

Universidade Federal de Uberlândia

Licenciatura em Ciências Biológicas

Juliana Lemes Candido

**NARRATIVAS DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO
SUPERIOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO
ACADÊMICO**

Uberlândia

2025

Juliana Lemes Candido

NARRATIVAS DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO
SUPERIOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO
ACADÊMICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em
Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Helena Nogueira Ferreira

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Daniela Franco Carvalho

Uberlândia

2025

Juliana Lemes Candido

NARRATIVAS DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO
SUPERIOR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO
ACADÊMICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de
Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Fernanda Helena Nogueira Ferreira

Prof.^a Dra. Lucia de Fátima Dinelli Estevinho

Prof.^a Dra. Ariádine Cristine de Almeida

Dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência, que enfrentam diariamente desafios muitas vezes invisíveis, mas jamais deixam de resistir. Que suas vozes sejam ouvidas, suas histórias respeitadas e seus direitos plenamente garantidos. Vocês são inspiração, coragem e potência.

"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades."

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder forças para enfrentar cada desafio ao longo desta jornada.

Ao meu amado esposo, Mordecay Franco, por seu amor, apoio e incentivo incondicional, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu filho, Pedro Otávio, minha fonte diária de inspiração, cuja existência me motiva a seguir sempre em frente.

À minha orientadora, Professora Daniela Franco Carvalho, pela orientação dedicada, paciência e confiança no meu trabalho e na minha trajetória.

E à minha fiel companheira, minha cadelinha Maggie, por estar ao meu lado em todos os momentos, oferecendo amor silencioso e presença constante.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma narrativa fundamentada nas minhas experiências pessoais como estudante com deficiência auditiva no ensino superior. Através da descrição de episódios vivenciados ao longo da minha trajetória acadêmica, compartilho os principais desafios e conquistas, estabelecendo um diálogo enriquecedor com autores que discutem temas relacionados à inclusão, acessibilidade e aos direitos das pessoas com deficiência. O objetivo central deste estudo é evidenciar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de estudantes surdos em ambientes educacionais, com ênfase no papel das adaptações didáticas, do uso de tecnologias assistivas e da formação docente especializada. Para isso, adoto a metodologia da pesquisa narrativa, que permite articular minhas vivências pessoais com os referenciais teóricos sobre surdez, educação inclusiva e políticas públicas. As reflexões resultantes indicam que a presença de intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), materiais didáticos adaptados e práticas pedagógicas interativas seriam essenciais para assegurar a participação plena e efetiva dos alunos com deficiência auditiva — recursos estes que, no meu caso, estiveram ausentes, evidenciando as barreiras ainda enfrentadas. Concluo que a inclusão verdadeira ultrapassa a mera disponibilização de recursos físicos e tecnológicos, requerendo, sobretudo, uma transformação de atitudes, empatia e compromisso por parte de toda a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência auditiva. Libras. Acessibilidade. Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

This paper presents a narrative based on my personal experiences as a hearing-impaired student in higher education. Through episodes lived throughout my academic journey, I share the main challenges and achievements, establishing a meaningful dialogue with authors who discuss inclusion, accessibility, and the rights of people with disabilities. The central aim of this study was to emphasize pedagogical strategies that could promote the inclusion of deaf students in educational environments, highlighting the role of didactic adaptations, assistive technologies, and specialized teacher training. I employ a narrative research methodology that connects my lived experiences with theoretical frameworks on deafness, inclusive education, and public policies. The reflections suggest that the presence of Libras interpreters, adapted teaching materials, and interactive pedagogical practices would be essential to ensure the full and effective participation of hearing-impaired students — resources that were unfortunately absent in my case, revealing the barriers still faced. I conclude that true inclusion goes beyond the mere provision of physical and technological resources, requiring above all attitudinal transformation, empathy, and commitment from the entire academic community.

Keywords: School inclusion. Hearing impairment. Sign language. Accessibility. Pedagogical strategies.

