas orientações, assim como para coordenadores, professores, bolsistas e familiares, além da elaboração de um documento de orientação aos

envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, informando como devem ser trabalhados os conteúdos em aula.

Este número expressivo no aumento de pessoas com deficiência no Ensino Superior pode ser compreendido levando em consideração o decreto 3.298 de 1999 que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (BRASIL, 1999); a Convenção de Guatemala de 1999, promulgada através do decreto 3.956 de 2001 no Brasil e pela Lei 10.172 de 2001, mais conhecido como Plano Nacional de Educação (PNE) entre outras leis e decretos que são resultados de lutas de movimentos sociais em prol das causas da deficiência.

O levantamento institucional de 2013 aponta um registro de 55 alunos com deficiências na Cidade Universitária, porém, o número de atendimentos se manteve estabilizado em quatro. No ano de 2014, este número chegou a 212 discentes com deficiências.

O RG de 2015 trouxe o registro de discentes surdos na Instituição a partir do ano de 2014: eram, então, atendidos 15 deficientes auditivos e seis surdos. A Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROAE), por meio da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), oferecia as devidas orientações aos acadêmicos e ao corpo docente para trabalharem com estes alunos.

Em 2014 surgiu a primeira meta inclusiva em larga escala com a utilização da Língua Brasileira de Sinais: “Prover a adaptação dos vídeos institucionais ao público PNE” (UFMS, 2015, p. 62). Esta meta foi registrada como não concretizada pela falta de profissionais específicos da área de Libras para realizar a tradução e gravação dos vídeos.

No mesmo ano, o número de alunos que declararam algum tipo de deficiência chegou à marca de 228, somando todos os campi, porém, como registrado, “[...] estes dados merecem atenção, visto que muitos acadêmicos que se autodeclararam como sendo deficientes visuais e com baixa visão não foram confirmados com essa deficiência, quando foram entrevistados por nós” (UFMS, 2015, p. 215). Por este fato, a DIAF atendeu 23 acadêmicos considerados público da Educação Especial.

Observando os procedimentos institucionais da UFMS, foi possível identificar três possíveis momentos para um aluno com deficiência: o primeiro, pautado no discente e na sua autodeclaração como pessoa com deficiência. O segundo, corresponde a uma classificação institucional deste sujeito para comprovar se a autodeclaração atende ao que é considerado como deficiência pela Instituição. E o terceiro momento

ganha forma na efetivação do direito ao atendimento especializado para aqueles que atendem aos critérios institucionais.

Na prática, as três classificações determinam uma diferença entre discentes que recebem o apoio didático-pedagógico especializado para necessidades comprovadas, e discentes que se autodeclararam como pessoas com deficiência, mas que não se enquadram nos critérios técnicos adotados pela UFMS para serem vistos como tais.

Retomando o pensamento de Foucault, podemos inferir que a distinção entre o sujeito que se declara com deficiência e o sujeito que é reconhecido pela sociedade – ou por uma determinada Instituição – se define a partir das construções discursivas e de relações de poder (FOUCAULT, 1977). O poder produz saberes que se materializam nas práticas de classificar/agrupar/selecionar/hierarquizar os indivíduos – práticas que também comportam movimentos de resistência.

Esta engrenagem formada pela relação entre o poder e o saber é que reforça os efeitos do poder aplicados no corpo humano. Neste sentido, e desde que se aceite a interpretação foucaultiana, este processo de “filtro” sobre os discentes autodeclarados com deficiência pode ser entendido como uma “mecânica do poder”, na medida em que ela é capaz de definir “[...] como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 2014b, p. 135).

Tal mecânica de poder fabrica corpos para obedecer, os chamados corpos dóceis, e o faz de modo a não ser necessário recorrer à força física, mas atua de uma forma que o próprio sujeito as torne ativas sobre si, é o princípio de sua própria sujeição. Em outras palavras, esta mecânica se aplica no nível capilar, onde “[...] o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 2019, p. 215).

Uma vez realizada esta reconstrução, uma nova necessidade que antes não havia se manifestado, agora se materializa: conhecer a construção e o funcionamento da DIAAF. Esta necessidade de entender este setor e suas organizações será tratada no tópico seguinte.

2.3 Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativa e o Programa INCLUIR

Escrever sobre a DIAAF exige um exercício anterior: escrever sobre o 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.

Tais políticas e práticas de acesso à educação de nível superior tornaram possível um maior ingresso de discentes com deficiências nas instituições. Este dado pode ser comprovado segundo o levantamento elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), onde:

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%) (MEC/SEESP, 2007, p. 7).

A autora Cleudimara Sanches Sartori Silva (2013) relata que, oficialmente, o Programa INCLUIR foi lançado no ano de 2005, durante o Governo Lula, constituindo uma parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) visando à implementação de uma política de acessibilidade plena para pessoas com deficiências no âmbito do Ensino Superior. Os objetivos desse programa são:

1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior 1.4. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2008, p. 39).

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”.

A concretização de um ambiente para o atendimento deste público foi concluída no ano de 2010, com a criação do Laboratório de Educação Especial. Os materiais para o laboratório foram disponibilizados pelo MEC por intermédio de solicitação por parte da UFMS para a SEESP (SILVA, C. S. S., 2013).

Para compreender melhor como foi que as raízes do Programa INCLUIR germinaram na Instituição, decidi que deveria conversar com pessoas que participaram deste processo. Para tanto, realizei uma entrevista, de forma alternativa, com Analice, docente da UFMS, formada em Pedagogia, doutora em Educação e com pesquisas que fundam as políticas de inclusão no Ensino Superior. Vale lembrar que, conforme já mencionado, os nomes dados aos entrevistados desta pesquisa são fictícios para preservação da identidade dos mesmos.

Em nossa conversa, Analice descreve que:

Havia um grupo que se interessava e se candidatava [no Programa INCLUIR] e aí recebiam recursos pra desenvolver algumas ações voltadas para as pessoas com deficiências na Universidade, para questão de acessibilidade, principalmente, mas, mais voltada para as pessoas público-alvo da Educação Especial [...] eram desse grupo, se não me engano, o professor Antônio Lino, o professor Antônio Osório e a professora Alexandra Anche.

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 IES por meio de criação de Núcleos de Acessibilidade (SANTANA, 2016). Para a UFMS, criar um Núcleo de Acessibilidade representava um problema. E este era um problema de nomenclatura. A problemática foi registrada na fala de Analice, conforme o trecho abaixo descrito:

[...] por uma questão de nomenclatura na UFMS o termo “núcleo” ele é muito amplo, e aí, exigiria uma função gratificada muito alta, seria, por exemplo... O Hospital Universitário é um núcleo. Então é outra questão que não o que se pensa como “Núcleo de Acessibilidade”. [...] por uma questão de nomenclatura criou a Divisão que era só de acessibilidade voltada para o público alvo da Educação Especial [...].

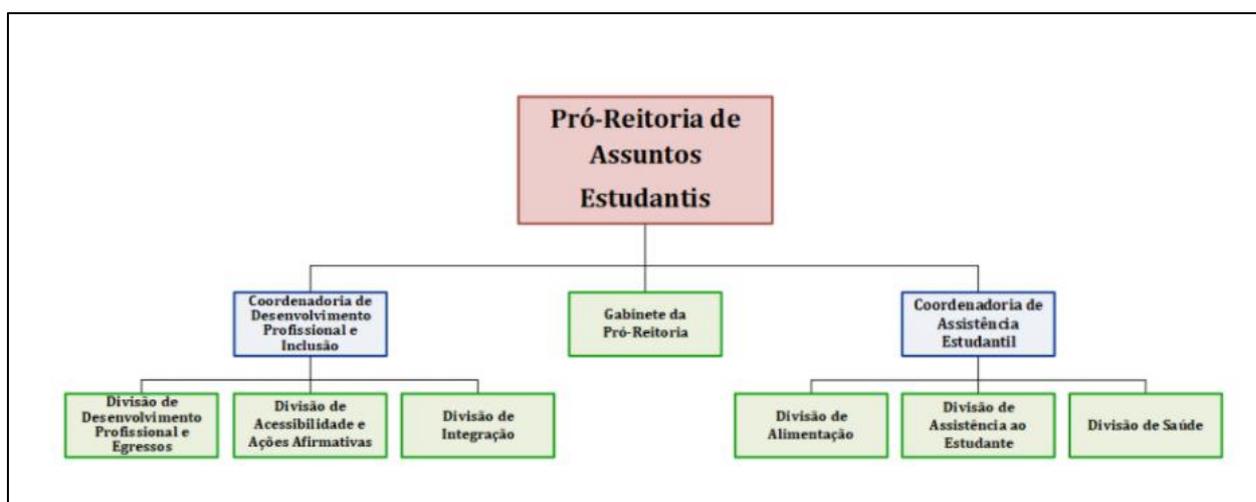
Nesta fala é possível encontrar os ramos do Programa INCLUIR se desenvolvendo. Por causa da questão apresentada, ao invés de um Núcleo, foi institucionalizada uma Divisão que levou o nome de Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF), cujo fim era atender o público alvo da Educação Especial.

As pesquisas de Leila Lima de Souza Santana (2016) apontam que esta divisão¹⁸ 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). Com a mudança na Gestão e a entrada do atual reitor Marcelo Augusto Santos Turine (2017-2020), Analice pontuou, durante nossa conversa que:

Em 2017, quando assume a nova gestão, agora do Turine, mudou-se, juntou-se, então, a seção da acessibilidade com a seção das Ações Afirmativas nessa Divisão [...] aí que envolveu as Ações Afirmativas junto com a questão da acessibilidade, que a princípio seriam coisas bem distintas, mas estão na mesma divisão hoje.

Com a gestão do Reitor Turine, a antiga DIAF passa a ser denominada DIAAF. Sua lotação está agora na Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Inclusão (CDPI) subordinada à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE), conforme Figura 2:

Figura 2 - Estrutura Organizacional PREAE/2020.



¹⁸ Juntamente a esta divisão, também coexistiam a “Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA), Divisão de Orientação e Informação (DIOI) e Divisão de Monitoramento da Política de Assistência Estudantil (DIPE)” (SANTANA, 2016, p. 86).

Fonte: <https://www.ufms.br/universidade/organograma/>.

Dentro da DIAAF, estão lotados os TILS. Para entender a trajetória destes profissionais na Instituição, no próximo tópico, abordarei a seção de Tradução e Interpretação em Libras.

2.4 A seção de Tradução e Interpretação em Libras

Para conhecer a gênese do profissional TILS na Instituição, decidi entrar em contato com o primeiro intérprete atuante concursado pela UFMS no referido campus, em 2014. A entrevista teve duas horas de duração e resultou em um rico material para lapidar todas as lacunas de informações que, porventura, pudessem ter permanecido em aberto durante as tentativas de escrita.

Cássio, nome também fictício, é formado em fisioterapia e, por atender pacientes surdos, em 2005, procurou aprender Libras para proporcionar um atendimento de melhor qualidade. Um ano depois, como o mesmo diz: “fui arrastado para essa profissão”, pois, com a efetivação da Lei da Libras em 2002, e do decreto que a regulamenta, em 2005, as vagas para esta área começaram a surgir e Cássio “já tinha nível superior, eram poucos intérpretes que tinham”.

Embora a Lei de Libras e o decreto que a regulamenta sejam de 2002 e de 2005, a profissão do Tradutor Intérprete de Libras foi reconhecida somente em 2010 através da Lei 12.319 que, além de regulamentar a profissão também evoca suas competências e formação.

Cássio entrou na Instituição no ano de 2014. Ao assumir o concurso, não foi direcionado para a DIAAF. Sua lotação inicial foi no Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS). Nessa época, o setor de acessibilidade estava sob o comando de Alexandra Ayach Anache, a primeira “no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS a estudar a Educação Especial em Mato Grosso do Sul, com o recorte da deficiência visual” (ANACHE; SOUZA, 2019, p. 10).

Por cerca de seis meses Cássio ficou “emprestado” para a DIAAF, retornando a sua lotação original apenas quando a primeira professora surda assumiu o cargo de docente na Instituição, lotada também no CCHS, também em 2014.

Neste período, conforme o relato de Cássio:

[...] ninguém se falava em intérprete na UFMS nem em professor surdo antes de 2014. Tinha professores de Libras já, que eram ouvintes, que migraram da área da Educação Especial e foram se especializando na Libras. Acho que a mais antiga lá é a professora Raquel Quiles.

De acordo com Cássio, o primeiro acadêmico surdo a entrar na Instituição foi no curso de matemática, no primeiro semestre de 2016, dois anos após a posse da primeira professora surda, porém, a carga horária de Cássio estava quase toda voltada para o atendimento desta docente nas turmas que esta ministrava aulas, o que gerou uma tensão nos atendimentos.

Acerca desta tensão, gostaria de utilizar este espaço para demarcar uma questão que, ultimamente, vem sendo debatida nos estudos sobre as funções do profissional TILS dentro do Ensino Superior. De acordo com Fernanda Martins de Brito, professora surda de nível superior, o intérprete que atua dentro deste campo educacional, deveria estar em frentes como:

[...] atividades acadêmicas, envolvendo especificamente professores surdos, como reuniões acadêmicas, eventos de formação, atividades culturais, entre outros. No entanto, as atividades de ensino da Libras podem ocorrer com ou sem apoio do intérprete em sala de aula (BRITO, 2019, p. 32).

As experiências vividas por Brito (2019) como docente surda são relatadas por ela da seguinte forma:

Minha percepção nessa atuação conjunta era que os estudantes ouvintes não tinham referência em mim como educadora, já que tiravam suas dúvidas, faziam sugestões e se comunicavam sempre com o intérprete. Sentia que a relação intérprete-estudante ouvinte era mais próxima do que aquela estabelecida comigo. Nesse caso, eu não saberia dizer a razão dessa “substituição”, mas imaginava que a identificação ouvinte-ouvinte dava mais segurança ao aluno, do que tentar uma comunicação visual com a professora surda. A insegurança ou temor de perguntar e eu não entender, já que sempre estimei o uso prioritário da Libras, poderia também justificar o afastamento. A pergunta direta ao intérprete em português falado e não em sinais, colaborava para o discente permanecer em sua zona de conforto linguístico (BRITO, 2019, p. 33-34).

Quando Brito lecionava sem a presença de intérpretes, sua percepção em relação aos acadêmicos se modificava, pois “[...] como única profissional surda em sala de aula, os estudantes prestavam maior atenção às aulas, estudavam a Libras e as dúvidas eram direcionadas diretamente a mim” (BRITO, 2019, p. 34).

Sendo assim, com base nestes posicionamentos apresentados por Brito na disciplina de Estudo de Libras, percebe-se que

[...] quando há a presença da TILS, os alunos podem confundir os papéis e achar que o intérprete é o professor, pois utiliza a língua na mesma modalidade que eles [...] ou seja, ser um mediador no contexto de comunicação em sala de aula, sem referência à docente surda (BRITO, 2019, p. 71).

Pesquisas relacionadas a este ponto específico, inspiram maiores reflexões quanto à presença de intérpretes para acompanhar docentes surdos em aulas de Ensino de Libras e é um campo que merece uma atenção com pesquisadores surdos que vivenciam tais questões.

Voltando à sequência de análise, o fato de Cássio estar com sua carga horária voltada para o atendimento da docente surda em suas disciplinas de Estudo de Libras, e, concomitante ao, então, recente ingresso de um acadêmico surdo geraram alguns conflitos de horário, conforme relatado em suas próprias palavras:

[...] eu falei assim “Vou atender, só que eu vou atender do jeito que eu posso”, porque meu horário era uma loucura. Meu horário era assim: eu vinha de manhã e de tarde hoje, amanhã eu vinha de manhã e de noite e no outro dia eu vinha tarde e noite e no outro dia eu vinha manhã e tarde. Era tudo picado [...] teve dia que eu não pude atendê-lo, ele ficou sem intérprete. É obvio que ele foi reclamar e eu dei toda razão e aí a DIAAF também entrou para mediar isso. Aí que a gente conseguiu uma remoção, Driele, que estava em Chapadão do Sul, para a DIAAF.

Ao contrário de Cássio, a intérprete removida do interior foi a primeira TILS lotada diretamente na DIAAF. No primeiro semestre de 2017, o segundo surdo – de acordo com o relato de Cássio – entrou para a Instituição, no curso de Administração. Como uma estratégia de comportar a demanda, ambos foram conversar com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), que lançou a possibilidade de utilizar algum concurso já finalizado para alocar um novo profissional que estivesse na vaga de espera.

A partir desta hipótese, dialogando com os pares de outras instituições, descobriram uma lista de espera no Instituto Federal de Campo Grande que, cedida à UFMS, permitiu o ingresso do terceiro TILS do campus.

Cássio permaneceu no CCHS, e os dois demais profissionais na DIAAF. No final do mês de julho de 2017 foi publicada a Portaria nº 896/07 com as nomeações do Concurso Público de Provas e Títulos nº 104/2016 em que dois docentes surdos tomaram posse: um em Três Lagoas e uma na Cidade Universitária. A demanda seguia aumentando gradativamente.

A partir da visita de uma profissional da área de tradução e interpretação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que palestrou e realizou uma oficina com os TILS da Instituição, Cássio relatou que perguntou à mesma:

[...] o que ela achava de centralizar os intérpretes, fazer tipo uma central... Colocar o grupo todo junto. Ou era melhor distribuir nas unidades. [...] Ela falou que o melhor era centralizar [...] foi o que faltava para dar o *start* pra gente ver isso. [...] A gente formalizou esse pedido, fez uma reunião com a Reitoria formalizando [...] nessa reunião com a Reitoria que uma pessoa sugeriu a criação de uma seção. Ela falou assim: “Bom, já que o grupo está crescendo, tem novos servidores aí, inclusive para entrar no concurso, a gente podia até pensar em uma Seção de Libras, ou Seção de Intérpretes”. [...] A gente nem tinha essa pretensão. A gente só queria juntar todo mundo para fazer melhor o serviço. Só que uma seção funcionaria muito melhor, né?”

Logo em seguida, as homologações do concurso nº 70 de novembro de 2017 foram oficializadas no Diário Oficial da União (DOU) de 5 de março de 2018. Neste concurso, quatro profissionais TILS foram homologados para o campus da Cidade Universitária (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2018). Após dez dias da homologação, o primeiro colocado foi nomeado e, quinze dias depois, a segunda colocada também foi nomeada, totalizando cinco TILS; dois professores surdos e dois alunos surdos até o referido ano no campus Cidade Universitária.

