

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS – UNIS/MG

PEDAGOGIA

WEBERT DO NASCIMENTO BRITO

**O A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO INTERIOR DE MINAS GERAIS: reflexões
de um ex-aluno**

**Varginha
2019**

WEBERT DO NASCIMENTO BRITO

**O A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO INTERIOR DE MINAS GERAIS: reflexões
de um ex-aluno**

Monografia apresentada ao Centro Universitário do Sul de Minas Unis/MG, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Orientadora: Prof^a. Dra. Terezinha Richartz. Coorientador: Prof. Me. Thiago Lemes de Oliveira.

**Varginha
2019**

WEBERT DO NASCIMENTO BRITO

**O A EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO INTERIOR DE MINAS GERAIS: reflexões
de um ex-aluno**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro
Universitário do Sul de Minas- UNIS/MG, como pré
requisito para obtenção do grau de Licenciatura, pela Banca
Examinadora composta pelos membros.

Aprovado em:

Prof. Dra. Terezinha Richartz

Prof. Me. Thiago Lemes de Oliveira.

Prof. Dr. Celso Augusto dos Santos Gomes

OBS.:

Dedico este trabalho a todos aqueles que
contribuíram para sua realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus colegas, professores e a minha família por terem ajudado na construção deste trabalho.

“Escolas comuns e instituições de educação especial precisam compreender que ‘existem diferenças entre aceitar teoricamente a diversidade e transformar a forma de ensinar para adequá-la às diferenças dos alunos’” (RODRIGUES).

RESUMO

O trabalho aqui apresentado é a narrativa autobiográfica do processo de inserção escolar no ensino público mineiro de um aluno surdo que hoje é estudante de Pedagogia. O objetivo desta monografia é compartilhar através de pesquisa narrativa autobiográfica a experiência como discente surdo e com isso contribuir para a sensibilização, reflexão e quem sabe reestruturação da educação de surdos no ensino público regular, a partir das dificuldades e falhas encontradas no processo de ensino/aprendizagem, com professores não formados na língua de sinais. A pesquisa autobiográfica se fez relevante, pois assim como este aluno, outros surdos e demais agentes educacionais interessados poderão identificar-se e repensar sua prática bem como sua própria aprendizagem. Este formato de pesquisa tem-se popularizado pois, permite ao autor e seu leitor estabelecer um diálogo favorável para a construção de novos saberes. A pesquisa narrativa autobiográfica é aquela que conta ao leitor um recorte de fatos ou situações vividas pelo autor, com a intencionalidade de motivar, sensibilizar, expor, provocar suas concepções e crenças acerca do problema. O discente apresenta os fracassos, dificuldades e os prejuízos no aprendizado. Relata que ficou com defasagem em conteúdo específico, no uso e produção escrita da língua portuguesa e no desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, além do sentimento de frustração durante o processo de educação no ensino público regular.

Palavras chave: Educação. Alunos surdos. Ensino regular

ABSTRACT

The work presented here is the autobiographical narrative of the process of school insertion in the Minas Gerais public education of a deaf student who is now a student of Pedagogy. The objective of this monograph is to share through autobiographical narrative research the experience as a deaf student and with that contribute to the sensitization, reflection and who knows restructuring the education of deaf people in the regular public education, from the difficulties and failures found in the process of teaching / with unformed teachers in sign language. The autobiographical research has become relevant, because like this student, other deaf and other interested educational agents can identify and rethink their practice as well as their own learning. This research format has become popular because it allows the author and his reader to establish a favorable dialogue for the construction of new knowledge. The autobiographical narrative research is one that tells the reader a clipping of facts or situations lived by the author, with the intention of motivating, sensitizing, exposing, provoking their conceptions and beliefs about the problem. The student presents the failures, difficulties and losses in learning. It reports that it has lagged in specific content, in the written use and production of the Portuguese language and in the development of logical-mathematical intelligence, as well as the feeling of frustration during the education process in regular public education.

Keywords: *Education. Deaf students. Regular education.*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	11
2.1	Da minha concepção à formação escolar	12
2.2	Interação na sala de aula	13
3	A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INTERIOR DE MINAS GERAIS	16
4	CONCLUSÃO.....	20
	REFERÊNCIAS.....	21

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é a narrativa autobiográfica do meu processo de inserção escolar, uma tentativa de compreender os motivos que me levaram a escolher a pedagogia como área de estudo e de formação profissional. Configura-se a partir da reflexão e análise das falhas encontradas na tentativa de alguns professores e do sistema, em me educar a partir de uma língua e cultura a qual não pertencço. A pesquisa autobiográfica se fez relevante, pois assim como eu, outros surdos e demais agentes educacionais interessados poderão identificar-se e repensar sua prática bem como sua própria aprendizagem. Este formato de pesquisa tem-se popularizado pois, permite ao autor e seu leitor estabelecer um diálogo favorável para a construção de novos saberes.