SUMÁRIO

1 MOTIVAÇÃO PARA PESQUISA	9
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO	10
3 METODOLOGIA.....	14
3.1 Tipo de pesquisa	14
3.2 Procedimentos metodológicos.....	14
3.3 Delimitação de narrativas	15
3.4 Produção de dados	15
4 TECENDO EXPERIÊNCIAS:VIVÊNCIAS E REFLEXÕES	16
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
6 REFERÊNCIAS	21

1 MOTIVAÇÃO PARA PESQUISA

No cenário educacional contemporâneo, a busca por práticas inclusivas é fundamental para garantir o acesso igualitário à educação e às oportunidades de desenvolvimento para todos os estudantes. A integração de alunos com deficiência auditiva em ambientes inclusivos assume papel central nesse processo, pois envolve não apenas o cumprimento de direitos legais e éticos, mas também o reconhecimento da diversidade como elemento enriquecedor do ensino. Com base em minhas experiências pessoais como estudante com deficiência auditiva no ensino superior, este trabalho busca refletir sobre os desafios e conquistas vivenciados, articulando-os com referências teóricas sobre surdez, inclusão e políticas públicas.

A pesquisa tem como objetivo principal enfatizar estratégias pedagógicas que favoreçam a integração e a participação efetiva de alunos com deficiência auditiva no ensino superior, valendo-se da narrativa como fundamento metodológico. Para atingir esse propósito, procuro investigar abordagens pedagógicas eficazes já discutidas na literatura e experimentadas em minha trajetória acadêmica; narrar situações de adaptação de materiais, métodos e avaliações que possam atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência auditiva; identificar práticas que promovam participação ativa, inclusão e desenvolvimento acadêmico; e sugerir estratégias capazes de sensibilizar colegas, professores e a comunidade acadêmica para a importância do respeito às diferenças.

A escolha desse tema possui grande significado pessoal, pois reflete minha trajetória enquanto estudante com deficiência auditiva e evidencia a urgência de promover uma educação mais justa e acessível. Trata-se, também, de uma questão social, visto que a inclusão representa não apenas o cumprimento de um direito, mas a possibilidade de enriquecimento coletivo, fortalecimento do senso de comunidade e valorização da diversidade. Assim, esta pesquisa pretende contribuir para a construção de ambientes universitários mais inclusivos, nos quais estudantes com deficiência auditiva não apenas tenham acesso à educação de qualidade, mas também se sintam acolhidos e legitimados em sua singularidade.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

A surdez é uma condição que afeta milhões de pessoas em todo o mundo e é reconhecida como uma deficiência sensorial, com potencial de impactar significativamente a vida dos indivíduos que a vivenciam. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), aproximadamente 6,7% da população brasileira declarou ter algum grau de deficiência auditiva, o que corresponde a mais de 14,4 milhões de pessoas. Dessa forma, a surdez representa uma questão de relevância nacional, exigindo atenção sob as perspectivas médica, educacional e social.

A surdez é geralmente definida como a perda parcial ou total da audição, podendo ser causada por fatores diversos, como predisposição genética, doenças infecciosas, traumas, exposição prolongada a ruídos intensos e envelhecimento (BRASIL, 2006). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), a surdez pode ser classificada em diferentes graus — leve, moderado, severo e profundo — conforme a intensidade da perda auditiva. Souza (2017) destaca que a deficiência auditiva pode afetar profundamente a vida das pessoas, influenciando sua comunicação, interação social e desenvolvimento educacional. No ambiente escolar, por exemplo, crianças surdas enfrentam desafios na aquisição da linguagem oral e no acesso ao currículo, muitas vezes agravados pela falta de compreensão da surdez como deficiência, o que pode gerar discriminação e exclusão social.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabelece que é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse reconhecimento legal demonstra o compromisso do país com a promoção da inclusão de pessoas com surdez e outras deficiências, além das neurodivergências. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a importância de medidas de acessibilidade, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para garantir a participação plena e efetiva das pessoas surdas na sociedade. A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, reconhecida como língua materna da comunidade surda brasileira, com estrutura gramatical própria e rica expressividade, sendo essencial para a comunicação e inclusão dessas pessoas (BRASIL, 2002, art. 1º, parágrafo único).

A educação inclusiva, baseada nos princípios da Declaração de Salamanca de 1994, defende que todas as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sociais, étnicas ou linguísticas, utilizando uma pedagogia da diversidade. Segundo Dechichi e Silva (2008), implementar a inclusão exige reconhecer cada aluno como parte essencial do grupo escolar. Para isso, é fundamental que o ambiente educacional valorize as singularidades dos estudantes e desenvolva estratégias eficazes que garantam sua permanência, aprendizagem e sucesso escolar, acadêmico e social. “A inclusão é compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que assume diferentes formas conforme as necessidades dos alunos, permitindo a construção de processos linguísticos satisfatórios, a aprendizagem dos conteúdos escolares e o uso social da leitura e da escrita” (LACERDA, 2006, p. 167). Nesse contexto, a função do professor é mediar o conhecimento e as relações sociais, incentivando a construção do saber por meio da interação com os colegas e outros profissionais da educação