A posse ocorreu dia cinco de abril de 2018, sendo que

[...] foram empossados 104 profissionais na UFMS, em cerimônia realizada no auditório da SEDFOR. Ao todo 13 docentes irão para o curso de Medicina em Três Lagoas e 91 técnicos-administrativos serão lotados nos diversos campus da Universidade. (UFMS, 2018).

Deste total de 104 profissionais, sete eram Tradutores de Libras que foram alocados entre cidades do interior onde há campi da Instituição.

No primeiro semestre de 2018, no curso de Medicina Veterinária, houve o ingresso de uma nova acadêmica surda. De acordo com Cássio, no período de “[...] março e abril de 2018 a gente estava fazendo essa transição de todo mundo para a DIAAF”.

O sistema escolhido para realizar os atendimentos aos surdos da Instituição foi adotado da seguinte maneira: atendimentos em dupla, sendo realizado um revezamento de profissionais a cada vinte minutos para preservar a qualidade da sinalização e a saúde do profissional. Esse sistema apresentou a necessidade de mais intérpretes para atuarem no campus e, mesmo tendo uma lista de espera do concurso anterior, a Instituição não se mostrou acolhedora à ideia de integrar mais um membro à equipe. Cassio pontuou que:

[A gente] tinha já o conhecimento há um ano, mais ou menos, de que tinha duas vagas de intérprete temporário que a gente podia usar só que a gente não sabia como. [...] Era uma vaga de nível superior e a gente começou a conversar com a PROGEP, conversar com a Pró-Reitora e isso e aquilo, e

formaliza, [...] a gente conseguiu abrir o concurso para essa vaga de temporário.

O concurso foi lançado em outubro de 2018 e, no ano seguinte, mais uma TILS é acrescida a equipe de Intérpretes de Libras da Cidade Universitária. Neste ínterim, na lista de espera do concurso em vigor, o terceiro colocado que aguardava nomeação assumiu o cargo de TILS, no campus de Corumbá (CPAN)¹⁹.

No ano de 2019, dentro da DIAAF, foi concretizada a tão sonhada Seção de Libras, porém, segundo Cássio, ela foi criada no começo do ano e:

[...] quando chegou no final do semestre, em julho, mais ou menos, já houve um Decreto Federal²⁰, por parte do Presidente da República, dizendo que todas as funções gratificadas deveriam ser retiradas, suspensas. E isso aconteceu. Então, a seção foi extinta.

Com isso, a equipe voltou a ser integrante da Divisão e não mais caracterizada como uma seção. Neste mesmo ano, três novos acadêmicos surdos passaram a integrar o quadro de discentes do campus. O primeiro no curso de Arquitetura e Urbanismo, o segundo no Curso de Audiovisual e o terceiro em Engenharia de Software.

Além destes, por remoção, o professor surdo que em 2017 tomou posse em Três Lagoas passou a integrar o grupo de docentes surdos da Cidade Universitária e, como registrado no PDI de 2019, iniciaram-se os atendimentos no Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) para uma das docentes surdas do campus Cidade Universitária (PDI/UFMS, 2019).

Este aumento na demanda provocou diversos conflitos. A questão de horário talvez tenha se configurado a maior problemática na fala de Cássio, pois:

[...] é uma dificuldade que foi institucionalizada porquê [...] eles mudaram dentro do regulamento da Universidade mesmo o horário da aula. A aula era das sete as onze, aí, eles mudaram. A aula começa as sete e quinze, aí tem um intervalo obrigatório de dez minutos, aí a outra aula começa, lá pelas nove tem um intervalo obrigatório de dez minutos, e a aula vai começar de novo nove e vinte e cinco, e aí, ela só vai terminar onze e vinte e cinco. [...] É o nosso embate, porque a gente fala assim: “Não, a gente atende das sete as onze”. Aí o professor, na razão dele, o coordenador, na razão dele, fala assim: “Mas a Universidade me obriga a começar sete e quinze e ir até onze e vinte e cinco, como que eu faço isso?”. Eu falo assim: “Eu entendo que a Universidade te obriga, mas a Universidade também me obriga, com o ponto eletrônico, a bater o ponto onze horas, porque como que eu vou juntar vinte e cinco minutos todo dia por um ano? Eu vou

¹⁹ Esse profissional é o mesmo que digita essa dissertação e que reconstrói junto a este caminho suas próprias pegadas.

²⁰ O decreto mencionado por Cássio é o nº 9.725, de 12 de março de 2019 que “extingue cargos em comissão e funções de confiança e limita a ocupação, a concessão ou a utilização de gratificações” (BRASIL, 2019).

extrapolar, eu estou sobrecarregando, porque a Universidade me obriga a bater o ponto sete horas” [...] pensa o intérprete que está com o seu horário cheio, atender até meio dia e vinte e cinco e uma hora tem que estar em outra aula, então qual que seria o meu intervalo de almoço? Sendo que a legislação me obriga a ter, pelo menos, uma hora de almoço.

Com toda essa problemática de horário que segue causada por falta de diálogo entre os setores institucionais, no final do ano de 2019, o acadêmico surdo do curso de Administração se formou e, de acordo com a matéria veiculada pela Instituição:

Kelven é o primeiro formando surdo sinalizante a participar de uma cerimônia, em quarenta anos da UFMS, com tradução simultânea em libras. O processo foi feito de forma que, ao mesmo tempo, um intérprete sinalizava diretamente para Kelven, e outro para o público. Durante a Colação de Grau Unificada, Kelven teve à sua disposição três intérpretes e um apoiador da Instituição, que, em revezamento, ajudaram-no durante toda a celebração (UFMS, 2019).

O ano de 2018 se encerrou com a posse da quarta profissional homologada, que aguardava na lista de espera do concurso de 2017. A nomeação foi registrada no DOU de 24 de dezembro de 2019 (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2019) e, desta feita, esta é a formação do cenário de TILS e docentes surdos que a Instituição comporta na Cidade Universitária até o presente momento desta pesquisa, conforme ilustrada na Tabela 5.

Tabela 5 - Quadro de TILS e docentes da Cidade Universitária

TILS Concursados	TILS Contratados	Docentes Surdos
6	1	3

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Segundo Cássio, esse novo cenário de pandemia e isolamento social ocasionado pela COVID-19 causou uma mudança nos atendimentos que agora passaram a ser realizados de forma virtual, quase sempre por intermédio do Google Meet. Conforme sua descrição:

[...] no horário da aula, o professor envia o link e a gente acessa remotamente e faz o revezamento online, a cada vinte minutos é um intérprete que dá sequência. Transcorreu normalmente, é claro, com as particularidades de uma videoconferência, com novas organizações para a internet funcionar bem, o professor conseguir enxergar o intérprete... No caso, quando o professor é ouvinte, a gente combinava por WhatsApp para o acadêmico conseguir gerenciar essa janela do intérprete de uma forma que visualizasse bem. A gente conseguiu acessar todas as aulas, atender

todas as demandas, atendemos reuniões e interpretamos vídeos de nossas residências mesmo [...].

Até aqui, tudo parece correr bem, no entanto, quando perguntei se os discentes possuíam formas de acompanhar os atendimentos que os TILS estavam realizando com tamanha maestria, a resposta foi a seguinte:

[...] dos três acadêmicos que estão hoje matriculados, só um persistiu o semestre todo. Os outros dois praticamente desistiram do semestre. [...] só um finalizou o semestre participando das disciplinas, fazendo as provas, fazendo os trabalhos. Os outros dois abandonaram. Um, porque, relatou que estava com muita dificuldade de estudo mesmo, não se adaptou ao estudo remoto e, um relatou abertamente que estava com problemas sérios de estrutura de tecnologia, então, o notebook não funcionava direito, a internet, na casa, não era uma internet de banda larga, era só uma internet do celular, [...] não era suficiente para acompanhar as aulas, para poder ver as transmissões de vídeo, então, assim, achou por bem abandonar o semestre [...].

Essa tem se configurado a realidade atual do período desta pesquisa. Surdos desistindo da formação acadêmica por não conseguirem acompanhar o sistema de ensino remoto. Como um próximo passo, é tratado o levantamento realizado na Instituição sobre o quantitativo de discentes surdos que já estiveram, em algum momento, ou que estão vinculados à Cidade Universitária.

2.5 Levantamento de discentes surdos da Cidade Universitária

Para a realização desta etapa, entrei em contato com o setor responsável por tais informações: a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Mediante contato via e-mail, enviei comprovação e apreciação do projeto de pesquisa pelo CEP, e gentilmente, me foi cedida a autorização para que a coordenadoria responsável pelos acadêmicos me disponibilizasse as informações necessárias.

Neste tópico, gostaria de pontuar que esta pesquisa está sendo construída e organizada a partir do levantamento fornecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul²¹ e respeitando a nomenclatura que a Instituição utiliza como marcador de diferença entre a deficiência auditiva e a surdez.

Feito estes posicionamentos que revelam um embate, como já pontuado no decorrer desta pesquisa, entre quem é surdo e quem é deficiente auditivo, optei por

²¹ Todos os dados levantados fazem jus ao campus da Cidade Universitária localizado em Campo Grande/MS.

respeitar esta divisão adotada pela Instituição e apresentar as informações tendo como foco de análise os acadêmicos alocados pela UFMS no campo “surdez”.

De acordo com a lista fornecida pela Coordenação de Administração Acadêmica (CAA), representada pela Tabela 6, é possível perceber que do total de 76 registros, 61 correspondem a deficientes auditivos e 15 correspondem a acadêmicos surdos.

Tabela 6 - Quantitativo de Deficientes Auditivos e Surdos da Cidade Universitária

Deficientes Auditivos		Surdos/as		Total
61		15		76
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
35	26	9	6	76

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Cabe ressaltar que dentro deste universo de dados cedidos, ocorre que o mesmo acadêmico pode possuir mais de um registro no sistema. Esta situação de repetição pode ocorrer quando o aluno possui matrícula em mais de um curso. A Tabela 7 aponta este quantitativo de registros de alunos duplicados:

Tabela 7 - Relação de Acadêmicos com mais de uma matrícula

Acadêmico	Identidade de Gênero	Quantidade de Registros
Deficiente Auditivo	Feminino	2
Deficiente Auditivo	Masculino	3
TOTAL		5

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Com a inserção de um filtro para separar os dois grupos e trabalhar apenas com a categoria “surdos”, obtive quinze acadêmicos dentro deste universo. A partir deste processo de filtragem, é possível ver a forma de ingresso destes na Instituição. Segundo os dados da tabela, os ingressos aconteceram via: ENEM (12); Vestibular (1);

Transferência (1) e portador de diploma de curso superior (1), conforme disposto na Tabela 8:

Tabela 8 - Formas de ingresso dos Discentes surdos na UFMS – Cidade Universitária

Forma de Ingresso	Quantidade
ENEM/SISU	12
Vestibular	1
Transferência Voluntária	1
Portador de Diploma	1
TOTAL	15

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Este número total de discentes surdos coletado foi subdividido em outras subcategorias de análise, conforme apresentado na Tabela 9, onde estão alocados: a) os discentes surdos excluídos por diplomação, ou seja, aqueles formados pela Instituição; em seguida, b) aqueles que constam como excluídos por desistência; c) os que estão afastados ou com suas matrículas trancadas e, por fim, d) os regularmente matriculados na Cidade Universitária, juntamente com o tempo de permanência dos mesmos na referida Instituição.

A partir da leitura e análise da Tabela 9 é possível perceber que, dos cinco discentes ingressantes no ano de 2012, quatro não permaneceram e, apenas um destes primeiros acadêmicos ingressantes concluiu seu curso de graduação. Esta primeira diplomação que a Instituição apresentou em seus registros ocorreu em 2017, e a segunda, no ano de 2019.

Paralelamente a este número, existem dois discentes surdos com suas matrículas trancadas e quatro que estão devidamente matriculados na Instituição, ingressantes entre 2018 a 2019.

Em suma, a média de tempo de permanência de acadêmicos surdos na referida Instituição acaba sendo de dois anos, conforme se pode observar também na composição da Tabela 9:

Tabela 9 - Visão geral de acadêmicos surdos da Cidade Universitária.

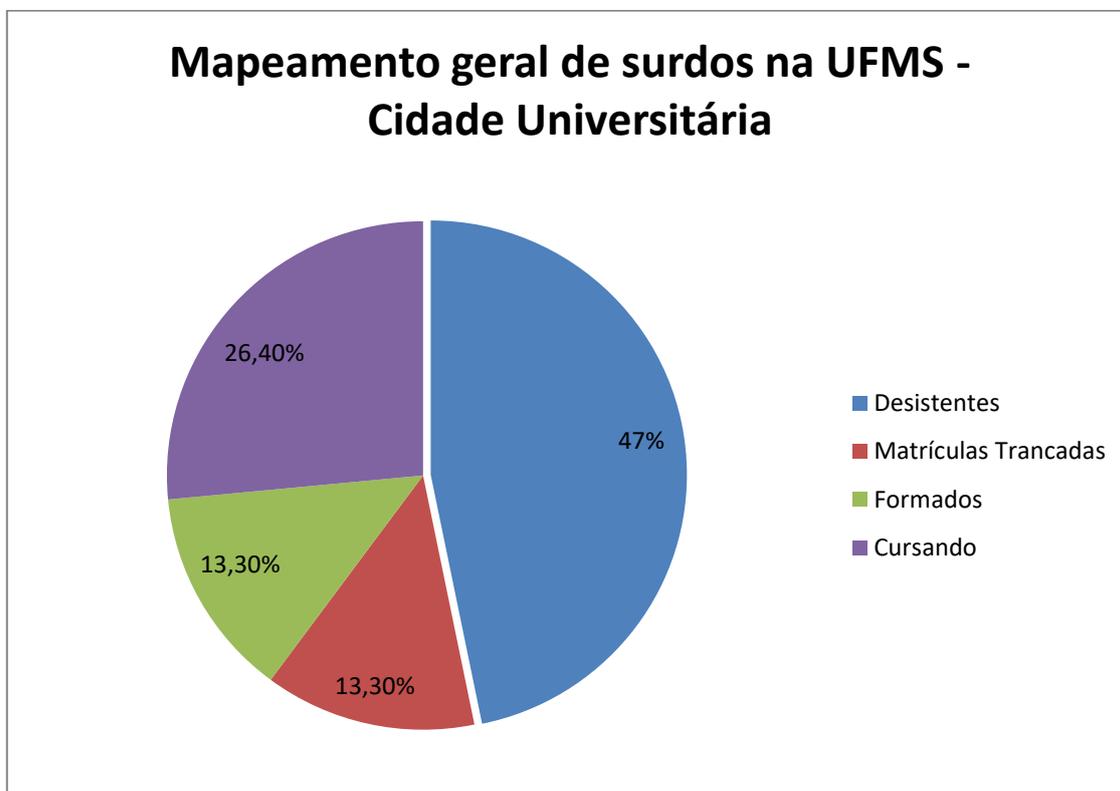
Ano de Ingresso	Exclusão por Diplomação	Exclusão por desistência	Afastamento por Trancamento	Matriculados no período	Tempo de Permanência
2012		2013			1 ano
2012		2015			3 anos
2012		2015			3 anos
2012		2013			1 ano
2012	2017				5 anos
2013		2016			3 anos
2016		2017			1 ano
2016			2020		4 anos
2017	2019				2 anos
2017		2018			1 ano
2018				2020	2 anos
2018				2020	2 anos
2018				2020	2 anos
2019				2020	1 ano
2019			2020		1 ano

Fonte: Elaboração do autor (2021).

A partir desta divisão e agrupamento é que dei início à etapa seguinte desta pesquisa: o levantamento de dados para análise mediante entrevistas. Para tratar estes dados levantados, se torna preciso saber quem são esses discentes e entender como é percebida essa relação entre Instituição e acadêmico surdo. Essa aproximação pode proporcionar um entendimento maior sobre as subjetivações destes estudantes e

viabilizar uma maior compreensão sobre como ocorreu o processo de desistência de 47% dos ingressantes surdos neste campus, conforme apontado pelo Gráfico 1.

Gráfico 1 - Mapeamento geral de surdos na UFMS – Cidade Universitária



Fonte: Elaboração do autor (2021).

Concomitante a este caminho, após a realização das entrevistas com os discentes surdos que aceitaram compartilhar suas percepções com esta pesquisa, foram detectadas novas informações que não apareciam nos dados cedidos pela CAA. A partir de tais relatos, no próximo tópico, tento repensar a elaboração destes dados apresentados e entender o que há nestes acontecimentos.

2.6 Repensando os dados a partir das entrevistas

Este tópico discute as análises das questões apresentadas anteriormente. Após concluir as entrevistas, transcrevê-las e categorizá-las, informações que não são relatadas nos dados cedidos pela Instituição emergiram nos discursos dos acadêmicos surdos e que alteram os resultados finais apresentados. Tal fato é perfeitamente compreensível em uma pesquisa qualitativa. O cotejamento do objeto a partir de mais de uma técnica ou procedimento de investigação chama-se processo de triangulação e visa

cercar o objeto da maior quantidade possível de ângulos de visão para dar maior nitidez às suas nuances e complexidades.

Uma das primeiras constatações é em relação aos acadêmicos considerados sistemicamente pela Instituição como “evadidos”. Deste grupo, três acadêmicos concederam entrevistas e, de acordo com suas narrativas, são, antes de serem evadidos, egressos da UFMS.

O Senhor Antônio, considerado pela Instituição dentro da categoria “exclusão solicitada pelo aluno”, durante a entrevista afirmou que: “Eu me formei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 1996 em Comunicação Social e Jornalismo”.

Este dado não aparece no levantamento fornecido pela CAA. O Senhor Antônio também afirmou que passou pela Instituição um total de três vezes, sendo a primeira no curso de Comunicação Social e Jornalismo, a segunda em História e a terceira em Filosofia, sendo desistente dos dois últimos cursos. Na lista fornecida pela Instituição, Antônio aparece uma única vez como desistente do curso de Filosofia.

Da mesma forma o Senhor José, considerado pela Instituição da categoria “exclusão por desistência” afirmou que entrou “[...] em 2009 e sai[u] em 2013, formado e tudo”. O Senhor José, formado em História pela UFMS, consta na lista concedida apenas como desistente do curso de Saneamento Ambiental em que o mesmo cursou apenas um semestre em 2017.