De acordo com o Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais de 2014,

a educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter à realidade histórica do país marcado pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade (MINAS GERAIS, 2014, p.7).

No que tange a educação de surdos, tanto as leis federais como estaduais, garantem o acesso ao conhecimento e a acessibilidade do espaço escolar através do tradutor e intérprete de Libras. De acordo com o guia citado anteriormente,

[...] o intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de intérprete de libras na escola comum, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de língua de Sinais (Língua Brasileira de Sinais) e os de língua oral (Língua Portuguesa) no contexto escola, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação. (MINAS GERAIS, 2014, p. 9).

Entretanto, devido à falta de difusão de informações à comunidade escolar e consequentemente à família, atrelado a falta de investimentos na formação destes profissionais; muitos surdos assim como eu, têm seu direito garantido, mas não concedido. O trabalho a seguir apresentará as dificuldades que encontrei na escola, principalmente no ensino médio, por não ter

acesso ao conhecimento e aos conteúdos escolares em minha língua: a Língua Brasileira de Sinais.

O sujeito de pesquisa deste trabalho é o próprio autor. Mais especificamente sua trajetória no ensino público regular até o ingresso em uma instituição privada de ensino superior. A pesquisa estará embasada por fatos históricos da vida escolar e pessoal, bem como, pelo resgate de memórias e emoções que permitam ao leitor uma leitura dialógica e uma interpretação reflexiva.

2 UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

O tipo de pesquisa usada na elaboração desta monografia foi uma narrativa autobiográfica. A pesquisa narrativa autobiográfica é aquela que conta ao leitor um recorte de fatos ou situações vividas pelo autor, com a intencionalidade de motivar, sensibilizar, expor e provocar suas concepções e crenças acerca do problema. Geralmente este tipo de pesquisa é escrita em primeira pessoa numa perspectiva dialógica. Assim:

[...] a escrita autobiográfica torna-se reveladora das diferentes vozes culturais. Acabam por construir dissuasivamente uma concepção de subjetividade não-metafísica [...]. Uma concepção de subjetividade histórica que se constrói pela constante interação e diálogo com outras subjetividades. (WATSON, 1998 apud VERSIANI, 2002, p. 61).

Nessa direção, a constante interação do diálogo com outras subjetividades impulsiona a construção de novos significados. Um aspecto subjetivo de grande importância para a narrativa autobiográfica, é a memória, em todas as suas instâncias. A partir dela atribuímos sentido às nossas vivências. Esses sentidos tornam-se evidentes com a linguagem quando, por exemplo, o sujeito realiza uma retrospectiva de suas experiências ao narrar de si. Ainda nessa linha de pensamento, Cunha destaca que:

Lembrar-se de si, (re)memorar seu passado, refletir sobre si como resultado de um processo complexo de influências e escolhas, narrar e escrever sobre si, é um exercício que se apresenta como um princípio organizador que resulta em uma representação que o sujeito faz de si. (2016, p.96-97)

A técnica para análise utilizada é a pesquisa qualitativa interpretativista. Sendo a pesquisa, interpretativista, a ferramenta de análise dos dados apresentados é a flexibilidade do pesquisador, que deve ser compreendida como parte da produção do conhecimento. Conforme Flick:

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo, como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre as suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações,

sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas [...] (2009 p.25)

Assim, será feito um levantamento de dados a partir do resgate de memórias e fatos ocorridos durante meu processo de escolarização no interior de Minas Gerais, nas cidades de Três Pontas e Monsenhor Paulo, apresentando posteriormente reflexões pessoais como recurso de interpretação dos dados.

2.1 Da minha concepção à formação escolar

Nasci surdo por causas não detectadas, na cidade de Três Pontas no interior de Minas Gerais no ano de 1993, mas foi somente aos seis anos que obtive o diagnóstico de surdez. Meu pai não foi alfabetizado, tampouco frequentou a escola, minha mãe parou de estudar na quinta série, atual sexto ano do ensino fundamental. Minha família por falta de recursos e de informação, nunca aprendeu a língua de sinais. Em minha casa a comunicação sempre foi estabelecida através de gestos e apontamentos. Considero esta a primeira grande falha na minha educação, pois, conforme Negreli e Marcon “a família atua não só no sentido de amparar física, emocional e socialmente os seus membros, mas também esclarecendo o que é melhor ou pior para seu crescimento, cabendo a ela a responsabilidade de proporcionar qualidade de vida aos mesmos.” (2006, p. 99, grifo meu).