O aluno surdo, no entanto, frequentemente encontra-se em desvantagem linguística no ambiente escolar, pois não compartilha a mesma língua de seus colegas e professores ouvintes, o que compromete seu acesso ao conhecimento e evidencia barreiras comunicacionais invisíveis no cotidiano escolar (LACERDA, 2005). No que se refere aos princípios e valores da inclusão escolar, Laplane (2004) reconhece que eles devem promover instituições mais adequadas do que aquelas que, historicamente, sustentaram práticas segregadoras. O autor destaca que o debate sobre inclusão se constitui historicamente e que é necessário reconhecer suas vantagens, sem ignorar as dificuldades impostas pela implementação da educação inclusiva. Ainda segundo Laplane (2004), os ideais da inclusão escolar frequentemente confrontam-se com as desigualdades sociais presentes no país. O autor enfatiza que as tendências da globalização acentuam essas diferenças por meio da concentração de riquezas, da redução de empregos e da retração do Estado, o que torna a implantação de políticas inclusivas um processo complexo. Assim, embora a inclusão seja um ideal importante, ela precisa se manifestar como prática concreta, articulada à realidade escolar, e não apenas como discurso genérico e sem aplicação efetiva.

Muitas propostas de inclusão enfrentam dificuldades porque, na prática, as condições das escolas — como turmas grandes, infraestrutura limitada e insuficiente capacitação dos docentes — não permitem que os objetivos do ensino inclusivo sejam plenamente alcançados. Laplane (2004) afirma que o sistema educacional brasileiro, em suas atuais condições, desafia a ideia de inclusão como política capaz de integrar todos os alunos à escola regular. Assim, o discurso da inclusão acaba por se associar ao sistema de ensino formal sem considerar sua articulação com outras instituições sociais, o que limita a compreensão das contradições e desafios da política de inclusão em um sentido mais amplo. Se esses desafios já se manifestam na educação básica — como superlotação de salas, infraestrutura insuficiente e formação limitada de professores —, no ensino superior eles se apresentam de maneira ainda mais complexa. A diversidade de cursos, a maior autonomia dos estudantes e a rigidez estrutural das instituições podem intensificar as barreiras à inclusão, exigindo políticas, recursos e práticas específicos que assegurem a participação plena de alunos com deficiência.

No que diz respeito especificamente ao aluno surdo, a principal barreira continua sendo a comunicação. Embora o Brasil possua leis que reconhecem e regulamentam a Libras — como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de intérprete —, na prática, muitas escolas não contam com esses profissionais. Ainda que o intérprete de Libras esteja presente, sua atuação isolada não garante uma inclusão plena, sendo necessárias ações complementares, como adaptação curricular, mudanças metodológicas, capacitação docente e conhecimento sobre a surdez e a própria Libras. No contexto do ensino superior, essas barreiras persistem e, muitas vezes, se intensificam, dada a complexidade dos cursos e a autonomia exigida dos estudantes. A promulgação da Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB e institui a modalidade de educação bilíngue de surdos, constitui um marco importante para a consolidação de direitos. Essa legislação estabelece que a educação bilíngue deve ser garantida desde a educação infantil até a vida adulta, reconhecendo a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Tal previsão dialoga diretamente com as reflexões deste trabalho, pois evidencia a necessidade de práticas efetivas que assegurem o acesso ao conhecimento de forma equitativa. No entanto, a distância entre o texto legal e a realidade vivida no ensino superior, como demonstram minhas narrativas, expõe os limites da

efetividade da lei quando não há formação docente, intérpretes qualificados e sensibilidade institucional. Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que a valorização da Libras como uma língua plena, com estrutura e regras próprias, reforça a importância da formação de intérpretes qualificados. Esses profissionais são essenciais para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes e promover a inclusão social. No entanto, a inclusão educacional da pessoa surda vai além da presença do intérprete. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2022), afirma que é igualmente fundamental preparar os professores para atuarem com alunos surdos em contextos escolares bilíngues, compreendendo a complexidade da comunicação e da aprendizagem desse grupo. Gesser (2006) complementa que, a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, houve ampliação das iniciativas voltadas à formação de intérpretes e professores por meio de programas governamentais e parcerias com instituições de ensino, embora ainda existam lacunas consideráveis na formação contínua desses profissionais. A formação contínua é indispensável para que intérpretes e educadores acompanhem as mudanças na língua, nas práticas pedagógicas e nas demandas da comunidade surda, contribuindo para uma mediação comunicativa mais eficaz e uma educação bilíngue de maior qualidade. Dessa forma, a inclusão e a acessibilidade estão profundamente vinculadas à qualificação dos profissionais da área. A atuação competente desses agentes é essencial para garantir igualdade de oportunidades e plena participação das pessoas surdas na sociedade.