Com Mauro, o episódio se repetiu. Mauro apareceu no levantamento institucional na categoria “exclusão por desistência” e, durante a entrevista, afirmou ser formado pela Instituição em Direito: “Fiz Direito, me formei por lá”. Semelhantemente, este registro de sua formação não apareceu no documento concedido pela Instituição.

Tais informações estão sintetizadas em um quadro geral por intermédio da Tabela 11, onde a repetição destes acontecimentos pode ser notada. Tanto Antônio, quanto José e Mauro, antes de serem alocados como desistentes, se formaram na Instituição, porém, tal informação só foi colhida a partir das narrativas com os mesmos. Estes dados não são de conhecimento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para a produção de dados que são realizadas pela CAA, nenhum destes, ao se formarem, apresentavam suas matrículas vinculadas ao campo da surdez. Tal vinculação se materializou somente nos cursos onde a desistência foi concretizada.

O caso destes três acadêmicos envolveu mais de uma matrícula, sendo que, cada um passou pela Instituição mais de uma vez, gerando novos dados que não estão alocados na categoria “surdez”.

Tabela 10 - Relação de dados coletados por intermédio de Entrevistas e dados Institucionais

Tipo de Coleta	Discente	Período	Curso	Situação
Dado Coletado com as Entrevistas	Antônio	1992-1996	Comunicação Social e Jornalismo	Exclusão por Diplomação
Dado Coletado com as Entrevistas	Antônio	2007-2009	História	Exclusão solicitada
Dado cedido pela Instituição	Antônio	2012-2013	Filosofia	Exclusão solicitada
Dado Coletado com as Entrevistas	José	2009-2013	História	Exclusão por Diplomação
Dado cedido pela Instituição	José	2017-2018	Tecnologia em Saneamento Ambiental	Exclusão por Desistência
Dado Coletado com as Entrevistas	Mauro	2003-2008	Direito	Exclusão por Diplomação
Dado cedido pela Instituição	Mauro	2012-2013	Psicologia	Exclusão por Desistência

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Concomitantemente a este fenômeno, ao realizar as entrevistas com os discentes matriculados, um novo evento se materializou: a existência de surdos que utilizam a Libras como meio de comunicação e que não constam no documento recebido pela Instituição dentro desta categoria.

Este foi o caso de André. Surdo, matriculado, com atendimento de interpretação em Libras, porém, sistematicamente, não surdo para a Instituição, tendo em vista que sua matrícula não apresenta interligação com o campo da surdez. Sendo assim, o quantitativo de discentes surdos matriculados, de acordo com a Tabela 9, não corresponderia à atual realidade.

Em uma tentativa de reapresentar os dados e repensá-los acrescentando as narrativas a partir das entrevistas nas tabelas, apliquei as informações coletadas para apresentar uma nova reconfiguração dos dados.

Diante desta fatalidade, o total de surdos que, a partir das entrevistas concedidas, já estiveram na Instituição, tornou-se um total de 20 surdos – e não mais de 15, conforme supunha a Tabela 9, isso levando em consideração que cada ingresso gera uma nova matrícula e um novo registro.

Tabela 11 - Quantitativo de Deficientes Auditivos e Surdos da Cidade Universitária, a partir das entrevistas

Deficientes Auditivos		Surdos/as		Total
61		20		81
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Total
35	26	14	6	81

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Vale ressaltar que tais dados são reconfigurações levantadas a partir das entrevistas coletadas. Isso significa que tais informações não simbolizam números exatos e conclusos, podendo haver situações que não estão abarcadas nesta análise por não integrarem este universo coletado, portanto, não representa uma realidade fixa, sequer se aproxima de algo “verdadeiro” uma vez que, caso os demais acadêmicos surdos que não concederam entrevistas tivessem aceitado participar, novas informações poderiam ser evidenciadas.

Outrossim, diversos surdos podem ter passado pela Instituição sem apresentar registros de sua presença vinculados à surdez, ou até mesmo a existência de surdos alocados na classificação institucional como deficientes auditivos.

É igualmente importante ressaltar que o panorama apresentado neste texto não contempla toda a realidade da UFMS. Esta é uma investigação da Cidade Universitária e que teve como objetivo reconstruir o percurso do referido campus a respeito dos acadêmicos surdos.

A partir destas novas informações, na Tabela 12, teríamos uma nova lista de acadêmicos ingressantes na Cidade Universitária que, diferentemente da inicial, mostraria a presença de surdos desde o ano de 1992 na Instituição.

O quantitativo de acadêmicos surdos formados pela Cidade Universitária também sofre uma alteração de informações. A partir das entrevistas, foi possível notar

que o número de discentes formados, que inicialmente se mantinha com dois acadêmicos, passou a ser equivalente a cinco discentes, considerando o acréscimo das informações coletadas mediante as entrevistas com os acadêmicos considerados evadidos pela Instituição.

Tabela 12 - Visão geral de acadêmicos surdos da Cidade Universitária, a partir das entrevistas

Ano de Ingresso	Exclusão por Diplomação	Exclusão por desistência	Afastamento por Trancamento	Matriculados no período	Tempo de Permanência
1992	1996				4 anos
2003	2008				5 anos
2007		2009			2 anos
2009	2013				4 anos
2012		2013			1 ano
2012		2015			3 anos
2012		2015			3 anos
2012		2013			1 ano
2012	2017				5 anos
2013		2016			3 anos
2016		2017			1 ano
2016			2020		4 anos
2017	2019				2 anos
2017		2018			1 ano
2018				2020	2 anos
2018				2020	2 anos
2018				2020	2 anos
2019				2020	1 ano
2019				2020	1 ano
2019			2020		1 ano

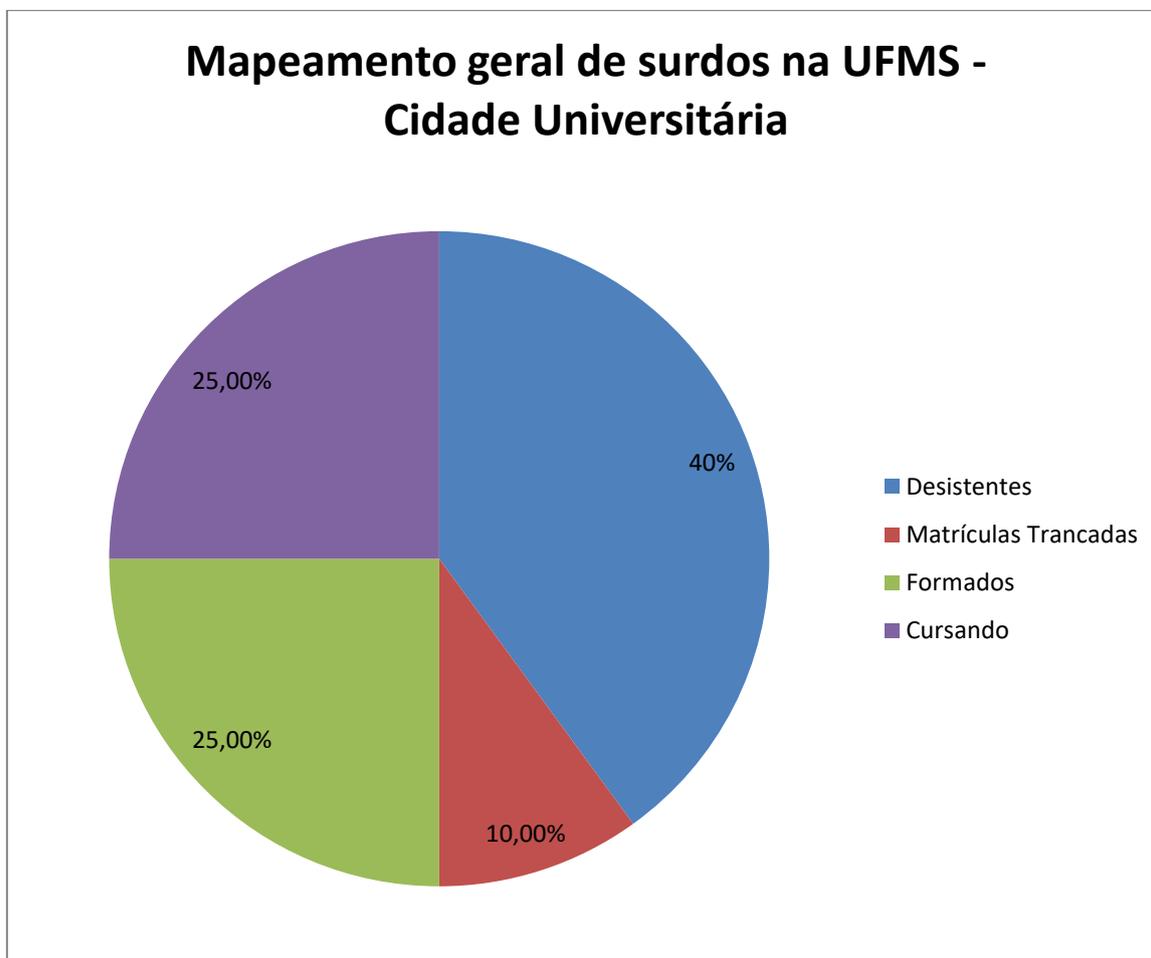
Fonte: Elaboração do autor (2021).

De certa forma, a produção deste número corresponde a um enfoque significativo na produção de uma verdade a respeito dos sujeitos surdos que ingressam na Instituição. Os dados fornecidos e coletados, ao serem fundidos, geram uma nova

noção de verdade que inscreve um aumento no número de surdos formados pela Cidade Universitária. Desta feita, o primeiro formando surdo a concluir um curso de graduação na UFMS, Cidade Universitária – a partir deste universo de dados analisados –, no ano de 1992, é um dado desconhecido da Instituição.

De uma forma geral, o novo cenário dentro deste universo captado de discentes surdos estaria distribuído conforme o Gráfico 2. Há um total de 50% dos acadêmicos – entre matrículas trancadas e desistentes – que não concluíram o ciclo educacional de nível superior e 50% – entre formados e matriculados – que concluíram ou estão estudando para a conclusão de seus percursos acadêmicos.

Gráfico 2 – Mapeamento geral de surdos na UFMS a partir das entrevistas



Fonte: Elaboração do autor (2021).

Com o caminho que os dados estavam se mostrando a partir das entrevistas, decidi voltar a entrar em contato com a CAA para tentar entender melhor como estas

informações são geradas. A partir de então, em resposta, levantei as seguintes declarações:

- 1) “Acredito que tenhamos várias situações dessas”;
- 2) “Os estudantes não atualizam seus cadastros”;
- 3) “As informações que te passei foi com base no que tem no Siscad hoje”
- 4) “Os dados não são tão confiáveis”.

Tais respostas me alertaram para a construção de uma produção de verdade institucional. A verdade, como Foucault (2019) já anunciara, pertence a este mundo. É produzida nele e cada sociedade possui o seu próprio regime de verdade.

Este regime são os discursos que são aceitos como verdadeiros e que distinguem os que são considerados falsos. Existe um combate em torno das regras do que é aceito como verdadeiro por estar, a verdade, ligada aos sistemas de poder.

Que verdade é capaz de existir quando a Instituição diz que acredita que existem várias situações como as encontradas nesta pesquisa que não estão registradas nos sistemas internos? O que torna possível à Instituição dizer que “Os estudantes não atualizam seus cadastros”, que “Os dados não são tão confiáveis”?

Nestas falas elucubradas existe um regime institucional de produção da verdade. Os acadêmicos surdos são produzidos para a Instituição por intermédio deste regime.

Nos casos detectados, quando desistentes, os estudantes estão enquadrados como surdos. Quando concluintes, o vínculo com a surdez desaparece. O que essa produção é capaz de criar é um aumento da noção de uma verdade sobre o número de discentes surdos evadidos.

Todos os discentes evadidos que concederam entrevistas são formados pela Instituição, portanto, são, primeiramente, egressos.

Na Tabela 13, há uma comparação entre os dois gráficos elaborados, possibilitando observar o seguinte jogo de informações alimentadas: para a Instituição, quando o surdo desiste (47%), seu registro aparece atrelado ao campo da surdez. Quando o mesmo acadêmico surdo se forma (13,30%) a informação da surdez está desvinculada. Ao somar os dados levantados com as entrevistas, o número de acadêmicos desistentes diminui 7% e o número de formados aumenta 11,7%. Sistemáticamente, o surdo produzido pela Instituição é aquele que, em sua maioria, desiste do percurso acadêmico.

Tabela 13 - Comparação entre os levantamentos de discentes surdos

Acadêmicos Situação	1º Levantamento (Institucional)	2º Levantamento (Entrevistas)	Diferença
Desistentes	47%	40%	-7%
Trancados	13,30%	10%	-3,30%
Formados	13,30%	25%	11,7%
Cursando	26,40%	25%	-1,40%
TOTAL	100%	100%	-

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Com base nestas análises de informações coletadas, de dados cedidos pela Instituição, entrevistas, leitura dos documentos institucionais e diálogos com os autores utilizados para a elaboração desta pesquisa, uma urgência se materializou para ser possível prosseguir nestas análises: uma forma de alocar dentro da história institucional os momentos processuais do encadeamento da inclusão de discentes surdos no Campus Cidade Universitária.

Tal necessidade permitiu pensar este processo dividido em três períodos distintos que, aqui, denominarei de “período de resistência”, “período de transição” e “período inclusivo”.

A divisão se justifica a partir do momento em que, nas entrevistas, percebeu-se que os entrevistados alocados na categoria de desistentes focaram suas perspectivas a partir das noções produzidas no período em que concluíram suas graduações, e não com o enfoque naquelas em que desistiram.

Este modo de olhar permitiu o aparecimento, nos discursos dos acadêmicos, de diferenças significativas na forma de caracterizar o corpo institucional e social, deixando claro que são pertencentes a períodos diferentes e que precisavam ser analisados à luz de seu tempo.

Também se torna necessário pontuar que esta divisão não significa que exista um engessamento nos atravessamentos das relações sociais, ou seja, no período aqui

determinado como de transição, por exemplo, é possível encontrar a existência de práticas de resistências e também de inclusão. De uma outra forma, pode-se encontrar práticas de resistência no período inclusivo. Trazer à tona esta noção fluida é importante para pontuar que as divisões foram realizadas para apontar as diferenças significativas apresentadas pelos discursos dos acadêmicos surdos.

Tais divisões elaboradas estão contempladas e distribuídas conforme apresentado esquematicamente na Tabela 14.

Tabela 14 - 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).

De acordo com esta organização, o primeiro período a ser pontuado, os anos anteriores a 2000, é um momento caracterizado pela falta de registro institucional de práticas voltadas aos acadêmicos surdos – período este durante o qual estes discentes se mantinham como resistência no ambiente educacional de Ensino Superior.

O segundo momento, de 2001 a 2012, se configurou como o momento onde o Programa INCLUIR, a Lei e o decreto que regulamenta a Libras, além da Lei que institui a profissão de TILS, foram criados, influenciando diretamente os anos seguintes da Instituição pela implantação da disciplina de Libras, pelos levantamentos retroativos de acadêmicos com deficiência e pelas tentativas de atendimento aos mesmos.

O último período, de 2013 aos dias atuais, é caracterizado pela criação da DIAAF, pela contratação de técnicos administrativos de tradução e interpretação e de atendimento às pessoas surdas, por arranjos setoriais para absorver estes profissionais, produção de materiais de informações em Língua de Sinais, estratégias de adaptação, relações de poder entre os saberes docentes, questões de horários de atendimentos e embates internos entre surdos e ouvintes.

Usando de outras ferramentas metodológicas, no capítulo seguinte é aprofundado uma reflexão a partir das percepções dos discentes surdos participantes deste processo, explorando as experiências vivenciadas pelos entrevistados que ocuparam, ou ainda ocupam, a categoria de “discentes surdos” na UFMS.

CAPÍTULO III

3. OS PERÍODOS INSTITUCIONAIS E AS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, faço a análise e interpretação das falas das entrevistas realizadas. Para isso, organizei o capítulo em cinco tópicos. Para estruturar a forma de investigação adotada, levei em consideração a questão temporal em que os participantes estiveram – ou estão – vinculados à Instituição.

Sendo assim, foi importante para este procedimento a divisão do percurso apresentado nos capítulos anteriores para embasarem a segmentação aqui exposta, entendendo que o processo de inclusão de discentes surdos na Cidade Universitária é composta de uma experiência processual.

No primeiro tópico deste capítulo elucidado como a divisão temporal ocorreu nos três distintos períodos 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 e defendida uma alteração na tratativa dos dados dos discentes considerados institucionalmente evadidos para egressos da Cidade Universitária.

No segundo tópico deste capítulo, retrato a caracterização dos sujeitos surdos que aceitaram participar da elaboração desta dissertação. 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 terceiro tópico do capítulo, 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. Nesta categoria são relatados os esforços do Senhor Antônio em permanecer na Instituição em meio a suas intersecções.

O quarto tópico do capítulo 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. Dentro deste período estiveram na Instituição o Senhor José e Mauro, que explanaram suas perspectivas a partir de uma caracterização institucional diferenciada do primeiro período.

O quinto e último tópico do capítulo aborda o terceiro período de análise: **Período Inclusivo**, caracterizado pela criação da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas, pela contratação de intérpretes de Língua de Sinais, pela implantação da disciplina obrigatória de Libras nas licenciaturas e por tensões que não se manifestaram nos períodos anteriores.

Dentro deste período inclusivo estão alocados Clarice e André, que relataram como percebem a educação de surdos nos dias de hoje e como a questão pandêmica tem influenciado no desempenho de suas atividades, testemunhando que a questão tecnológica também se caracteriza, no cenário atual, como um fator de possível exclusão.

3.1 A questão temporal para a realização das análises

O primeiro entendimento que surgiu para proceder com as análises do material coletado foi respeitar os processos temporais percorridos pela UFMS apontados no capítulo anterior. 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 diversos 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. Reitero, 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, como é o caso da Doutora Alexandra Anache e da Doutora Mônica 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 remete 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 15:

Tabela 15 - 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
Matricula dos	-	-	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, o Senhor Antônio, concluiu sua formação no período aqui denominado como “Período de Resistência”, o Senhor José e Mauro, concluíram suas formações no “Período de Transição” e, Clarice e André, estão regularmente matriculados, pertencem ao “Período Inclusivo” da Instituição.

Diferentemente das primeiras noções acerca das informações institucionais coletadas que, sistemicamente, aduzem ser o Senhor Antônio, Senhor José e Mauro acadêmicos surdos apenas “evadidos”, a partir deste ponto, estes serão tratados e considerados como acadêmicos “egressos” da Instituição.

A justificativa para esta mudança leva em consideração que, conforme as narrativas dos mesmos, todos são, primeiramente, formados pelo Campus Cidade Universitária e suas falas durante as entrevistas foram todas voltadas para o período em

que concluíram seus estudos na Instituição. Pouco ou quase nada foi dito a respeito de suas desistências, afinal, eram motivos que não colocavam em questão a surdez.

Senhor Antônio, que também havia se matriculado no curso de História e de Filosofia, relatou ter desistido dos mesmos pelos seguintes motivos: “[...] depois, em 2007, eu ingressei pra fazer história, mas não concluí, porque eu não gosto de curso de licenciatura. [...] e em 2012 ingressei pra fazer filosofia, não concluí, porque o curso é ateu”.

Senhor José relatou rapidamente que entrou na Instituição uma segunda vez “[...] para fazer Saneamento Ambiental. Só fiz um semestre e não gostei, em 2017”. E, Mauro, relatou que havia entrado novamente na UFMS no curso de Psicologia, porém, após sua inscrição “[...] o curso entrou em greve”. Neste meio tempo, ele foi nomeado em um concurso que havia prestado em outro estado onde assumiu a vaga e, de acordo com suas palavras: “[...] acabei nem cursando psicologia”.

3.2 Caracterização dos Sujeitos

Egressos: Senhor Antônio

Formação: 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 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. A 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 ((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

Formação: 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

Formação: 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 8,7 mm 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. 94²²).

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

²² Tradução livre do autor.

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

Formando em: 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 (CEADA²³), 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

Formando em: Medicina Veterinária (2018 aos dias atuais)

²³ De acordo com Albres (2005, p. 5) o CEADA foi “criado pelo Decreto no 3546, de 17 de abril de 1986”. As atividades de 1º a 5º ano desenvolvidas neste local, como o ensino de português e matemática eram realizados em Libras, proporcionando um ambiente educacional favorável a aquisição linguística de crianças surdas com seus pares. Tais atendimentos deixaram de ocorrer desde dezembro de 2016 e os alunos passaram a ser matriculados diretamente no Sistema Regular de Ensino em atenção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

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. Essa escolha veio de sua mãe, conforme relatado abaixo:

Eu mudei porque minha mãe não aceitou a escola com o enfoque para surdos porque, na concepção dela, a inclusão com os ouvintes é necessária para a aprendizagem do português. Saber Libras? Tudo bem! Mas, falta adquirir o português, por isso a escolha do modelo inclusivo, entendeu?

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.

No próximo tópico é iniciada a análise do material concedido mediante as entrevistas e, de acordo com os registros temporais da UFMS, divididos nos três períodos enunciados previamente: de resistência, de transição e de inclusão.

3.3 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 e de uma noção de audismo extremamente intenso 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 Jornalismo²⁴. 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

²⁴ “[...] a criação e implantação do Curso de Jornalismo, inicialmente denominado Curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, na UFMS ocorreu em 1981 quando o recém-criado Sindicato dos Jornalistas Profissionais de Mato Grosso do Sul deliberou, em assembleia geral, que a criação do curso seria uma das principais bandeiras de luta da categoria. A partir da formalização do pedido a UFMS, muitas adversidades foram enfrentadas, mas após um processo de mais de quatro anos o movimento passou a contar com o engajamento significativo dos integrantes da categoria, estudantes, empresários e até do governo do Estado. Criado em 24 de outubro de 1985, o Curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo da UFMS realizou o primeiro vestibular em janeiro de 1989 e começou a funcionar no primeiro semestre deste mesmo ano” (UFMS, 2020).

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 verdades²⁵. 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 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:

²⁵ 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).

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 acordo²⁶” (HUMPHRIES, 1977, p. 16).

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).

²⁶ Tradução livre do autor.

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).

3.4 Período de Transição: nidição gradual 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.

Dentro deste período em questão (2001-2012), a UFMS estava realizando seu levantamento retroativo de discentes com deficiência. Este processo, de acordo com os dados já apresentados nos PDI's e nos RG's institucionais, pontua que o primeiro levantamento foi iniciado em 2010 e concluído em 2011. Nestes anos, Mauro já havia finalizado sua graduação e Senhor José estava no segundo ano de sua formação.

Após concluído o levantamento retroativo de discentes com deficiência, a Instituição realizou uma intervenção, entrando em contato, via telefone, com os acadêmicos que se declararam nestas condições para averiguar as necessidades que apresentavam. A partir da explicação de Senhor José, é possível entender porque ele não foi enquadrado no perfil de pessoa com deficiência a receber apoio didático-pedagógico especializado:

[...] 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 surdos²⁷”.

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.

²⁷ Tradução livre do autor.

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 [...]”²⁸ sobre tais sujeitos.

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

Este período é caracterizado pela criação da DIAAF, 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.

²⁸ Tradução livre do autor.

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. Como já tratado nos capítulos iniciais, 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, como já mencionado anteriormente, “[...] 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. Ao TILS, situado no epicentro deste processo, Santos e Queriquelli (2018) ponderam que este profissional precisa desenvolver três competências: linguística, técnica e metodológica.

A competência linguística seria a habilidade de lidar com as duas línguas em contato no processo interpretativo; a competência técnica diz respeito à habilidade de posicionamento, de intensidade dos sinais e até mesmo de modulação da voz, em casos de versão oral da língua sinalizada. A terceira competência, metodológica, diz respeito à habilidade de encontrar termos equivalentes da língua alvo na língua fonte e vice-versa, de utilizar itens lexicais e terminologias adequadas.

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 mim²⁹.

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”.

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

²⁹ Segundo o Código de Conduta Ética e Profissional apresentado pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) é vedado ao TILS: “dar conselhos ou opiniões pessoais, exceto quando requerido e com anuência do Solicitante ou Beneficiário” (FEBRAPILS, 2014, p. 5).

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). 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.

É preciso levar em consideração que no ano de 2020 a questão do isolamento social como medida de prevenção ao novo vírus, COVID-19, e a decisão institucional de manter o calendário acadêmico na modalidade de ensino remoto agregou uma nova dificuldade que aparece no discurso dos discentes:

Clarice: Quase que eu desisti! [...] Me atrapalho toda. Tem muito texto, texto, texto e eu não consigo ler porque as palavras em português são difíceis [...] pela internet eu tenho a sensação que a aula se torna um resumo, é bem confuso [...] já com as atividades escritas nesta nova condição, não me sinto contemplada [...] Por exemplo, chega um material no g-mail, que eu não

compreendi, eu envio para os TILS fazerem a adaptação, que seria a tradução em Libras, e isso demora muito para mandarem uma resposta. [...] Passei muita raiva, muito ódio com a internet. Tive problemas no meu computador, problemas no meu celular [...] foi muito estressante. Tive até um começo de depressão [...].

André: Nossa, nesse isolamento social eu não estou conseguindo. É muito difícil. Eu realmente não consigo. Nas aulas on-line os intérpretes ficam travando o tempo todo. A internet cai e volta, cai e volta durante as explicações. Eu fico esperando a internet parar de travar, mas não consigo entender absolutamente nada, peço para sinalizar novamente, sinalizar mais próximo para a imagem ficar maior, mas não tem adiantado [...].

A questão tecnológica se apresenta como um fator determinante deste período. Além das já citadas intersecções, o acesso a tecnologias se materializa como um atravessamento que acaba sendo um demarcador de exclusão: a falta de acesso adequado a materiais tecnológicos para a permanência destes estudantes durante o período de pandemia e isolamento social.

No capítulo seguinte, é apresentada problematizações e discussões a partir dos discursos surdos para compreender as subjetividades produzidas que se desdobram em formas de vidas surdas heterogêneas.

CAPÍTULO IV

4. OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E AS PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DAS SUBJETIVIDADES SURDAS

Neste capítulo, proponho uma forma de análise acerca das subjetivações surdas a partir das cinco dimensões dos dispositivos pedagógicos conceituadas por Larrosa (1994): dimensão ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática, aprimoradas a partir das *tecnologias do eu* presentes na perspectiva foucaultiana. Tais tecnologias “referem-se aos mecanismos de auto-orientação, às formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos” (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 68).

Por intermédio desta perspectiva, no primeiro tópico, apresento a conceituação de dispositivos pedagógicos entendendo que esta categorização se aplica a espaços, métodos, técnicas, experiências ou processos que tenham como finalidade transformar a experiência dos sujeitos, desde uma prática educacional, até mesmo, uma sessão de terapia.

A partir desta concepção, entendo que o contexto de pluralidade que os sujeitos sociais convivem, em que os discursos dos entrevistados estão eivados de influências de diversos dispositivos, como o religioso, o médico, o político, entre outros, faz com que suas narrativas não se constituam enquanto práticas completamente autônomas, mas, imbricadas pelos discursos aceitos por estes como regimes de verdades.

De uma mesma forma, os sujeitos desta pesquisa não são constituídos como agentes completamente passivos, pois, estão envoltos em redes de poder, ou seja, apresentam resistências: “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2019, p. 360).

A partir destas concepções, adentro nas dimensões propostas por Larrosa (1994). No segundo tópico, *Dimensão ótica: “Ver-se a si mesmo”*, trato da primeira dimensão: “dimensão ótica”, em que o sujeito é convocado a ver-se a si mesmo a partir de regra(s) de normatividade(s) inventada(s) socialmente e que age sobre os mesmos de forma a revelar suas verdades.

No terceiro tópico, abordo a segunda dimensão, a “dimensão discursiva”, em que os sujeitos relatam-se a si mesmos influenciados por este dispositivo pedagógico,

dando a entender que suas identidades estão sempre tensionadas por um autocontrole para ocultar a diferença, que é constantemente reforçada pela norma social.

Na *Dimensão jurídica: “Julgar-se a si mesmo”*, debatida no quarto tópico deste capítulo, problematizo a representação que o sujeito vê de si mesmo sob o domínio da moral, passando a julgar a si mesmo positiva ou negativamente mediante ao padrão da norma que se instaura socialmente e que, neste caso, se manifesta mediante a norma linguística e da audição.

No quinto tópico, *Dimensão narrativa: “Dominar-se a si mesmo”*, retrato a quarta dimensão, em que são demarcadas as maneiras como os sujeitos governam a si mesmos, ou seja, após julgarem-se mediante a norma, é necessário posicionarem-se, governarem-se a partir desta detecção, em que as relações de poder se evidenciam.

O sexto tópico, *Dimensão prática: “Habituar-se a si mesmo”*, traz a quinta e última dimensão, dimensão prática, e os modos encontrados pelos sujeitos surdos de habitarem-se a si mesmos dentro do dispositivo pedagógico analisado nesta pesquisa.

No último tópico deste capítulo, elaboro uma síntese dos fatores que se destacaram nesta construção de subjetividades surdas sendo que, em suma, poderiam ser citadas as normas, tanto auditiva quanto linguística, as tensões existentes que, ora se concentra no próprio sujeito, ora na relação social e as práticas audistas manifestas tanto nos entrevistados surdos quanto nos discursos surdos em relação aos ouvintes envolvidos na relação educacional.

Ressalto, entretanto, que nenhuma destas dimensões estão desconectadas das demais. Todas se interligam e se (re)produzem simultaneamente. É interessante ressaltar, também, que, de uma mesma forma, tais dimensões mencionadas são produtoras de um “duplo” que, segundo Larrosa (1994), não tem como foco o sujeito, mas, trata-se de procedimentos de fabricação do próprio duplo, que faz com que o sujeito aprenda a ver-se, dizer-se, julgar-se, e, a sujeitar-se a ele. Em outras palavras, o duplo aqui abordado pode ser considerado a composição do que o sujeito vê quando se observa a si mesmo, do que diz, narra, julga e domina de si mesmo.

4.1 As discursividades dos dispositivos pedagógicos

Para problematizar as subjetividades surdas produzidas na Instituição analisada que se desdobram em vidas surdas heterogêneas, me parece necessário, antes, tratar deste “dispositivo pedagógico” que passa a funcionar a partir de um

(auto)disciplinamento. Nesta instância “[...] os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. As técnicas/práticas que induzem esse comportamento podem ser chamadas de *tecnologias do eu*” (GORE, 1994, p. 14, grifos da autora).

Segundo Jennifer Gore (1994), baseada em Foucault, pode-se perceber os dispositivos pedagógicos como sendo capazes de produzir regimes corporais particulares que podem ser entendidos como formas de identificação de si mesmo, funcionando como regimes de verdades.

Como mencionado por Foucault (2014b), o ensino possui uma relação de fiscalização, como um mecanismo capaz de multiplicar a eficiência pedagógica. É como se “[...] a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construisse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’” (LARROSA, 1994, p. 45).

Por **dispositivo pedagógico** concordo com Larrosa, quando afirma que este seja:

[...] qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas (LARROSA, 1994, p. 57).

Portanto, uma universidade, como a investigada nesta pesquisa, se configura como um dispositivo pedagógico capaz de formar procedimentos em que o sujeito é capaz de ver-se a si próprio, de observar-se e, enfim, adquirir uma experiência e imagem de si mesmo. Essa experiência é chamada por Foucault de subjetivação (LARROSA, 1994).

A subjetivação, ao ser uma projeção social internalizada e ressignificada por um determinado sujeito, é um processo que contempla “[...] efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito [...]” (ROSE, 2001, p. 143).

Na perspectiva foucaultiana, a experiência de si não é algo imutável e independente, mas, sim, o resultado de “[...] um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p. 43).

Tais discursos mencionados por Larrosa, são atravessados pelo desejo e pelo poder, portanto, é preciso levar em consideração que as práticas discursivas em que as histórias pessoais de cada entrevistado desta pesquisa são narradas se constituem em práticas não completamente autônomas, pois:

Estão, às vezes, incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc. Deve-se perguntar também, portanto, pela gestão social e política das narrativas pessoais, pelos poderes que gravitam sobre elas, pelos lugares nos quais o sujeito é induzido a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo como o personagem de uma narração atual ou possível, a contar-se a si mesmo de acordo com certos registros narrativos (LARROSA, 1994, p. 71-72).

Com base nestes entendimentos, nos próximos tópicos problematizo a formação de subjetividades surdas produzidas e a experiência de si, mediante as narrativas a partir das cinco dimensões do dispositivo pedagógico apresentadas por Larrosa (1994): dimensão ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática.

Segundo este autor, a **dimensão ótica** equivaleria ao que é visível para o sujeito sobre si mesmo. A **dimensão discursiva**, àquilo que o sujeito diz acerca de si mesmo. Na **dimensão jurídica** estão os modos como o sujeito é capaz de julgar a si mesmo dentro de uma determinada trama de valores e normas. A **dimensão narrativa** é entendida como aquela que torna o sujeito um personagem cuja continuidade e descontinuidade em um determinado período de tempo é implícita a sua trama. Por fim, a **dimensão prática**, aquela que estabelece o que o sujeito pode fazer consigo mesmo (LARROSA, 1994).

Ressalto que estas dimensões não são produzidas nos sujeitos separadamente. Todas se produzem ao mesmo tempo e produzem, também, o que Larrosa compreende como “duplo”, “[...] construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente minha própria identidade” (LARROSA, 1994, p. 80).

É válido pontuar que a noção de identidade aqui utilizada não é conceituada como uma essência dada e concluída, mas sim, como “uma busca permanente, [que] está em constante construção, trava relações com o presente e com o passado, tem história e, por isso mesmo, não pode ser fixa, determinada num ponto para sempre, implica movimento” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 148). Neste viés, a identidade se constrói nas narrativas, nas localizações sociais e nos conflitos relacionais “em razão

das relações de poder travadas entre indivíduos e grupos” (ENNES; MARCON, 2014, p. 292).

Esta produção do eu pelo duplo proposta por Larrosa (1994), desvela a fabricação de um “eu” exterior: “[...] a pessoa não se vê sem ser ao mesmo tempo vista, não se diz sem ser ao mesmo tempo dita, não se julga sem ser ao mesmo tempo julgada, e não se domina sem ser ao mesmo tempo dominada” (LARROSA, 1994, p. 82).

O duplo produzido nestes dispositivos pedagógicos não tem como finalidade o próprio sujeito, mas sim, os procedimentos de fabricação e captura deste duplo. Procedimentos tais em que o sujeito aprende a educar seu olhar, aprende a dizer sobre si mesmo, e, ao fazê-lo, reduz suas próprias indeterminações dos acontecimentos, fragilidades e dispersões (LARROSA, 1994). Vale ressaltar que tais dimensões aqui apresentadas são tratadas à luz da mesma divisão dos períodos institucionais já elucidadas no corpo desta pesquisa.

4.2 Dimensão ótica: “Ver-se a si mesmo”

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014b, p. 198) apresenta a imagem do panóptico e de seus aparatos disciplinares, e afirma que o mesmo “[...] funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens [...]”. A noção panóptica poderia ser descrita como uma “[...] máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos” (p. 197).

A intenção do modelo panóptico, desta máquina de ver, é conseguir observar a todos, vigiar, a partir da organização e localização de diversos indivíduos em um mesmo espaço, onde se pode ativar alguns princípios, como: (1) princípio da vigilância, a capacidade de fiscalizar permanentemente as ações dos indivíduos; (2) princípio da totalidade, pois não há como escapar deste dispositivo; (3) princípio da minúcia, levando em consideração que cada detalhe, por mínimo que seja, é percebido pela máquina panóptica; (4) princípio da saturação, pelo fato de que este mecanismo nunca descansa e; (5) princípio de individualização por permitir uma segmentação de pessoas em unidades individuais e controláveis (VEIGA-NETO, 2017).

A grande virada do dispositivo panóptico é que o sujeito que está submetido a esta rede de visibilidade e reconhece isso, faz funcionar sobre si mesmo os princípios a

pouco mencionados, inscrevendo-se dentro destas relações de poder, ou seja, “[...] torna-se o princípio de sua própria sujeição” (FOUCAULT, 2014b, p. 196).

Quando alocamos esta noção de “ver a si mesmo” dentro das análises institucionais realizadas até o presente momento da pesquisa, podemos perceber nos discursos dos acadêmicos como este dispositivo de dimensão ótica corrobora para uma autonarração.