De acordo com Poker, Navega e Petitto (2012), os materiais didáticos e as tecnologias assistivas têm se mostrado recursos fundamentais na promoção da acessibilidade e da qualidade do ensino para estudantes com deficiência. Esses recursos visam eliminar barreiras no processo educacional, respeitando as necessidades específicas de cada aluno. Os materiais didáticos adaptados incluem livros em Braille, versões em áudio, materiais com linguagem simplificada e conteúdos traduzidos em Libras, tornando as informações mais acessíveis e compreensíveis. Além disso, os recursos digitais e multimídia, cada vez mais presentes nas escolas, oferecem conteúdos personalizados que favorecem a aprendizagem, tornando-a mais envolvente e interativa. As tecnologias assistivas também desempenham papel crucial na promoção da autonomia e da inclusão para além de pessoas com deficiências auditiva. Elas abrangem softwares de leitura de tela para pessoas com deficiência visual, dispositivos de comunicação alternativa para pessoas com dificuldade de fala e aplicativos diversos voltados à aprendizagem e comunicação. Tecnologias móveis, como tablets e smartphones, oferecem flexibilidade e acessibilidade, permitindo que o processo educacional ocorra em diversos contextos e de maneira adaptável (MORAES, 2024).

No entanto, a eficácia desses recursos depende da preparação dos profissionais que os utilizam. É fundamental que professores e demais agentes educacionais estejam capacitados para aplicar essas ferramentas de forma eficiente, garantindo que seu uso realmente promova inclusão e igualdade. Como ressalta Gesser (2006), a compreensão da Libras como uma língua rica e expressiva, reforça a importância de estratégias pedagógicas que respeitem e incorporem a diversidade linguística dos alunos surdos. Em síntese, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva passa pela efetivação das políticas públicas já existentes, pela valorização da Libras e pela formação contínua de profissionais comprometidos com a diversidade. A inclusão não se restringe à deficiência auditiva, mas diz respeito à convivência com todas as formas de diferença — cultural, religiosa, linguística, entre outras — e à construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. O reconhecimento das barreiras e a

busca por soluções que respeitem a singularidade de cada sujeito são elementos centrais para o avanço de uma educação inclusiva de fato.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa narrativa, por entender que essa é a forma mais adequada para explorar experiências vividas em profundidade, especialmente aquelas marcadas por sentidos subjetivos, sociais e históricos. Como afirma Souza (2004, p. 13) “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.”

Ao longo deste trabalho, narro e evidencio vivências que marcaram minha trajetória como estudante com deficiência auditiva no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia. A escolha dessa abordagem parte do reconhecimento de que minha própria experiência constitui um campo legítimo de investigação, capaz de gerar reflexões críticas sobre os desafios, superações e aprendizados no contexto da inclusão educacional.

3.1 Tipo de Pesquisa

Este é um estudo de natureza narrativa autobiográfica, construído a partir da reconstrução de episódios que vivenciei durante minha formação universitária. Esses relatos não são apenas memórias pessoais, mas experiências atravessadas por contextos sociais, institucionais e históricos. Conforme argumenta Souza (2004), a narrativa na pesquisa educacional promove uma via de mão dupla, em que tanto o pesquisador quanto o participante se colocam em processo de descoberta mútua.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Os dados deste trabalho foram construídos a partir de episódios reais e significativos vivenciados por mim durante a graduação. Esses episódios envolvem aspectos pessoais, acadêmicos, sociais e estruturais, que foram registrados em textos reflexivos, nos quais busquei expressar com sinceridade os sentimentos, desafios e aprendizados presentes em cada situação.

Entre os momentos narrados, destacam-se:

- O medo de revelar minha deficiência auditiva por receio de preconceito;
- A exclusão sofrida por colegas quando minha condição era conhecida;
- Professores que, mesmo sabendo da minha dependência da leitura labial, ministravam aulas de costas;
- A ausência de apoio emocional e estrutural durante boa parte do curso;
- O constrangimento em atividades de leitura coletiva nas quais não consegui acompanhar meus colegas;
- A escolha de não usar o aparelho auditivo para evitar ser tratada de forma diferente.