No primeiro período institucional, caracterizado como *período de resistência*, as análises realizadas nos documentos institucionais não apresentam nenhuma prática voltada para o ingresso e permanência de acadêmicos surdos na Instituição. Neste sentido, o Senhor Antônio, ingressante na instituição em 1992, sente-se em uma obrigação constante: “[...] eu tenho que me lembrar que eu sou surdo [...] do momento que eu acordo ao momento que eu deito [...] A sociedade não me trata como um surdo. Até porque ela não sabe que eu sou um surdo”.

Tal forma de ver-se, nesta fala, aponta como o sujeito é subjetivado por uma relação de poder em que o meio externo o atinge e interfere em sua forma de ver-se a si mesmo, de sempre se lembrar de sua diferença, ou seja:

[...] não se refere a uma interioridade intrínseca ao sujeito, mas a maneira como determinadas verdades, externas ao sujeito, acabam o constituindo. Assim, o que poderia ser compreendido como a interioridade do sujeito, o seu lado de dentro, nada mais é do que a exterioridade, o lado de fora dobrado e convertido em interioridade. Diante disso, a subjetividade aqui é compreendida como a dobra do lado de fora (LOCKMANN; MACHADO; FREITAS, 2015, p. 15-16).

A sociedade de seu tempo, o que inclui os saberes institucionais dobrados e convertidos na interioridade do sujeito, o incentiva a demarcar em si mesmo, em registrar em sua pele o tempo todo, sua diferença. A identidade do Senhor Antônio “se estabelece através de jogos de força, de relações de poder imanentes a esse processo, numa constante busca pela imposição de determinados significados” (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 62).

A forma como isso ocorre se assemelha a como Humphries (1977) descreveu a sociedade de seu tempo:

Sei apenas que fiquei insatisfeito com as promessas que a sociedade fez para mim. A promessa de aceitação. Isso nunca aconteceu. A promessa de felicidade como um participante pleno. Isso nunca aconteceu. Em um sentido muito real, a promessa de que minha surdez eventualmente deveria

e iria embora porque eu conseguiria “vencê-la”. Isso nunca aconteceu. (HUMPHRIES, 1977, p. 9)³⁰.

Dentro do segundo período aqui denominado *período de transição*, os saberes sociais estavam em fase de mudanças e de uma incipiente visão voltada para as pessoas com deficiências. A partir das leis e decretos que foram surgindo, a Instituição (e a sociedade em si) começa(m) a se adaptar e a se movimentar para uma adequação ao que lhes é exigido.

Neste contexto, o discurso do Senhor José e de Mauro, que ingressaram na Instituição em 2003 e 2009, respectivamente, sugerem a existência de uma tensão.

Senhor José: “[...] quem tem problema de audição, vive no mundo dele, [...] É um mundo “à parte”. Procura sempre estar sozinho, por causa justamente disso. Teve época que eu evitava contato [...]”.

Mauro: “[...] eu tenho noção de que eu sou uma pessoa que eu não sou 100% [...] eu tenho que me prevenir como toda pessoa que tem alguma incapacidade”.

Esta tensão está inscrita no próprio sujeito, ou seja, apesar de, abertamente dizerem que sempre foram bem aceitos e que tiveram poucos problemas – uma mudança que merece ser observada, pois difere grandemente do período anterior – ainda existia uma tensão no próprio sujeito por verem a si mesmos como sujeitos “*não cem por cento*”, ou seja, sujeitos não inteiros em relação a outros considerados “*completos*”.

A visão de si mesmo pontuada nestes discursos revela como estes sujeitos se constroem baseados na noção de que aquele “sujeito completo” lhes serve de modelo referencial, um modelo de sucesso auditivo e, a partir deste modelo, a necessidade de instaurar a tensão em si mesmos para demarcar a diferença. Segundo Humphries:

Para qualquer pessoa, é muito importante ver pessoas como elas mesmas em papéis de sucesso. Para mim, foi muito importante perscrutar sobre a questão de por que eu me sentia inferior aos ouvintes e chegar a uma resposta que não fosse voltada diretamente para mim mesmo. Eu tive que rejeitar aquela definição de sucesso que eu tinha comprado. Porque por nessa definição de sucesso, surdos são fracassados. Eu não posso aceitar isso. Se o sucesso está apenas em termos ouvintes, é hora de uma mudança. (HUMPHRIES, 1977, p. 43)³¹.

Esta tensão pontuada por Humphries se apresenta nos casos aqui analisados, pois, a busca materializada nos discursos destes acadêmicos pelo “completo” está sendo realizada a partir do ponto de vista da norma auditiva. Esta norma apontada não é

³⁰ Tradução livre do autor.

³¹ Tradução livre do autor.

definida naturalmente, mas sim “um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2010b, p. 43). É como se existisse uma determinação inescapável: “[...] a simples posição de ser ouvinte torna-se o sucesso e ser surdo torna-se o fracasso” (HUMPHRIES, 1977, p. 44)³².

Como se pode observar, a prática audista aqui manifesta-se nos próprios sujeitos surdos, desta vez, “[...] exigindo deles o mesmo conjunto de padrões, comportamentos e valores que eles demandam de ouvintes” (HUMPHRIES, 1977, p. 13)³³.

É necessário pontuar que, nestes três casos iniciais, estamos analisando o discurso de sujeitos surdos que utilizam a modalidade oral da língua portuguesa, ou seja, por mais que encontrem dificuldades no meio acadêmico, ainda possuem acesso ao conhecimento mediante o uso da língua majoritária, sendo que, o modelo comunicacional entre professores e alunos se constitui no mesmo.

Quando evocamos o terceiro período, *período inclusivo*, essa perspectiva é alterada. A partir deste período, mediante as efetivações das leis, encontramos a presença do surdo sinalizante dentro da Instituição. Passamos, então, a falar de dois idiomas distintos. Estamos lidando com uma zona de fronteira entre a língua falada e a sinalizada, e os saberes que cada uma traz.

Os discursos de Clarice e André, ingressantes em 2018 e 2019, respectivamente, situam um movimento diferenciado dos períodos anteriores. Aqui é observada uma força nos discursos surdos que parte do sujeito para o meio externo, em uma tentativa de atingir o social e transformá-lo para, após isso, ver-se a si mesmo neste relacional.

Clarice: Já tem um ano que eu me sinto magoada com esse tipo de comentários que os TILS fazem pra mim. [...] Não existe uma preocupação comigo.

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. Eu tento decorar as frases, mas não consigo.

A resposta de Clarice aduz que sua subjetivação está sendo construída com mais constância no contato direto com os profissionais de tradução e interpretação. Pode-se observar que, nas cinco dimensões, suas respostas são voltadas ao comportamento deste outro, do agente que a coloca em constante conflito consigo mesma.

André também apresenta uma subjetivação sendo fortemente construída a partir da questão linguística, porém, na modalidade da língua portuguesa escrita. As respostas

³² Tradução livre do autor.

³³ Tradução livre do autor.

para as cinco dimensões, de certa maneira, envolvem o processo de leitura e reconhecimento de palavras na modalidade escrita da língua portuguesa.

Nos períodos anteriores, a diferença era reforçada no ouvir. “Não ouvir” era o problema e precisava ser corrigido ou escondido para se encaixar na norma. Com Clarice e André, cada um à sua maneira, há uma descentralização do problema “não ouvir” e estes passam a verem a si mesmos a partir da diferença da língua, no uso da Libras, não dando ênfase ao fato de que não estão ouvindo.

Clarice vem de um histórico de tentativas de reabilitação da fala, uso de aparelhos auditivos, testes de percepção de som, tratamentos com fonoaudiólogos e, mesmo assim admite: “*o que eu mais uso é a Libras. A Língua portuguesa eu uso bem menos*”.

André apresenta um curioso interesse pela questão da escrita. É preciso levar em consideração que sua família utiliza a língua terena como meio de comunicação, portanto, a língua portuguesa se configura em um terceiro idioma, sendo a Libras, a sua primeira língua. Quando questionado sobre o que mais gostava na Instituição, sua resposta foi: “[...] *ir estudar na biblioteca. Fazer leituras de livros para ver palavras que eu não conheço e, em casa, saio à procura de sinais para elas*”.

Percebe-se que, em geral, os discursos surdos apresentam, dentro da dimensão ótica, dois pontos distintos: nos dois primeiros períodos, resistência e transição, os discursos dos sujeitos sobre si mesmos estão inscritos na condição do próprio sujeito, ou seja, estão subjetivados a acreditar que está em suas mãos a possibilidade de se aproximarem da norma social.

No terceiro período, inclusivo, os discursos de Clarice e André são o oposto. Estes, ao verem a si mesmos, não reforçam as próprias condições para acompanhar suas realidades, pelo contrário, os discursos sobre como se veem, primeiramente, aponta a constituição do social em que vivem para, assim, elucidar suas subjetividades.

Para Clarice, sua auto-visão está marcada pela relação com os TILS. E, dentro desta relação, ela pode ver a si mesma inscrita neste dispositivo como alguém condicionada. Para André, a relação com a língua portuguesa aparece latente nas cinco dimensões, pois, é a partir dela que ele vê a si mesmo como alguém que não consegue decodificar os textos e as palavras na língua portuguesa.

A fala de Clarice delineia uma ideia de que não é ela que precisa se aproximar da norma social linguística estabelecida. A forma como Clarice se vê reclama que a norma social é que precisa se aproximar dela. Não é mais o sujeito que precisa instaurar

uma tensão sobre si para lembrar todo dia que ele não se enquadra na “normalidade”. Mas, sim, que a realidade em que o sujeito vive precisa se modificar em prol de tê-lo incluído.

André também precisa relatar a sua relação com o externo de si para ver-se como alguém que não consegue compreender o português. Porém, diferente de Clarice, André não reclama que o externo o inclua. Isso significa que, em suas subjetivações, existe um assujeitamento em relação a norma projetando em si uma noção de que a língua portuguesa é extremamente necessária para estar incluído no espaço institucional. Ele se envolve no processo de interação linguístico proposto pela Instituição e, como visto em seu relato, também sofre ao tentar ampliar o seu entendimento da língua portuguesa.

Possivelmente, o comportamento de André no ambiente acadêmico seja influenciado pelo processo de tradução que este realiza diariamente entre a língua terena e a Língua de Sinais no seu ambiente familiar. Sua subjetivação e a forma como vê a si mesmo são completamente filtradas por este dispositivo.

No próximo tópico, vamos entender como estes sujeitos surdos passam a narrar a si mesmos dentro deste contexto institucional.

4.3 Dimensão discursiva: “Dizer-se a si mesmo”

Tanto os sujeitos quanto os discursos são construídos dentro de um determinado período histórico, assim, os sujeitos não são o motivo pelo qual o discurso existe, mas, são efeitos discursivos de sua época (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006), portanto, para cada narrativa, “[...] existem posicionamentos de sujeito. O sujeito é uma variável do enunciado. E são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (LARROSA, 1994, p. 66), portanto, ao narrar-se, o sujeito evidencia as relações de poder que perpassam seu local social para interpretar e regular sua conduta. Desta forma:

[...] o sujeito passa a ser entendido como constituído pela cultura, sendo a mesma tomada como prática social que, ao forjar sentidos, ganha efeitos de verdade, institui modos de viver, de ser, de compreender, de explicar a si mesmo e o mundo (BERNARDES; GUARESCHI, 2004, p. 58).

Se tratando do *período de resistência*, a narrativa do Senhor Antônio sobre si dentro deste aparato pedagógico pontua que este sujeito se narra como alguém discriminado pelos saberes institucionais, ou seja, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores e até mesmo pela sociedade de seu tempo: “*Se você é discriminado pelos alunos, você consegue trabalhar, mas quando você é [...] pela Instituição e pelos professores [...]*”.

A identidade do Senhor Antônio foi condicionada a reforçar em si mesmo as suas próprias diferenças. Ele, além de precisar acordar e se lembrar de que é surdo e que usa prótese retro auricular, precisa ter ciência de que foi estudar após muito tempo e é o mais velho de sua turma, precisa se lembrar que toma remédios controlados para depressão, que é pobre, que é calvo e que sua aparência “[...] *também nunca foi lá grandes coisas [...]*”.

Quando se relata, os discursos produzidos agem sobre os sujeitos “[...] fazendo-os desenvolverem um tipo que incide sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos e comportamentos” (LOCKMANN, 2019, p. 179). O Senhor Antônio, ao confessar-se, relata: “[...] *para mim, isso é um dano [a surdez], uma tragédia, porque, na verdade, [...] a audição, assim como os demais sentidos, é muito, muito, muito importante para o ser humano*”. Estas escolhas de palavras para se auto representar, nos termos de Butler (2015, p. 33), “[...] estabelecem normas sociais, um domínio de falta de liberdade e de substituíbilidade em que nossas histórias ‘singulares’ são contadas”.

Ao proceder, desta forma, o entrevistado ressalta a existência de uma norma social padrão e se reconhece abaixo dela. Em outras palavras, é como se o modo que o Senhor Antônio pudesse ser estivesse “[...] limitado de antemão por um regime de verdade que decide quais formas de ser serão reconhecíveis e não reconhecíveis” (BUTLER, 2015, p. 34-35). Estas formas são externas ao indivíduo e estão imbricadas em uma determinada temporalidade social que excede as próprias forças do indivíduo.

Quando analisamos o *período de transição*, nem o Senhor José e nem Mauro trazem em seu relato a noção de se sentirem discriminados, pelo contrário, suas narrativas tentam informar serem bem aceitos tanto pelos professores quanto pelos alunos. No entanto, como já registrado nos capítulos anteriores, é possível perceber a questão da norma auditiva pairando em seus relatos de acordo com os trechos a seguir:

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

Mauro: [...] dependia de mim.

A ideia que ambos expressaram é de uma boa relação interpessoal entre os demais colegas e professores, porém, ao dizerem sobre si, seus discursos mostraram que a base desta boa relação exigia a manutenção da tensão interna apresentada na dimensão ótica.

O sujeito está condicionado a suprir a sua falta, de alguma forma, na intenção de recuperar as condições de continuidade de se manter ou de se aproximar da norma auditiva, norma esta que “[...] classifica, compara, avalia, inclui e exclui” (LOPES, 2007, p.11), podendo ser “expressas na forma de costumes, tradições, leis ou discursos” (ENNES; MARCON, 2014, p. 297).

No *período inclusivo*, a relação com a narrativa de si é deslocada novamente da norma auditiva para a norma linguística. A constituição da narrativa, tanto de Clarice quanto de André, está pautada no tradutor intérprete de Libras.

Clarice: As pessoas que estão nesses locais precisam mudar. Uma organização que resolva essa relação entre surdos e TILS.

André: Nas aulas, os TILS explicam o que os professores dizem pra eu aprender. Se me perguntam, eu respondo. Leem os textos e me explicam.

Segundo Silva (2000), a identidade de um sujeito é formada nas relações, e as narrativas de Clarice e André apontam para este caminho. Clarice sente que não há uma preocupação com ela, enquanto sujeito surdo, e que as pessoas que trabalham na Instituição deveriam fazer algo para resolver a relação que ela possui com os TILS.

Reforço uma vez mais que Clarice, em sua trajetória, passou por diversos dispositivos de normalização em uma tentativa de fazê-la ouvir, falar oralmente e se aproximar do padrão social auditivo. Este processo ainda ecoa entre as suas identificações, portanto, ao demonstrar sua indignação com o relacional para narrar-se, há, em suas idiossincrasias, marcas latentes que, produzidas pelo audismo institucional, familiar e social, associados com a discriminação de gênero representam:

[...] o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20)³⁴.

³⁴ Tradução livre do autor.

Diferentemente, a narração de André não apresenta este conflito, ao contrário, André é mais assujeitado à normalização institucional e social. Mas ele também sente o conflito quando fica nervoso ao não entender o conteúdo e desiste da disciplina. Seu gesto de resistência nesse sentido é mais velado, mais fechado. Sua ânsia em saber as línguas de seu entorno denotam que ele quer estar incluso dos debates sociais, familiares, em construção de uma posição sujeito aceita em tom de igualdade, equidade. Mas as barreiras, os obstáculos advindos da distinção entre ser surdo versus ouvinte, deflagra uma fronteira constitutiva em antagonismo, pois os ambientes que ele frequenta, transita, de algum modo corroboram a inclusão que ainda é excludente, seja no grupo de colegas de sala, a relação com o Tils, com os professores, e incompreendido, decide desistir de algo, por não acompanhar o conteúdo, não compreender e não ver a acessibilidade alcançar as nuances necessárias para que ele seja acolhido e suas dificuldades dirimidas.

Estas narrativas propõem pensar na terceira dimensão e em como os surdos contemplados na pesquisa julgam-se a si mesmos a partir destas condições detectadas.

4.4 Dimensão jurídica: “Julgar-se a si mesmo”

A **dimensão jurídica**, segundo Larrosa (1994, p. 73) está sob o domínio da moral e em relações que se “[...] constituem como atos jurídicos da consciência. Isto é, atos nos quais a relação da pessoa consigo mesma tem a forma geral do julgar-se”.

Para pôr em prática o julgamento de si mesmo é necessário que exista um critério ou um “[...] padrão que lhe permitisse avaliar o que vê, criticar-se. E esse critério, seja ele imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que lhe permite estabelecer o verdadeiro e o falso do eu, o bom e o mau, o belo e o feio” (LARROSA, 1994, p. 74).

Neste sentido, a norma ou aquilo considerado “normal” passa a se converter no critério que o sujeito utiliza para julgar-se a si mesmo positiva ou negativamente, pois:

A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2010b. p. 43).

No discurso do Senhor Antônio, o mesmo se julga a partir da norma da audição e a utiliza para configurar sua surdez como uma tragédia: “[...] *para mim, isso é um*

dano [a surdez], uma tragédia, porque, na verdade, [...] a audição, assim como os demais sentidos, é muito, muito, muito importante para o ser humano”.

A condução para este discurso pode ser entendida tendo como critério de positividade o padrão de audição da sociedade majoritária, portanto, o que estaria abaixo desta média “normal” de audição vem configurado, neste discurso, com a noção de perda, dano e tragédia.

Nesta possibilidade de análise, esta narrativa se enquadra como um discurso audista sendo utilizado por um sujeito surdo, o que me faz lembrar o momento em que Humphries reconhece em si mesmo as forças que atuam contra ele e seu próprio posicionamento como pessoa surda audista:

Só nos últimos anos eu tenho sido capaz de reconhecer algumas das forças que trabalham contra mim como uma pessoa surda e como sendo audista. A maior parte da minha vida eu tenho sido um audista. E mesmo agora, ainda tenho algum comportamento e valores que são basicamente audistas. Eu acredito que este seja o resultado de ser educado como uma pessoa ouvinte com o comportamento e os valores de ouvintes em uma sociedade ouvinte que é audista. Ser ouvinte ou criado como ouvinte não te torna automaticamente um audista, mas dada a nossa sociedade e seus pontos de vista sobre a surdez, é quase uma certeza (HUMPHRIES, 1977, p. 12)³⁵.

Desta forma, o sujeito se julga a partir de noções negativas da norma, que é ser ouvinte. Quando passamos a observar o “julgar-se” apresentado pelo Senhor José e por Mauro, no *período de transição*, percebemos que a mesma noção audista permanece:

Senhor José: Eu achava que eu era normal. Para mim era normal virar o rosto. Botar sempre as pessoas do meu lado esquerdo, entendeu?

Mauro: [...] quando eu era adolescente, eu tinha muito interesse em ir para a carreira militar, e aí, tipo, isso é um “não”. Você não vai. Você não vai ser polícia.

Em um primeiro instante, na narrativa do Senhor José, este reconhece se entender como “normal” até descobrir a surdez e passar a se enxergar abaixo desta linha da norma. Mauro julga-se, de certa forma, limitado. É como se seu sonho de adolescência tivesse sido descartado por reconhecer-se abaixo desta margem demarcada pela norma da audição. Novamente, Clarice e André descentram a questão linguística oral para a questão sinalizada.

³⁵ Tradução livre do autor.

Clarice: Eu estava sinalizando, [...] e a professora começou a fazer expressões de estranhamento. A intérprete estava se confundindo ao fazer a versão voz [...].

André: Já aconteceu de em uma aula eu não conseguir [entender], isso foi me deixando nervoso e eu parei a disciplina. Foi bem difícil aguentar, me sentia muito nervoso.

Clarice passa a se julgar como uma aluna que reprova mediante fatores que não estão inscritos em si, ou seja, é como se, o tempo todo, suas respostas estivessem gritando “eu sou capaz disso, mas não sob tais circunstâncias”.

Dito isto, o relato de André também segue a noção de julgar-se mediante uma “falha” ou um estranhamento na comunicação. Neste caso, André chegou a trancar a disciplina por não conseguir acompanhar, retomando-a no semestre seguinte.

Julgar-se, neste sentido, “[...] seria, então, o resultado da aplicação a si mesmo dos critérios de juízo dominantes em uma cultura” (LARROSA, 1994, p. 77). Isso significa que, mesmo sendo fluentes na Língua de Sinais, mesmo oferecendo provas suficientes de que são capazes, há uma exigência de que a língua portuguesa se materialize, para estes, no mesmo patamar de fluência que a língua sinalizada.

Este critério de que o saber produzido na língua portuguesa carrega um valor maior do que aquele produzido em uma língua sinalizada é que prepara o terreno para que a subjetivação destes indivíduos esteja formalizada em autojulgamentos depreciativos. A noção detectada de como o sujeito se julga dentro da perspectiva de uma determinada norma aponta para a quarta dimensão, a de dominar-se a si mesmo.

4.5 Dimensão narrativa: “Dominar-se a si mesmo”

O julgar-se, apresentado no domínio anterior, traz consigo algumas formulações como, por exemplo, ao cair nas malhas da norma, “[...] a pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor. E isso, uma ação, um fazer que afeta algo, um afetar, é justamente a definição foucaultiana de poder” (LARROSA, 1994, p. 78).

A partir desta noção, o sujeito passa a atuar sobre si mesmo espacialmente ou temporalmente, exercendo sobre si mesmo um poder de “dominar-se” ou “governar-se”.

Nesta dimensão (dominar-se, dentro de uma temporalidade histórica), o sujeito intenta reduzir as indeterminações dos acontecimentos, entender seu passado e administrar seu futuro, apresentando-se com uma origem ou com um destino

“controlados”. É como se a dimensão discursiva fizesse ligação com a linguagem de um determinado tempo social (LARROSA, 1994) e o sujeito soubesse exatamente de onde vem e para onde irá se autogovernar.

Assim, é possível perceber que, para se sentir incluído, o Senhor Antônio precisou governar-se e, sentiu sua condição ser alterada quando passou a trabalhar em uma rede de televisão: “[...] eu comecei a ser mais respeitado quando eu consegui um trabalho na TV. Porque, eu fui o primeiro acadêmico, com todas as deficiências que eu apresentava que consegui ir para a TV”.

Após tal fato, passou a ser mais respeitado, pois, de todos os acadêmicos, o Senhor Antônio fora o primeiro, com todas as suas intersecções a estar exercendo a profissão. Tal narrativa revela a dimensão do dominar-se a si mesmo.

Para o Senhor José e para Mauro, o dominar-se não exigiu uma atitude brusca, como conseguir um emprego na área de formação, pelo contrário, de acordo com seus discursos:

Senhor José: Aí depois que todo mundo está na sala [...] aí começa a fazer grupinho e eu entrei em um grupo.

Mauro: [...] como é uma Federal, metade das pessoas vem de fora, então fez um grupinho bem forte dos de fora, então, tipo, me senti bem acolhido na faculdade por isso. [...].

Diferentemente do período em que o Senhor Antônio esteve na Instituição, no *período de transição*, o perfil institucional demonstrava outro olhar para as pessoas com surdez e as ações para se incluírem de José e Mauro foram voltadas para tentativas de se “enturmarem” com algum grupo de colegas para, desta forma, se aproximarem da norma da audição.

Ao analisarmos os discursos de Clarice e André, novamente percebemos o deslocamento da norma auditiva para a linguística e, desta vez, é notável que, para governarem-se, ambos investem em processos de aproximação com os demais acadêmicos ouvintes como uma tentativa de apropriação da língua portuguesa.

Clarice: Os [alunos] ouvintes são os que mais me ajudam a entender as coisas. Os ouvintes sabem português, né? Então a gente tem um momento de troca.

André: Nos grupos de trabalho quando a gente se reúne [...] há aquela dificuldade de quando os alunos vêm e não sabem como dialogar. Daí, escrevem e se eu não entender eu chamo o intérprete para mediar.

É interessante ressaltar que, para analisar esta questão da norma aqui abordada, tanto auditiva quanto linguística, “[...] temos que entender não ações de imposição sobre os indivíduos, mas ações dos sujeitos sobre si mesmos” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46).

Tais intentos de aproximação revelam o limiar da fronteira entre surdos e ouvintes: o uso da língua portuguesa na modalidade escrita. Esta questão comunicacional, para André, acaba gerando a necessidade de intervenções quando não há sucesso na realização de tentativas comunicacionais na língua portuguesa na versão escrita.

Reitero, agora, uma noção já apresentada por alguns autores utilizados nesta pesquisa (VIEIRA-MACHADO, 2012; LOPES, 2011): um dos maiores pontos de tensão está no uso da língua, afinal, a “medida” para o bom desempenho de uma pessoa surda é ter um português escrito adequado. Espera-se que o sujeito surdo seja efetivamente bilíngue.

Segundo a concepção de Vieira-Machado, “[...] 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).

Tais considerações corroboram as análises da quinta dimensão, abordada no tópico seguinte: dimensão prática.

4.6 Dimensão prática: “Habituar-se a si mesmo”

Dentro desta dimensão, Larrosa (1994) aloca os hábitos, que são considerados os automatismos da conduta, assim como os estereótipos, que são fabricados em nosso discurso e os preconceitos nascidos de nossa moral. Esta dimensão:

[...] não nos promete um duplo mais autêntico ou mais real ou mais próximo ao que de verdade somos. Não nos promete uma identidade ‘verdadeira’ à qual, sim, poderíamos nos sujeitar. De fato, não somos senão aquilo que se constitui na fabricação e na captura do duplo. Mas, sim, nos permite dissolver o duplo, perceber seus perigos, resistirmos a suas inércias, ensaiar novas formas de subjetivação” (LARROSA, 1994, p. 84).

Desta feita, a intenção não é libertar o sujeito das normas que constituem sua subjetividade, mas, sim, promover novas formas de subjetivação e de ver-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se. Afinal, “[...] o que determina o olhar tem uma origem, depende

de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, [...] está submetido à mudança e à possibilidade da transformação” (LARROSA, 1994, p. 83).

As noções da dimensão prática podem ser contempladas, no *período de resistência*, com uma comparação da narrativa do Senhor Antônio, que difere seus posicionamentos iniciais frente à instituição: “*eu também não tinha noção dos meus direitos*” com sua nova forma de encarar sua realidade: “*Hoje eu consigo encarar [...] qualquer pessoa [...]*”.

Larrosa (1994) pontua que romper as barreiras, enxergando as tramas e suas fabricações, suas possibilidades, talvez, possam ensinar nosso olhar de que ele é, também, mais livre do que se pensa, portanto, sempre é possível ver(se) de outro modo.

No *período de transição*, o discurso do Senhor José e de Mauro pontuam que ambos ainda permanecem em uma busca estereotipada da surdez e da norma da audição.

Senhor Antônio: E o surdo tem mania de se irritar por qualquer coisa.

Mauro: [...] ouvir é uma coisa importante.

Tanto um, quanto outro, não possui contato com outros surdos, nem oralizados, nem sinalizantes, o que favorecia à noção de que surdos sejam irritadiços e que ouvir é uma coisa importante. No terceiro período, *inclusivo*, além do deslocamento já mencionado, percebe-se que ambos continuavam recorrendo aos mesmos hábitos. Clarice continua subjetivada na relação crítica entre TILS e o sujeito surdo, e André, por sua vez, permanecia aplicado na assimilação das palavras escritas.

Clarice: A influência dos TILS precisa ser incentivadora para que o aluno aprenda

André: Eu gosto de fazer leituras de livros para ver palavras que eu não conheço.

Tais formas de habituar-se a si mesmo, constructo das demais dimensões em ação, apontam que Clarice e André seguem firmando suas subjetividades mediante uma relação intensa com a questão da norma linguística, diferentemente do Senhor José e Mauro, que seguem a mesma relação de afirmação e de adaptação à norma auditiva.

4.7 Ressignificando as problematizações

As análises e problematizações apresentadas neste capítulo acerca da produção de subjetividades surdas nos propõem refletir acerca de alguns fatores, a saber: (a)

reconhecer que cada período explanado possui características específicas e, portanto, precisa estar contextualizado dentro de sua dimensão temporal; (b) as necessidades apresentadas pelos discentes surdos não estão relacionadas apenas com o quesito “surdez”, mas, estão intrinsecamente concernidas em suas experiências passadas, suas urgências linguísticas, e, fatores associados ao modo como se enquadram em sala de aula e suas relações com colegas, professores e profissionais da Instituição e, (c) em todos os períodos ilustrados, a presença da marca audista se materializa e, por vezes, expressa pelos próprios discursos surdos.

Tais fatores corroboram um caminho processual em que devemos não falar acerca do sujeito surdo e da surdez hegemonicamente, afinal, é possível perceber no decorrer da investigação que a subjetividade é construída em cada indivíduo de forma singular, ou seja:

Frente a uma mesma realidade, indivíduos e corpos impregnados de culturas e histórias diferentes não provam as mesmas sensações e não decifram os mesmos dados: todos são sensíveis às informações que reconhecem e que reenviam ao seu sistema de referência própria (LE BRETON, 2006, p. 29).

Para melhor ilustrar as diferenciações encontradas nesta pesquisa referentes às produções de subjetividades surdas dentro dos já referidos períodos institucionais da UFMS, aloquei-os organicamente conforme a Tabela 17:

Tabela 16 - Diferenciações detectadas entre os períodos institucionais

Período de Resistência	Período de Transição	Período Inclusivo
Norma social auditiva	Norma social auditiva	Norma social linguística
Comunicação oral	Comunicação oral	Comunicação sinalizada
Força centrípeta	Força centrípeta	Força centrífuga
Tensão inscrita no sujeito	Tensão inscrita no sujeito	Tensão inscrita no relacional (TILS e Língua Portuguesa)
Práticas Audistas	Práticas Audistas	Práticas Audistas

Fonte: Elaboração do autor (2021).

O primeiro quesito apresentado na Tabela 16, a norma, segundo Veiga-Neto (2017) é o elemento que se aplica ao corpo a ser disciplinado, que individualiza, permite a comparação entre os sujeitos e que não exclui ninguém. De um jeito ou de outro, todos fazemos parte de alguma norma social, sendo classificados como “normal” ou “anormal”, dando a entender que “o anormal, portanto, está na norma, está ao abrigo da norma” (VEIGA-NETO, 2017, p. 75), pois este, o anormal, só vai existir a partir da noção de que alguém é normal.

Nos períodos de **Resistência** e de **Transição**, os sujeitos surdos estão subjetivados a partir do reconhecimento da norma auditiva. As verdades a que estes sujeitos estão submetidos e, igualmente, reproduzem como um discurso verdadeiro é baseada em uma auto classificação, julgamento e condenação de si mesmos a partir do padrão social ouvinte.

O período **inclusivo** apresenta uma descentralização desta norma auditiva para a norma linguística. Agora, não mais se percebe o discurso que descreve uma tentativa de aproximação do padrão social ouvinte. Neste período é detectada uma noção de aproximação comunicacional inscrita no uso da língua, seja na modalidade escrita ou sinalizada.

Esta constatação de mudança parece estar em sintonia com as observações feitas por Vieira-Machado (2012) e Lopes (2011) quando estas afirmam que as leis e decretos estão criando um padrão de sujeito surdo bilíngue para a nossa realidade. É a partir desta norma estabelecida que os surdos alocados no período inclusivo se subjetivam.

Também se faz necessário relatar, conforme apontado no segundo quesito da Tabela 16, que os surdos dos dois primeiros períodos institucionais da UFMS se comunicavam por intermédio da língua oral. Estavam inscritos dentro de uma norma que os sugeria a se aproximarem em excelência da norma da audição. Já os surdos alocados no período inclusivo se comunicam de forma sinalizada, o que os inscreve na norma da língua subjetivando-os a se aproximarem ao padrão escrito da língua portuguesa que, conforme já defendido por Lopes (2011), não é o mesmo lugar de escrita de um sujeito ouvinte.

Foi observado, também, no terceiro quesito, como estas subjetivações passaram a ser percebidas nesta pesquisa. Para entender a movimentação da força que se materializava nos discursos surdos, optei por utilizar os termos força centrifugal e centrípeta. A escolha de utilizar tais termos se origina das pesquisas apresentadas por

Alastuey (2005) que, em outro contexto, descreve o efeito de uma sociedade centripetal no comportamento social, da seguinte forma:

[...] nas sociedades centrípetas, [...], tanto a legitimidade como a motivação que sustentam a ordem social é baseada no grande poder de atração que exerce um núcleo central de valores nas unidades componentes do sistema. A economia, política ou a cultura serão especificamente e positivamente orientadas para a realização desses valores. A legitimidade da ordem social é mantida enquanto o sistema encorajar e garantir uma aquisição suficiente de bens (ALASTUEY, 2005, p. 77)³⁶.

A descrição feita por Alastuey pode ser adaptada à reflexão aqui proposta sobre a subjetivação dos surdos entrevistados. Os protagonistas desta pesquisa se encontram imersos num padrão cultural dentro do qual ser ouvinte era (ainda é) considerado a normalidade. E, como estudantes do Ensino Superior, foram (ou ainda são) afetados por um dispositivo pedagógico – a Universidade.

Nestas condições, para garantirem sua permanência no referido dispositivo, eles internalizam a necessidade de se adequar à norma, mas por motivos diversos, reagem de diferentes formas ao processo de internalização.

A força centripetal é o que melhor caracteriza os discursos surdos alocados no período de resistência e de transição em que os sujeitos, ao se dobrarem perante a norma, se submeteram e encontraram formas de se encaixarem nelas, atuando como uma “regra de conduta, como lei informal, como princípio de conformidade” (FOUCAULT, 2010b, p. 138).

Tal submissão à norma, não significa falta de resistência, pois “[...] a resistência ocorre onde existe poder, pois ela é inseparável das relações de poder. A um tempo só, a resistência funda as relações de poder, sendo, também, o resultado dessas mesmas relações” (VILELA, 2006, p. 117), portanto, um pensamento contrário à norma pode ser considerado um ato de resistência.

Ainda seguindo o pensamento de Alastuey, a sociedade centrífuga pode ser considerada como:

[...] aquela que mantém e constrói a ordem social, destacando seus limites externos e gerando forças repulsivas a partir daí que impulsionam os elementos do sistema para dentro. Enquanto nas sociedades centrípetas, a *atração ao bem* é o principal mecanismo regulador, nas centrífugas é a *aversão ao mal*, aquele que desempenha as funções regulatórias do sistema (ALASTUEY, 2005, p. 79, grifos do autor)³⁷.

³⁶ Tradução livre do autor.

³⁷ Tradução livre do autor.

No período inclusivo a força centrífuga foi a detectada na formação de subjetividades surdas levando em consideração que, antes de ver-a-si ou de narrar-a-si, os sujeitos precisam caracterizar o social que os coloca em constante tensão para, então, julgar-se mediante a ele em uma tentativa de, por intermédio da confissão, alterá-lo.

Em outras palavras, o movimento dos sujeitos aqui evidenciados recebe a dobra das normas e verdades constituídas socialmente e, em alguma medida, resiste a elas por intermédio do discurso e tentam desconstruir tais noções denunciando a tensão social estabelecida.

Ressalto que este movimento centripetal e centrífuga coexistem em todos os períodos analisados, pois “[...] qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações e forças” (FOUCAULT, 2019, p. 18).

Na dinâmica social analisada, a força centripetal e centrífuga coexistem e podem apresentar picos de tensão. Portanto, a detecção de maior força centripetal nos primeiros períodos do atendimento aos surdos da UFMS não significa a inexistência de outras forças que também influenciaram nas experiências de subjetivação dos entrevistados. Neste sentido, concordo com Foucault quando afirma que “[...] jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2019, p. 360).

Os sinais de modificação da dominação, imposta pela norma social ouvinte, são mais evidentes no período inclusivo. O movimento apresentado nos discursos surdos deste período não é caracterizado como uma simples submissão à norma. Existe nestes discursos uma denúncia da norma, uma tentativa, mediante a autonarração de desconstruir/alterar a norma instaurada.