Esses relatos foram organizados com cuidado, respeitando os princípios éticos e a privacidade de terceiros eventualmente mencionados. Após a escrita de cada episódio, dialoguei com autores que abordam inclusão, acessibilidade e educação especial, tais como Arduin (2006), Freire (1996),

Gesser (2006), Lacerda (2005), Laplane (2004), Perrenoud (2000), Quadros (2004), Strobel (2008), entre outros.

Também considerei as normas legais vigentes, como o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta o uso e o ensino da Libras nos ambientes educacionais, e a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), reforçando o direito à acessibilidade e à educação inclusiva.

3.3 Delimitação das Narrativas

Os episódios foram selecionados com base em três critérios principais:

- Pertinência temática: experiências que envolvem diretamente situações de inclusão ou exclusão no ambiente universitário;
- Impacto formativo e emocional: vivências que marcaram profundamente minha identidade pessoal e profissional;
- Potencial reflexivo: episódios que possibilitam o diálogo com a teoria e a reflexão sobre práticas inclusivas no contexto educacional.

3.4 Produção dos Dados

A produção dos dados foi realizada a partir do entrelaçamento entre as narrativas e os referenciais teóricos. Para cada episódio, segui dois passos principais:

1. Descrição detalhada da experiência vivida, incluindo sentimentos, contexto e reações pessoais;
2. Estabelecimento de diálogo com autores que discutem temas como inclusão, acessibilidade, políticas públicas, surdez e formação docente.

Essa investigação não pretende gerar conclusões generalizáveis, mas refletir sobre os sentidos produzidos pelas experiências vividas, iluminadas pela teoria. Ao contar e recontar essas histórias, espero contribuir para uma compreensão mais profunda da realidade de alunos com deficiência auditiva no ensino superior e, quem sabe, abrir caminhos para mudanças mais inclusivas e humanas.

4 TECENDO EXPERIÊNCIAS: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES

Esta seção foi, para mim, a mais desafiadora e, ao mesmo tempo, a mais verdadeira de todo o trabalho. É aqui que deixo os livros um pouco de lado e permito que minha voz — muitas vezes silenciada — encontre espaço. Escrevo como aluna, como mulher, como pessoa com deficiência auditiva que enfrentou não só barreiras pedagógicas, mas também muros invisíveis de preconceito, indiferença e invisibilidade. Ao longo da minha trajetória na universidade, vivi situações que marcaram profundamente minha formação acadêmica e pessoal. Compartilho aqui experiências que deixaram cicatrizes, mas também me fizeram mais forte. E faço isso porque acredito que experiências vividas também são dados — talvez os mais preciosos — pois carregam afetos, dores e esperanças. A cada vivência, trago à tona reflexões que me ajudaram a entender que o que vivi não era um problema “meu”, mas uma falha estrutural do sistema educacional e de uma sociedade marcada por práticas opressoras.

Uma das primeiras marcas da minha caminhada foi perceber que, mesmo presente fisicamente nas aulas, muitas vezes eu não era considerada. Posicionava-me na frente da sala para conseguir acompanhar a leitura labial, mas alguns professores viravam-se de costas ou caminhavam pela sala enquanto falavam. Mesmo após eu explicar minha necessidade de contato visual, nada mudava. A sensação era de impotência. Voltei para casa muitas vezes não apenas cansada, mas emocionalmente esgotada. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar exige uma mudança profunda na concepção e na postura dos educadores, o que implica repensar a própria perspectiva educacional — e isso exige muito mais do que permitir que estejamos fisicamente em sala. Senti-me invisível, como se minha necessidade fosse um incômodo, um detalhe irrelevante. Era como gritar sem voz.

Essa ausência de estratégias pedagógicas inclusivas, como a postura adequada do professor para facilitar a leitura labial, prejudicou diretamente meu acompanhamento das aulas, causando exaustão emocional e afetando meu desempenho acadêmico. Esse impacto negativo reforça a importância do aperfeiçoamento dessas estratégias para a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva.

Em outro momento, em um trabalho em grupo, os colegas falavam todos ao mesmo tempo, virados de costas, em ritmo acelerado. Tentei pedir que repetissem, que falassem de frente, mas os olhares impacientes diziam tudo: eu era um atraso. Meu nome estava no trabalho, mas minha contribuição foi quase nula — não por falta de conhecimento, mas por falta de escuta. “Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua” (LACERDA, 2005, p. 354). Mas como me comunicar se ninguém estava disposto a me ouvir de verdade? Essa exclusão silenciosa foi uma das mais dolorosas, pois desvalorizava não apenas minha fala, mas minha presença. Senti minha autoestima desabar.

A ausência de intérpretes e a falta de sensibilização da comunidade acadêmica resultaram em comunicação precária e isolamento social, enfraquecendo meu sentimento de pertencimento e afetando minha autoestima. Esse cenário evidencia as consequências da não implementação dessas práticas. Durante minha trajetória, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil chegou a oferecer apoio por meio de uma assistente escolar. No entanto, esse recurso não atendeu às minhas necessidades específicas, já que o assistente em questão não possuía conhecimento em Libras, impossibilitando a comunicação efetiva. Essa situação evidencia um desafio recorrente: a oferta de suporte institucional sem considerar a especificidade da deficiência auditiva. Embora a disponibilidade de apoio seja um avanço, sua inadequação reforça a sensação de exclusão e aponta para a urgência de políticas institucionais que contemplem a singularidade dos estudantes surdos. Nesse sentido, Gesser (2006) destaca que a inclusão não pode ser reduzida a soluções genéricas, mas deve reconhecer a Libras como a língua de instrução da comunidade surda, sob pena de manter barreiras comunicacionais mesmo em ambientes que se dizem inclusivos. Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 14.191/2021 reforçam a importância de políticas bilíngues específicas, indicando que a garantia de apoio só se concretiza quando há adequação às necessidades linguísticas e culturais do estudante surdo.

Houve também situações de constrangimento público. Lembro com dor de uma atividade de leitura coletiva, em uma aula de estágio. Quando chegou minha vez de ler, eu não fazia ideia de onde estávamos no texto. Colegas liam de forma apressada, de costas, sem projetar a voz. Minha fala saiu travada. Senti olhares, cochichos, desconforto. Quis desaparecer. Além da deficiência auditiva, tenho também dificuldades na fala. Durante boa parte da graduação, inclusive, optei por não usar o aparelho auditivo. Essa decisão não veio da negação da minha condição, mas da tentativa de evitar olhares de pena ou tratamento diferenciado. Com o aparelho, por diversas vezes senti que minha identidade era reduzida à deficiência. Sem ele, eu podia tentar ser apenas aluna — mesmo que isso significasse enfrentar mais dificuldades na comunicação. Naquele momento, toda a minha vulnerabilidade estava exposta. É nesse ponto que se torna fundamental refletir sobre o papel dos professores diante de situações como essa. Eles precisam estar atentos às diferentes necessidades dos alunos e buscar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e o respeito às singularidades. Nesse sentido, “diferenciar e romper com a pedagogia frontal — a mesma lição, os mesmos exercícios para todos —, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima” (PERRENOUD, 2000, p. 58). Para Freire (1996), a formação docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos escolares, sendo inseparável da formação humana dos educadores, uma vez que educar envolve valores, ética e relações sociais.

No entanto, na situação observada, não havia empatia — havia julgamento.

Essa experiência mostra que a falta de formação continuada e sensível dos professores comprometeu a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, prejudicando meu processo formativo e pessoal.

Algumas agressões foram sutis, mas igualmente marcantes. Durante uma apresentação, um

grupo fez uma piada. Todos riram, menos eu. Quando perguntei a uma colega o que tinham dito, ela respondeu: “Ah, deixa pra lá, você não ia entender mesmo.” Não foi só a piada que me excluiu — foi o descaso, o desprezo silencioso, a recusa em me incluir. Segundo Perlin e Strobel (2014), “experiências vividas se entrelaçam com as experiências presentes” (n.p.), e Quadros e Karnopp (2004, p. 3) afirmam que “nas línguas de sinais, as expressões faciais desempenham papel fundamental”. A inclusão está nos detalhes, nos gestos, na intenção.

Em outro episódio, precisei solicitar à coordenação adaptações em uma avaliação, como o uso de gráficos e imagens. A resposta foi: “Mas você está indo bem, por que mudar algo?” Essa fala, aparentemente neutra, me constrangeu profundamente. Era como se pedir por acessibilidade fosse um capricho. É necessário que o surdo seja compreendido a partir de suas peculiaridades linguísticas e culturais, de forma que sua diferença seja legitimada (GESSER, 2006). Mas, naquele momento, minha diferença foi descartada.