A disposição para desconstruir as normas e a intenção de posicionar-se de modo a evidenciar as diferenças não se manifestaram nos dois primeiros períodos de forma abundante. Nestes primeiros períodos, as tensões existentes foram inscritas e absorvidas pelos sujeitos no próprio sujeito, em seus corpos, em suas autogovernanças. Assim, o problema não estaria na norma social, mas no próprio sujeito, que precisa se esforçar para atingi-la/alcançá-la. Se não conseguir, foi pelo demérito inscrito em si.

O terceiro período, inclusivo, desconstrói essa noção e inscreve a tensão não mais no sujeito, mas no relacional do contato social, ora com a língua portuguesa, ora com os profissionais de interpretação e tradução. Essa mudança, além de apontar a tensão existente, também se apresenta como uma resistência, uma rejeição e uma adaptação para o dia-a-dia do sujeito.

Por último, foram detectadas práticas audistas em todos os períodos institucionais, porém, a forma como se materializaram são distintas em suas singularidades. Nos primeiros dois períodos, são discursos audistas de sujeitos surdos que, subjetivados pela norma auditiva, com o comportamento e os valores de ouvintes, em uma sociedade que é majoritariamente ouvinte, tentam evitar a materialidade da surdez em seus corpos. Um exemplo desta noção pode ser apresentado nos discursos que caracterizam a surdez como um dano, uma tragédia ou como uma noção de anormalidade.

Essa negação à surdez é que, em certo sentido, talvez tenha feito com que Mauro se posicionasse de forma a não querer aprender Libras. É como se o uso deste idioma se convertesse na materialização da diferença, como se esta língua tornasse “visível” para os outros a sua “deficiência”, portanto, precisa ser evitada ao máximo.

Já no período inclusivo, a manifestação do audismo não se apresentou inscrita no próprio sujeito surdo, mas, sim, nos discursos em que estes sujeitos são/estão interpelados. A “pressão” social a que estes sujeitos estão expostos requer que estes se aproximem, em sua diferença, o máximo possível, da norma linguística.

Tal aproximação está no uso da língua portuguesa na modalidade escrita. A partir desta norma, os sujeitos “[...] julgam a inteligência dos surdos e seu sucesso com base em sua habilidade da língua e da cultura ouvinte” (HUMPHRIS, 1977, p. 13). Caso tal habilidade não seja elucidada, o sujeito surdo passa a se distanciar da norma linguística, ou seja, mesmo estando em um período inclusivo, nem sempre tal inclusão é/será efetivada.

Estes foram os resultados detectados a partir da investigação proposta. Nas considerações finais será realizado um breve “fechamento” para este assunto que merece novas pesquisas e investigações para (re)pensar as práticas e normas sociais que são produzidas dentro dos ambientes educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar estas considerações quebrando mais um protocolo acadêmico e, desta vez, utilizando uma comparação elaborada pelo antropólogo Le Breton (2006). De acordo com o autor, ao se atentar para uma floresta – e neste estudo a floresta se configura como a Instituição analisada – vamos descobrir que, sobre ela, poderá haver diversas percepções e discursos sendo, por exemplo, elaboradas a partir de alguém que passeia regularmente em um mesmo horário por ela; de um fugitivo que se esconde pontualmente por ali; daquele que realiza caças; dos animais que são caçados; de namorados que se encontram escondidos esporadicamente em seu centro e outros mil possíveis discursos acerca de uma única floresta.

De forma semelhante, na Instituição analisada, há o discurso do aluno que está estudando há uma semana; do que estuda há um ano. Há o discurso do aluno deficiente, do preto, da mulher com criança de colo, do pobre e do homossexual. Há o discurso da diretoria, dos professores, dos técnicos. Sempre haverá mil florestas dentro de uma única. Um completo mistério que jamais se apresentará por completo, somente por fragmentos. Aprendi que “[...] não existe a verdade da floresta, mas uma infinidade de percepções a seu respeito segundo os ângulos de aproximação, de expectativas, de pertencas sociais e culturais” (LE BRETON, 2006, p. 12).

Esta floresta é constituída por várias normas que atuam simultaneamente criando uma teia de relações de poder. Tais normas passam a funcionar como leis informais capazes de qualificar e de corrigir, nunca excluir, mas, sempre intervir para normalizar suas partes. É a partir das normas construídas nesta floresta que certo exercício de poder se encontra legitimado. O poder por si só, não existe. Ele é constituído de práticas sociais, portanto, jamais estará concentrado ou localizado em uma determinada parte da floresta.

A manifestação do poder ocorre na relação dos sujeitos que estão em constante movimento e, por isso, em condições de serem submetidos e de exercerem o poder. Desta forma, os sujeitos não são o alvo do poder, pelo contrário, o poder transita entre eles. Os sujeitos desta floresta passam, então, a serem reconhecidos como um efeito deste poder, e isso tornará possível reconhecer algumas implicações que aparecerão no corpo, nos gestos, e nos discursos destes sujeitos legitimados pelas verdades institucionais, ou seja, pelas normas.

A partir da conceituação deste lugar, para adentrar na floresta investigada a partir das percepções dos acadêmicos surdos, que compõe um fragmento de uma construção bem maior, houve a necessidade de investigar as condições de possibilidades que contribuíram para a produção de verdades produzidas acerca destes sujeitos surdos, ou seja, entender como a própria Instituição os narra por intermédio de seus documentos institucionais (PDI e RG).

Por intermédio deste material analisado, foi identificado que a Instituição possui um olhar inclusivo para atender os acadêmicos surdos e os aloca como parte do grupo da Educação Especial.

Foi detectado inicialmente, nos documentos examinados, a falta de menção à pessoa surda e às pessoas com deficiências, já que não estão relatados casos de ingresso de acadêmicos nestas condições, o que não significa que eles não existiram, apenas que não foram “capturados”, a princípio, pelas normas do poder disciplinar.

No decorrer das leituras dos materiais investigados, percebeu-se uma modificação social a partir das leis e decretos sancionados, que culminaram em uma mudança e adequação institucional. Como exemplo, podemos citar a lei que reconhece a Libras e o decreto que a regulamenta e deixa claro que, a partir de sua publicação, em dez anos as instituições de ensino deveriam promover a disciplina de Libras em cem por cento de seus cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia. Também podemos citar o decreto que instaura o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para acesso e permanência de acadêmicos nas IES, a lei de Cotas, dentre outras mudanças de olhares sociais para grupos considerados minorias.

Vale pontuar que tais leis e decretos determinam ou orientam o que precisa ser feito, porém, não evidenciam em suas letras como tais medidas devem ser concebidas. Isto significa dizer que as mudanças e adequações institucionais que buscam atender à nova legislação de atendimento ao aluno surdo são processos em construção. As práticas institucionais não estão pré-dadas e definidas. A Instituição não recebeu modelos acabados ou “manuais” sobre como atender os discentes surdos; e, na ausência deles, elaborou as suas estratégias e definiu procedimentos visando atender às normativas estabelecidas pelo Governo, que, sob certo aspecto, atendiam – ainda que de forma parcial – às demandas procedentes da sociedade e da conjuntura internacional.

A Instituição buscou responder à nova legislação realizando levantamentos para trazer à luz acadêmicos que não recebiam atendimento antes da implantação da atual política de educação inclusiva. Diversificando as ações voltadas para o segmento de

discentes com deficiências (dentro do qual os surdos foram inseridos), a UFMS incorporou a disciplina de Libras no Currículo de todas as Licenciaturas e fonoaudiologia, em caráter obrigatório e, nos demais cursos como disciplina optativa, implantou o Laboratório de Educação Especial por intermédio de recursos do Programa INLCUIR e, realizou adequações arquitetônicas para acessibilidade.

No decorrer da pesquisa, constatei que a relação estabelecida entre a UFMS e os discentes com deficiência apresentou três etapas distintas, porém interligadas. A primeira definiu-se pela autodeclaração do discente como pessoa com deficiência. A segunda, ganhou forma na classificação institucional deste sujeito para comprovar se a autodeclaração atendia ao que é considerado como deficiência pela Instituição. E, a terceira etapa, por sua vez, corresponde às ações para efetivação do direito ao atendimento especializado.

Aqui, baseado nas possibilidades que a perspectiva foucaultiana propõe, percebi práticas de classificar/agrupar/selecionar/hierarquizar os indivíduos. A partir da compreensão de uma norma institucional do que é ser pessoa com deficiência, criou-se um processo de seleção de quem está dentro e quem está fora. Pela sua natureza, um processo mutável, incompleto, sujeito a alterações de (efeito de) sentido; contudo, na prática, ele atua como um “filtro” e produz, como resultância, tanto momentos de inclusão como de exclusão. Este “filtro” selecionador pode ser considerado uma mecânica de poder que, atingindo os corpos no nível capilar, é capaz de produzir subjetividades sobre os indivíduos, modificando a forma como estes veem a si mesmos (sob o olhar -do- outro).

Sequencialmente, a leitura dos documentos institucionais materializou a presença do surdo sinalizante, que passou a exigir uma nova reorganização institucional. Aqui, para além das ações do Programa INCLUIR, por exigência da SECADI, foi necessária a criação, dentro da Instituição, de um Núcleo de Acessibilidade. Tal determinação foi elaborada e fundada, então, a DIAAF que, recentemente, por intermédio da Resolução nº 113 e mediante Resolução nº 116, a partir de 28 de janeiro de 2021, passou por uma redesignação de sua nomenclatura, passando a ser denominada Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF).

Nesta secretaria estão alocados os profissionais que prestam atendimento aos docentes e acadêmicos surdos do campus, o que possibilitou uma maior perscrutação para analisar como tais saberes institucionais, já citados, corroboram na produção de subjetividades surdas.

Desta feita, solicitei para a Coordenação de Administração Acadêmica informações sobre os acadêmicos surdos e recebi uma tabela com uma separação nos dados entre discentes surdos e deficientes auditivos. Precisei realizar uma escolha: não seguir a divisão de nomenclatura utilizada pela Instituição ou respeitá-la e focar em um destes grupos.

Minha escolha em respeitar as nomenclaturas e trabalhar com os acadêmicos alocados somente no campo “surdez” me proporcionou produzir dados que mostravam a imprecisão deste tipo de classificação dos sujeitos em categorias demasiadamente rígidas. Os dados externaram que, em sua maioria, o acadêmico alocado na categoria “surdez” era desistente de seu percurso acadêmico no primeiro ano de graduação. E, acreditei nestes dados. Por algum momento, creditei ser esta *vontade de verdade* um dado real, esquecendo-me, momentaneamente, de que a verdade é uma construção social.

Ao realizar o processo de entrevistas, novos fatores interessantes se apresentaram. O contato com os discentes surdos – antes identificados como um número ou uma categoria – ressaltou a existência de diferenças entre a auto representação que eles reivindicavam e a categorização adotada pela UFMS. Inferi que o problema estava na “norma” categorizante que a instituição se vale para (des)identificar os sujeitos, distinta da forma como os surdos se veem. Mas este problema não deve ser considerado algo exclusivo da Instituição: ele é consequência de um complexo de embates de saberes que buscam alocar a pessoa surda em lugares e grupos determinados.

O próprio decreto 5.626/2005 considera como pessoa surda aquelas que se manifestam mediante o uso da Língua de Sinais. Ora, nesta perspectiva, tanto o Senhor Antônio, como o Senhor José e Mauro não poderiam ser considerados pessoas surdas, pois eles não se comunicam por intermédio da Libras. Tecnicamente, não são considerados surdos pela inscrição linguística em antítese à descrição da norma e definição exposta no decreto.

O discurso jurídico, materializado no decreto 5.626/2005, busca assegurar direitos para os surdos e prioriza a inclusão deste segmento na sociedade, mas não contempla todas as subjetividades da experiência da surdez, ao passo que, reverberam certa exclusão ao próprio segmento que deseja incluir.

Cito esta complicação para pontuar que tal conflito pertence ao social, e as mudanças que nosso tempo vêm promovendo nos dias atuais. O que me chamou atenção e exigiu uma análise mais cuidadosa foi perceber que os dados dos surdos

entrevistados e considerados pela Instituição como “desistentes”, eram, antes, egressos pela mesma. A conclusão de seus cursos não estava vinculada à surdez, porém, suas desistências estavam.

Isso colocava em xeque meu levantamento e desconstruía completamente todo meu trabalho investigativo. Os dados em que eu confiava não eram mais dados “reais”, ou melhor, representavam uma construção de uma produção de verdade institucional. Os acadêmicos surdos estavam sendo produzidos para o campus através deste regime. Sem as entrevistas, eu estaria reafirmando as verdades produzidas pela Instituição.

O processo de entrevistas me permitiu ver que é possível entender de outras maneiras e pensar fora do eixo comum. Ao decidir refazer meu trabalho investigativo acrescentando os dados produzidos nas entrevistas, uma nova noção de verdade se materializou: a existência de surdos na Instituição desde 1992 – dado desconhecido para os documentos institucionais.

O resultado do novo levantamento não foi executado a fim de estabelecer uma nova verdade acerca dos discentes surdos, pois ele não abarca dados de toda a gama de acadêmicos que estiveram vinculados ao campus desde sua criação. Desta forma, diversos outros acadêmicos surdos podem ter passado pela Instituição sem serem vinculados ao campo da surdez ou mesmo da deficiência auditiva.

Este novo levantamento foi elaborado para pontuar que o sistema de produção de dados utilizados internamente pelo Campus Cidade Universitária é capaz de produzir uma verdade sobre os discentes surdos instituindo-os como “desistentes” de seus percursos acadêmicos, constituindo, assim, suas subjetivações enquanto sujeitos surdos.

Ao detectar a existência de acadêmicos surdos desde 1992, percebi que não poderia analisar os discursos dos entrevistados sob o mesmo lugar temporal, levando em consideração que pertencem a momentos díspares do processo de construção das normas institucionais. Desta forma, optei por dividir e alocar os entrevistados em três períodos institucionais: período de resistência (decorso anterior a 2000); período de transição (2001-2012) e; período inclusivo (2013 aos dias atuais).

Tal divisão me proporcionou conhecer os saberes institucionais que atuavam sobre cada período e principiar o caminho para a produção de subjetividades surdas. A partir desta divisão, os discursos surdos angariados nas entrevistas foram alocados cada qual em seu período para dar suporte ao processo de costura dos saberes institucionais com as subjetividades surdas.

As análises acerca da produção dos discursos surdos mostraram que tais sujeitos são condicionados, 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.

A fim de responder às questões indagadas inicialmente nesta pesquisa, pode-se afirmar que a emergência de verdades produzidas acerca dos sujeitos surdos no campus Cidade Universitária da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul está sendo produzida e firmada por intermédio de dados em que os acadêmicos surdos são constituídos para a Instituição por intermédio destes procedimentos: quando “desistentes”, os estudantes entrevistados estão enquadrados como surdos; quando “concluintes”, o vínculo com a surdez não está atrelado aos registros.

Os procedimentos de classificação adotados pela Instituição para registrar a trajetória dos discentes surdos possibilitaram o aumento na proporção de discentes surdos evadidos. E por serem procedimentos respaldados pelo nome da Universidade, eles produzem um discurso institucional a respeito dos sujeitos surdos e da relação entre esta e os respectivos sujeitos.

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 (tanto auditiva quanto linguística). 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.

As práticas audistas foram detectadas em todos os períodos institucionais, tanto nos discursos surdos sobre si mesmos, revelando o quanto estão subjetivados pela norma da audição e desejam/possuem comportamentos que elegem o padrão ouvinte como referencial, como nos discursos surdos sobre o meio social em que estão

inseridos, denunciando como são afrontados e como resistem a tais práticas que se estendem a outros níveis relacionais, como o núcleo familiar.

É interessante ressaltar que, neste universo pesquisado, nas causas das evasões dos discentes surdos entrevistados, as práticas audistas não se constituem em um fator único e determinante. Percebo que, nos sujeitos entrevistados, o audismo se manifesta como fomento de estereótipos segregadores, inscrevendo-os abaixo das normas institucionais.

De uma outra forma, porém, o discurso destes acadêmicos evadidos aponta um conjunto de fatores, dentre os quais, a falta de acolhimento, de acessibilidade, de inclusão, para além do audismo, que se apresenta conectado a outras intersecções que se inscrevem nos corpos surdos em uma constante tensão como a discriminação por gênero, por classe social, idade, deficiência e até mesmo, pela questão de um padrão estético que formaram pressupostos para as amarras sociais que se exercem sobre os sujeitos surdos contemplados nesta análise.

Diante do exposto nesta investigação, importa reconhecer que as práticas institucionais de atendimento aos surdos estão em constante reformulação. O direcionamento desta reformulação pode ser influenciado por diversos fatores, dentre os quais destacamos (i) o aprimoramento da legislação, (ii) a capacidade da Instituição perceber e corrigir equívocos, (iii) os investimentos em adequações, (iv) a gradual qualificação do quadro de técnicos e docentes e, (v) a análise de críticas e sugestões recebidas procedentes dos discentes surdos.

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.

Conforme demonstrei na pesquisa, a UFMS precisou elaborar regras e critérios e normatizou práticas para efetivar o direito de atendimento aos discentes surdos. E, neste processo de elaboração, esteve passível de erros e acertos.

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

Sem perder de vista que as experiências de subjetivação vivenciadas pelos entrevistados não representam a totalidade das experiências dos discentes surdos que frequentam (ou frequentaram o Ensino Superior na Cidade Universitária), e sem a pretensão de generalizar as conclusões da pesquisa, desejo que a reflexão desenvolvida possa incentivar a promoção de novas pesquisas sobre a Educação de Surdos, e almejo que ela possa provocar mudanças positivas nas relações entre os discentes surdos, intérpretes de Libras, professores e os demais segmentos da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALASTUEY, Eduardo Bericat. La cultura del horror em las sociedades avanzadas: de la sociedad centrípeta a la sociedade centrífuga. **Revista Espanhola De Pesquisa Sociológica (REIS)**, Espanha, n. 110, p. 53-89, 2005. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/cis/reis/2005/00000110/00000001/art00002#>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ALBRES, Neiva de Aquino. História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS. **Revista Arara Azul**, Petrópolis, p. 1-11, 2005. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

ANACHE, Alexandra Ayach. SOUZA. Marilene Proença Rebello de. Entrevista com Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 23, p. 1-10, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019019352>. Acesso em: 24 set. 2020.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial Eletrônico do Poder Legislativo do Mato Grosso do Sul**. ano IX, nº 1688, 4 de outubro de 2019, p. 15. Campo Grande. 2019. Disponível em: <https://diariooficial.al.ms.gov.br/>. Acesso em: 05 out. 2020.