Houve situações em que a exclusão se intensificava justamente nos momentos em que mais se esperava de mim. Em apresentações orais, especialmente aquelas avaliadas por banca, a tensão era enorme. Os professores se sentavam distantes, falavam sem articulação clara, e eu precisava adivinhar as perguntas por meio de expressões ou fragmentos de palavras que conseguia captar.

Houve uma vez em que, sem entender o que havia sido questionado, pedi que repetissem. Um dos avaliadores suspirou e murmurou algo que me fez querer desaparecer. Tentei manter a calma, mas por dentro estava abalada. O medo de ser vista como incapaz, a ansiedade antecipatória e a sensação constante de inadequação me acompanharam muito além daquela sala. Essa experiência evidencia como as barreiras comunicacionais e atitudinais afetam profundamente a vivência de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, alcançando sua autoestima e reforçando sentimentos de exclusão. Não por acaso, os estudos destacam que “Os impactos do fracasso escolar afetam a autoestima destes alunos, que acabam, em decorrência do modelo terapêutico, atribuindo à deficiência suas dificuldades escolares e na vida” (MIRANDA; SILVA, 2006, p. 325). E eu vivi isso em silêncio.

Também enfrentei episódios difíceis fora da sala de aula. Em um atendimento na secretaria, ao tentar resolver um erro na entrega de documentos, pedi que o servidor repetisse o que havia dito. Expliquei que era deficiente auditiva, e ele respondeu, com um tom quase debochado: “Mas você não parece surda.” Fiquei sem reação. Aquela frase, que parece pequena, me atravessou como um julgamento — como se minha deficiência precisasse ser visível, estereotipada, para ser reconhecida. É exaustivo ter que provar o tempo todo aquilo que se é, como se a legitimidade da nossa vivência dependesse da aprovação alheia.

Esses episódios não são apenas inconvenientes. Eles se acumulam e geram um cansaço emocional profundo. Houve semanas em que senti meu corpo rejeitar a ideia de ir para a universidade. Meu coração acelerava, meu estômago doía, e minha mente antecipava todos os possíveis constrangimentos. A ansiedade virou parte do meu cotidiano. E, mesmo assim, eu ia. Respirava fundo e ia. Esse esforço cotidiano não se explica apenas pela dimensão individual: ele se relaciona ao modo como a surdez é socialmente percebida e às barreiras comunicacionais que ainda persistem, apesar dos avanços legais e pedagógicos. Como

mostram os estudos, a surdez atinge milhões de pessoas no Brasil e no mundo, impactando não apenas a comunicação, mas também a autoestima, a inserção escolar e a participação social (IBGE, 2022; OMS, 2021; SOUZA, 2017). “Essa violência simbólica contra a cultura surda impede que alguns sujeitos surdos vivam a sua cultura autenticamente, procurando se adaptar com a ideia de que a normalização que a sociedade impõe é a melhor saída” (STROBEL, 2008, p. 141). Apesar de tudo isso, também vivi momentos de resistência e acolhimento. Professores que me olharam nos olhos, colegas que falavam pausadamente, pessoas que me perguntavam como poderiam ajudar. Esses gestos simples foram fundamentais. Eles mostraram que a inclusão real é possível quando há escuta, empatia e compromisso. Foram esses encontros que me deram força para seguir, que me lembraram que minha história tem valor e que contar o que vivi pode abrir caminhos para outros.

Mais do que isso, houve luz em meio ao percurso. Uma professora, em especial, se destacou pela sensibilidade e pelo compromisso com a inclusão. Desde o primeiro dia de aula, ela me escutou com atenção, anotou minhas necessidades, perguntou o que poderia fazer para tornar o processo mais acessível. Durante suas aulas, falava pausadamente, de frente para mim, usava recursos visuais, permitia que eu me expressasse no meu ritmo. Nas avaliações, propunha alternativas com imagens, vídeos em Libras e prazos mais flexíveis. Mais do que isso: promovia rodas de conversa com a turma sobre inclusão, diferença e respeito. Com ela, eu não precisei me justificar. Não precisei esconder minha deficiência. Fui vista, considerada e acolhida. Mantoan (2003) nos lembra que a verdadeira inclusão escolar vai além da implementação de estruturas complexas, ela exige uma mudança de atitude da escola e dos educadores, baseada no acolhimento, na empatia e na valorização da diversidade humana. Essas experiências positivas evidenciam práticas pedagógicas que contribuíram não apenas para minha aprendizagem, mas também para minha inclusão acadêmica. Estratégias como o uso de recursos visuais, a adaptação de avaliações, a comunicação pausada e de frente, bem como a promoção de rodas de conversa sobre inclusão, mostraram-se fundamentais para que eu me sentisse efetivamente participante do processo educativo. Tais práticas, quando incorporadas de forma sistemática, podem inspirar professores em formação e em exercício a adotarem posturas mais inclusivas em suas salas de aula. Nesse sentido, Miranda e Silva (2006) também destacam, em sua pesquisa narrativa com estudantes universitários com deficiência, que pequenas adaptações pedagógicas são capazes de transformar significativamente a experiência acadêmica. Do mesmo modo, Souza (2004), ao utilizar a narrativa como metodologia, evidencia que as histórias de vida no contexto educacional têm o potencial de orientar práticas mais humanas e acolhedoras. Assim, as narrativas, tanto a minha quanto a de outros pesquisadores, apontam caminhos concretos para a construção de uma educação superior mais inclusiva.