BERNARDES, Anita Guazelli; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. *In*: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia Tereza Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues (orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 199-222.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

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 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.725, de 12 de março de 2019**. Extingue cargos em comissão e funções de confiança e limita a ocupação, a concessão ou a utilização de gratificações. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9725.htm. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

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. 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. 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. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013.** Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa [...]. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513&opt=4>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRITO, Fernanda Martins de. **Professora surda e intérprete de Libras no Ensino Superior:** relações, papéis e referências em sala de aula. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65812>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300003>. Acesso em: 15 abr. 2021.

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

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

BUTTURI JUNIOR, Atilio. A autoria, o dispositivo e a ética: os limites da (des)subjetivação na escrita. **Alfa Revista linguística**, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 507-530, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1612-3>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires:

CLACSO, 2000. p. 88-98. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no Ensino Superior**: uma discussão necessária. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_4a92202cc94334d7e5d5b24dff0ef6ac. Acesso em: 15 abr. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Fundação Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul**. Portarias de 23 de dezembro de 2019, seção 2, p. 35, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portarias-de-23-de-dezembro-de-2019-235219828>. Acesso em: 25 set. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Fundação Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul**. Edital nº 39, de 2 de março de 2018 Homologação do Resultado Final – Concurso Público, seção 3, nº 43, p. 30-34, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=530&pagina=30&data=05/03/2018>. Acesso em: 25 set. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Secretaria de educação superior**. Seleção de propostas para o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, de 5 de maio de 2008. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, n. 84, p. 39-40, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ECKERT, Richard Clark. ROWLEY, Amy June. Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege. **Humanity & Society**, v. 37 (2), p. 101-130, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0160597613481731>. Acesso em: 11 ago. 2020.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 274-305, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222014000100010>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. Identidades culturais: uma discussão em andamento. In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 145-191.

FEBRAPILS. **Código de conduta e ética**. Primeira alteração aprovada em assembleia geral ordinária no dia 13 de abril de 2014. Disponível em: <http://febrapils.org.br/documentos/>. Acesso em: 19 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**: um caso de parricídio do século XIX. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **O Corpo Utópico e as Heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FURLIN, Neiva. 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.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de. GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira (orgs.). **Repensar a educação**: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

HUBER, Alexander M. SIM, Jae-hoon. XIE, Youzhou. CHATZIMICHALIS, Michail Vasileios. ULLRICH, Oliver. RÖÖSLI, Christof. 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, Tom. **Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning**. 1977, 108 f. Tese não publicada. Union Graduate School, The Union Institute e Universidades, Ohio, ProQuest Dissertations and Theses. 1977.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 79-86.

KRÜGER JUNIOR, Dirceu Arno. Foucault: a heterotopia como alternativa para pensar o espaço social. **Revista Enciclopédia**. Pelotas, v. 5, p. 22-37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Enciclopedia/article/view/9342>. Acesso em: 06 jul. 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIMA, Priscila Escanfella Alves de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10370>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LIMA, Sandy Leah. LIMA, Lucas Scholles. Abri os olhos. *In*: **Acústico MTV Sandy e Junior**. São Paulo: Universal Music LTDA. S&J Management, 2007. CD de áudio. Faixa 12 (3 min 30 segs.).

LOCKMANN, Kamila. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. *In*: LOPES, Maura Corcini. MORGENSTERN, Juliane Marschall (orgs.). **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. Curitiba: Appris, 2019. p. 173-191.

LOCKMANN, Kamila. MACHADO, Roseli Belmonte. FREITAS, Débora Duarte. A inclusão no município do Rio Grande/RS: possibilidades para pensar a subjetividade docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/issn-dos-anais-da-37a-reuniao-cientifica-da-anped/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. *In*: THOMA, Adriana da Silva. LOPES, Maura Corcini (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-54.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini. DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Temas & Educação).

LOURO, Guacira Lopes. 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, Eduardo José. 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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34.

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.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 [...]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

NANTES, Janete de Melo. **A Constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/631>. Acesso em: 15 abr. 2020.

OLMO, Katuscia Gomes Barbosa. **Educação bilíngue em diário: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no estado do Espírito Santo**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=12617>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24434>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PDI/UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Campo Grande, 2015, 77 p. Disponível em: <https://pdi.ufms.br/planos-publicados/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PDI/UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Relatório de Avaliação Ano Base 2015. Campo Grande, 2015, 82 p. Disponível em: <https://pdi.ufms.br/planos-publicados/pdi-anterior/>. Acesso em: 28 jun. 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.

PDI/UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Relatório de Avaliação Ano Base 2019. Campo Grande, 2019, 52 p. Disponível em: <https://pdi.ufms.br/planos-publicados/pdi-anterior/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PEÑA-OTERO, David. DÍAZ-PÉREZ, David. DE-LA-ROSA-CARRILLO, David. BELLO-DRONDA, Salvador. ¿Preparados para el nuevo coronavirus? **Archivos de Bronconeumología**, [s. l.], v. 56, n. 4, p. 195-196, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.arbres.2020.02.009>. Acesso em: 29 ago. 2020.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva**. 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Fundação Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8061>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

RÜCKERT, Fabiano Quadros. LIMA, Carlos Roberto de Oliveira. Como os surdos devem ser educados? Os saberes educacionais em debate. *In*: GEVEHR, Daniel Luciano (org.). **Temas da Diversidade: Experiências e Práticas de Pesquisa**. Guarujá, SP: Científica Digital [online], 2020. p. 191-207. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-87196-60-2>. Acesso em: 22 abr. 2021.

RUTHERFORD, Jonathan (org.). **Identity: community, culture, difference**. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **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.

SANTOS, Adriana Prado Santana. QUERIQUELLI, Luiz Henrique Milani. **Estudos da tradução e interpretação em língua de sinais**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios**. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1275#preview-link0>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **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.

SILVA, Diná Souza da. **A atuação do intérprete de libras em uma instituição de ensino superior**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190794>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 44-57, 1998. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_08.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.

TALMAG, Ane Frank Araújo. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior**: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Fundação Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38574>. Acesso em: 17 abr. 2020.

TOPINKA, Robert. Foucault, Borges, heterotopia: producing knowledge in other spaces. **Foucault Studies**, Sussex, v. 9, p. 54-70, 2010. Disponível em: <https://rauli.cbs.dk/index.php/foucault-studies/article/view/3059>. Acesso em: 06 jul. 2020.

UFMS. **Inclusão é destaque em segundo dia de Colação de Grau Unificada**. 2019. Disponível em: <https://www.ufms.br/colacao-de-grau-inclusiva-marca-segundo-dia-de-celebracoes/>. Acesso em: 25 set. 2020.

UFMS. **Novos servidores tomaram posse na Universidade**. 2018. Disponível em: <https://www.ufms.br/novos-servidores-tomaram-posse-na-universidade/>. Acesso em: 25 set. 2020.

UFMS. **Relatório de Gestão 2006**. Campo Grande, 2006, 94 p. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 13 set. 2020.

UFMS. **Relatório de Gestão 2009**. Campo Grande. 2009, 124 p. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 13 set. 2020.

UFMS. **Relatório de Gestão 2007**. Campo Grande. 2007, 130 p. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 13 set. 2020.

UFMS. **Relatório de Gestão 2015**. Campo Grande. 2015, 344 p. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 13 set. 2020.

UFMS. **Jornalismo – Histórico do curso**. Disponível em: <https://jornalismo.ufms.br/historia-do-curso-2/>. Acesso em: 18 out. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 06 jul. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. *In*: OLIVEIRA, Adriano de. ARAÚJO, Emília Rodrigues. BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Formação do investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e orientação. Minho: Centro de estudos de comunicação e sociedade - CECS, Universidade do Minho, 2014. p. 62-73.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **(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.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. LOPES, Maura Corcini. Experiências Docentes: é possível viver com o outro desde fora da inclusão. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. MATTOS, Leila Couto. **Na presença da outra, o encontro comigo**: da história da educação de surdos à história de nossas vidas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 107-128.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.
In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

APENDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevistas semiestruturadas.

Preâmbulo

Antes de iniciar, gostaria de agradecer pela predisposição em participar do projeto de pesquisa, pontuar importância da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e reforçar alguns pontos importantes sobre o processo de pesquisa adotado.

Esta entrevista será gravada e a partir dela será realizada a transcrição do conteúdo coletado. Este material será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos, mantendo o caráter confidencial de suas respostas.

Esta pesquisa não gerará nenhum custo para o participante e, se por ventura houver, o participante será ressarcido. O pesquisador se coloca a disposição para reforçar ou pontuar quaisquer dúvidas que apresentem.

A entrevista se dará em dois blocos temáticos, sendo o primeiro voltado para a sua trajetória pessoal e linguística e o segundo voltado para o processo educacional na UFMS. Caso alguma questão ou tema cause algum desconforto ou que não queira responder, você pode optar em não se manifestar ou em solicitar mudança de enfoque ou ainda optar por se retirar do projeto a qualquer momento sem aviso prévio. Você afirma estar ciente de todos os pontos elencados e concorda em ceder esta entrevista?

BLOCO I

Dados Pessoais

Apresentação pessoal direcionada seguindo as seguintes informações:

- 1) Nome,
- 2) Idade,
- 3) Sinal em Libras correspondente a apresentação social dentro da comunidade surda, quando houver,
- 4) Curso da graduação e o semestre que está cursando.

História pessoal linguística

- 5) Seus pais são surdos ou ouvintes?
- 6) Você nasceu surdo (a)? Qual grau de Surdez?
- 7) Com qual idade começou a ter contato com a Língua Brasileira de Sinais?
- 8) Sua aquisição linguística foi realizada dentro de qual contexto? Familiar, escolar, cursos ou em contato com a comunidade surda?
- 9) Você já teve contato com a comunidade surda? Quanto tempo de contato?
- 10) No seu processo educacional (Ensino Fundamental e médio) você estudou em qual tipo de escola? Escola para Surdos, Escola Regular ou Escola Especial. (Pública ou privada?) Qual cidade?
- 11) Na escola havia Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais? Havia mais surdos?
- 12) Você recebeu algum tipo de Atendimento Educacional Especializado? Sala de Recursos?
- 13) Fez atendimento fonoaudiólogo? Por quanto tempo?
- 14) Qual a forma de comunicação com sua família? (Irmãos, pais, avós e outros) Língua de Sinais, fala, escrita?

Uso e atitudes sobre a língua (quando aplicável)

Será abordado sobre o grau de importância, em uma escala de 0 a 4, para o nível de uso das línguas em questão, sendo que: 0 = não tem importância nenhuma; 1 = tem pouca importância; 2 = tem importância; 3 = Tem muita importância e 4 = É de extrema importância.

- 20) Em sua vida, você considera o português importante?
- 21) Você considera o português importante para se comunicar com seus amigos ouvintes?
- 22) Para você é importante saber falar e fazer leitura labial para se comunicar com a sociedade?
- 23) Em sua vida, você considera a Libras importante?
- 24) Você considera a Libras importante para se comunicar com seus amigos surdos?
- 25) Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade sua identidade?

BLOCO II

Sobre o uso das línguas no ambiente educacional de nível superior

- 26) Porque você escolheu este curso? Seus pais te apoiam?
- 27) O que você espera conseguir depois de formado?
- 28) As disciplinas ministradas no seu curso são realizadas em língua portuguesa ou Libras?
- 29) Seus professores conseguem se comunicar com você utilizando alguns sinais da Libras?
- 30) Na sua sala existe a presença do profissional Tradutor Intérprete de Libras?
- 31) É sempre o mesmo TILS que interpreta para você as aulas?
- 32) Como é a sua relação com os TILS?
- 33) Você considera que a atuação do Tils pode influenciar no seu desempenho acadêmico?
- 34) Já se sentiu prejudicado (a) em alguma disciplina por não entender o conteúdo ministrado? Como você solucionou o problema?
- 35) Você se sente confortável linguisticamente dentro do ambiente educacional do seu curso?
- 36) Há dificuldades encontradas dentro do ambiente educacional?
- 37) Há algo que você gostaria que fosse alterado?
- 38) Como você se sente em sala de aula em relação aos colegas? E aos professores?
- 39) Já passou por alguma situação de preconceito?
- 40) Você já pensou em desistir dos estudos?
- 41) O que mais lhe agrada dentro da instituição de ensino?
- 42) Em relação as suas atividades, trabalhos em grupo, você possui boa relação e consegue entregar as atividades propostas?
- 43) Os materiais são adaptados?
- 44) Como tem sido as aulas durante este período de isolamento social?
- 45) Há algo que você gostaria de complementar?

Apêndice II – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar do estudo de pesquisa intitulado “*As percepções dos discentes surdos sobre o ensino superior no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: entre o pessoal e o institucional*”, que será realizada mediante processo de entrevistas com acadêmicos surdos, matriculados e egressos, da referida instituição.

Você recebeu os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que os resultados, positivos ou negativos, somente poderão ser obtidos mediante o seu aceite em conceder a entrevista. Assim, levando em consideração que este processo pode acarretar riscos mínimos e que o cenário atual que estamos vivendo com a pandemia do novo Coronavírus promove novas ferramentas de interação, este processo de entrevista poderá ocorrer de forma alternativa, como mediante ligação via Skype, Google Meet, entre outros recursos tecnológicos existentes.

Você concorda e está informado de que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, te identificar, será mantido em sigilo. Também foi informado de que pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo. Também foi esclarecido que você receberá uma cópia deste termo devidamente assinada.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Carlos Roberto de Oliveira Lima e Fabiano Quadros Rückert, sendo que o contato com estes poderá ser realizado através dos telefones: (67) 3234-6892 e (67) 98451-3295.

Responsável

Participante

Conforme dito, você terá assegurada assistência durante toda a pesquisa, bem como garantido livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que se queira saber antes, durante e depois da participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, você manifesta seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por esta participação.

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: mediante depósito bancário em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, será o entrevistado devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo você pode ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), situada na Cidade Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, CEP: 79070-900, contato pelo telefone (67) 3345-7187.

Eu, _____,
devidamente informada(o) sobre a pesquisa intitulada “As percepções dos discentes surdos sobre o ensino superior no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: entre o pessoal e o institucional”, aceito participar da mesma concedendo uma entrevista para os colaboradores. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente que a desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que existam quaisquer prejuízos. Declaro ainda ter sido informado(a) de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data:

____/____/____

Responsável

Participante

ANEXOS

Anexo I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SURDOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: ENTRE O PESSOAL E O INSTITUCIONAL

Pesquisador: CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30714120.7.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.691.065

Apresentação do Projeto:

"Este estudo se caracteriza em uma pesquisa exploratória com base no reconhecimento da luta e a importância histórica da comunidade surda em busca de seus direitos, transitando pelos diversos modelos de educação de surdos até a chegada do Bilinguismo."

Objetivo da Pesquisa:

"O objetivo principal é investigar as percepções dos discentes Surdos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre as práticas de ensino produzidas no âmbito acadêmico e investigar as percepções dos sujeitos não surdos (docentes, discentes e tradutores de língua brasileira de sinais) que interagem com os discentes surdos da UFMS durante as situações de ensino/aprendizagem."

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias ç Hércules Maymone ç 1º andar

Bairro: Pioneiros

CEP: 70.070-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.691.065

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Critério de Inclusão:

Os critérios para a inclusão de participantes serão realizados seguindo as seguintes especificidades: Ser funcionário da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS atuando diretamente com o processo de ensino-aprendizagem de acadêmicos surdos (docentes e técnicos) e, discentes surdos regularmente matriculados na instituição no período de pesquisa, além de discentes que, da mesma forma estejam regularmente matriculados na instituição em turmas que a presença do aluno surdo possa ser comprovada.

Critério de Exclusão:

Por se tratar de uma pesquisa de campo em um ambiente de educação de nível superior, estarão dentro do critério de exclusão deste projeto menores de idade, tornando desnecessária a elaboração de documentos como o TCLE, destinados aos pais ou responsáveis pelos menores de idade e o TALE para este público infantil-adolescente, pessoas que não possuem vínculo com a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, funcionários da referida Instituição que não atuem diretamente dentro de sala de aula ministrando disciplinas em turmas onde haja acadêmicos surdos e discentes da Instituição que não possuam disciplinas em classes com surdos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador apresentou preocupação ética e social em relação à pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta os documentos obrigatórios.

Recomendações:

Vide campo "conclusões".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador justifica a única alteração do projeto, que se dá no título, de modo satisfatório, sem afetar o trabalho em si, preservando conduta ética, principalmente em relação ao participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymoneç ç 1º andar

Bairro: Pioneiros

CEP: 70.070-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.691.065

1) Calendário de reuniões

Disponível em: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

2) Legislação e outros documentos: Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

3) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

4) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

5) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

6) Relato de caso ou projeto de relato de caso? Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

7) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

8) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

9) Declaração de uso de material biológico e dados coletados Disponível em:

<https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

10) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

11) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ; Prédio das Pró-Reitorias ; Hércules Maymone ; 1º andar

Bairro: Pioneiros

CEP: 70.070-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS**



Continuação do Parecer: 4.691.065

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida “Notificação” via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos “copiar” e “colar” em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser “colado”.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ; Prédio das Pró-Reitorias ;Hércules Maymone; ; 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.691.065

Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link:
<https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos “copiar” e “colar” em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser “colado”.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ; Prédio das Pró-Reitorias ; Hércules Maymone ; 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS**



Continuação do Parecer: 4.691.065

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_1739920_E1.pdf	27/04/2021 10:27:00		Aceito
Outros	roteiro_de_entrevistas.pdf	27/04/2021 10:22:23	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA	Aceito
Outros	RESOLUCAO_CPOS_EDU_CPAN_n_134_de_27_04_2021.pdf	27/04/2021 10:16:51	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_atualizado.pdf	06/05/2020 18:16:33	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aurotizacoes_Institucionais_UFMS.pdf	16/03/2020 15:46:20	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	as_percepcoes_dos_discentes_surdos_no_ensino_superior.pdf	16/03/2020 15:45:46	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_para_pesquisa_envolvendo_seres_humanos.pdf	16/03/2020 15:45:16	CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 04 de Maio de 2021

Assinado por:

Jeandre Augusto dos Santos Jaques (Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ; Prédio das Pró-Reitorias ; Hércules Maymone ; 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br