A experiência acadêmica mostrou-me que a exclusão não acontece apenas por ausência de recursos e práticas pedagógicas incompatíveis, mas também — e principalmente — por ausência de sensibilidade. E que a inclusão real é feita de atitudes cotidianas, de pequenas mudanças que produzem grandes transformações. Mais do que quaisquer estratégias ou tecnologia, é a escuta que promove pertencimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatar essas experiências, percebo o quanto minha trajetória tangencia os problemas estruturais destacados neste trabalho. A ausência de práticas bilíngues, de intérpretes, de materiais adaptados, somada à falta de formação docente e de atitudes inclusivas, resultou em inúmeras situações de exclusão – algumas explícitas, outras silenciosas, mas todas profundamente marcantes.

A verdadeira inclusão não está apenas na lei, no papel ou no discurso institucional. Ela se constrói no cotidiano da sala de aula, nas interações, nas escutas, nos olhares que acolhem em vez de julgar. "A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional" Mantoan (2003,p.16) e essa reconstrução começa pelas histórias que ousamos contar.

Contar a minha história, aqui, neste trabalho, foi e é também um ato de resistência. É minha forma de dizer: eu estive ali. Eu existi. Eu aprendi. E agora, ensino também

Espero que, ao compartilhar essas vivências, contribua para que a universidade e a sociedade repensem suas práticas. Que mais alunos com deficiência auditiva possam encontrar espaços de acolhimento, pertencimento e valorização. Que a inclusão deixe de ser exceção e passe a ser um compromisso real de todos os envolvidos na educação. Finalizo esta jornada com a certeza de que contar minha história foi também um ato político e pedagógico. Que este trabalho se some às muitas vozes que lutam por uma educação mais justa, e que ele possa contribuir para o fortalecimento da inclusão — não apenas para pessoas com deficiência auditiva, mas para todos que, por suas diferenças, ainda são marginalizados nas salas de aula. Que ninguém mais precise esconder quem é para aprender e pertencer verdadeiramente.

REFERÊNCIAS

ARDUIN, D. Adaptação de material didático para estudantes com deficiência visual: uma análise do discurso do professor. *Revista Educação Especial*, 19(3), 303-318. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

BRASIL. Decreto nº 5.626/2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Práticas e experiências bilíngues no cotidiano da educação de surdos*. Rio de Janeiro: INES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/ciencia-e-tecnologia/publicacoes/livro-ines_22207_praticas-bilíngues_125x225mm_02jun23_06-validada-pela-copet-em-06_06_23.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – surdez*. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 19.

BRASIL. Decreto nº 5.626/2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2025.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da; colaboradores. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

FILHO, P. S. Tecnologia assistiva: recursos para a inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 101-120. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Audrei. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de significações no cotidiano escolar*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 5, n. 3, p. 353–367, 2005.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva* Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 6 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; SILVA, Lázara Cristina da. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da (org.). *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 119–150.

OLIVEIRA, R. A. Tecnologia assistiva na educação inclusiva: potencialidades e desafios. *Educação Especial em Revista*, 32(2), 235-250. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Relatório mundial sobre audição*. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/activities/making-ear-and-hearing-care-accessible-for-all>. Acesso em: 06 ago. 2025.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 17–31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. [S.l.]: Minha Biblioteca, [20-]. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com>. Acesso em: 6 ago. 2025.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUSA, Linalva Marinho de. *Deficiência auditiva e seus reflexos nos processos de aprendizagem: um estudo de caso* [Trabalho de Conclusão de Curso—Graduação em Psicopedagogia]. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15445/1/LMS13092017.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda: um estudo a partir da análise do discurso*. 2008. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025