Outro fator que levou minha família a não aprender a língua de sinais e a interagir com a comunidade surda, foi a aceitação da minha deficiência. Isso costumeiramente acontece com muitos surdos, causando perdas significativas em seu desenvolvimento. Segundo Almeida:

A família enfrenta muitas dificuldade para aceitar a deficiência. É uma descoberta traumática e confusa, em que a mesma busca justificativa sobre porquê serem eles os escolhidos. (ALMEIDA, 1993 apud NEGRELLI; MARCON, 2006, p. 99).

Comentando esta premissa, Negreli e Marcon destacam ainda:

[...] negam o fato, ou seja, recusam-se a ver e admitir a deficiência do filho, buscando, na maioria das vezes, um atendimento tardio o que pode prejudicar o desenvolvimento da criança e de suas habilidades. (NEGRELLI; MARCON, 2006, p. 99).

Assim, aos sete anos fui matriculado na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Três Pontas onde comecei a ter o primeiro contato com meus pares, com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa; mesma época em que meus pais se separaram, sendo esta minha segunda perda.

Aos treze anos minha mãe casou-se pela segunda vez e com isso nos mudamos para a zona rural do município de Monsenhor Paulo. Este foi o terceiro dano a minha educação; pois com a mudança para uma zona rural em um município ainda menor, perdi o contato com meus pares, meus professores, além de ter cessado meu processo de alfabetização tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa.

Já em Monsenhor Paulo encontrei muitas dificuldades não só no âmbito educacional como em outras áreas básicas da sociedade. Sobre isso Goldfeld afirma:

[...] a realidade do surdo brasileiro ainda é muito precária, muitos não têm acesso a tratamento fonoaudiológico especializado e, a não ser em grandes centros urbanos, não existem comunidades de surdos organizadas, lugares onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) possa ser utilizada e divulgada. O que é ainda mais grave é que mesmo os surdos que recebem tratamento especializado sofrem sérias dificuldade na escolarização, na socialização e na fase adulta, no mercado de trabalho. (1997, p. 15).

Mas minha maior dificuldade foi na escola durante o ensino fundamental e médio. Lá encontrei professores que nunca tinham tido contato com surdo, e que, portanto, não sabiam como ensiná-lo. Fui novamente encaminhado para a APAE sendo atendido no contraturno. Depois de um ano, quando passei para a sétima série, atual sexto ano do ensino fundamental, tive meu direito garantido sendo assistido por uma intérprete de Libras, exatamente um ano depois do estabelecimento do decreto federal 5.626 de 2005. Esta intérprete atuava como mediadora entre meus professores, colegas e eu, sendo ela o meu principal canal de comunicação com eles e com o mundo. Ela me acompanhou até o segundo ano do ensino médio. Já no terceiro ano do ensino médio fui novamente privado do meu direito à educação, perdendo minha intérprete. Isso ocorreu devido a processos burocráticos do sistema de designação do estado de Minas Gerais que diante da não contratação e necessidade de trabalhar, obrigaram minha intérprete a se mudar para outra cidade.

Mas as dificuldades e barreiras sociais que sofria, eram diárias e aconteciam dentro da própria sala de aula. O próximo tópico discorrerá sobre isso.

2.2 Interação na sala de aula

Me recordo que na sala de aula, durante os anos em que não tive intérprete, a minha comunicação era muito difícil, ou quase inexistente. Era necessário o profissional intérprete de Libras para que eu pudesse entender tudo o que me cercava. Naquela época eu sentia, e ainda sinto, muita vontade de aprender a Língua Portuguesa, para interagir com as pessoas, para aprender conceitos e ler um livro. Fico emocionado todas as vezes que um intérprete me ajuda a entender o conceito de uma nova palavra, e compreender o que me está sendo ensinado pelos professores, de uma forma mais clara.

Em muitos anos de minha escolarização, me deparei com alunos e professores que não sabiam Libras, e pior, não tinham interesse algum em aprendê-la. Imaginem como era difícil, nas aulas de português, por exemplo, quando via a professora gesticulando rapidamente os lábios, me mandando copiar o texto do quadro ou do livro, sem nada entender. Toda aquela situação me deixava muito triste. Eu me esforçava muito para tentar estudar sozinho, prestava atenção à professora e aos alunos conversando durante a aula, para tentar entender, muitas vezes, somente algumas palavras. Não me sentia pertencente àquele lugar. Isso acontece pois, segundo Quadros:

O surdo se vê como uma diferença (Como um sujeito que reivindica seus espaços, os quais existem independentemente de autorização ou aceitação por quem quer que seja), um diferença entre tantas outras diferenças como, por exemplo, o 'Ser ouvinte' – que, na perspectiva do surdo, na sua tradução mais radical das forma de representação, significa ser incapaz de compreender o seu mundo o mundo visual (2003, p. 94).

Em Monsenhor Paulo nenhum dos meus professores conheciam a Libras, e por muitas vezes me obrigavam a falar (oralizar a palavras da Língua Portuguesa). Eu olhava para a boca deles, na tentativa de reconhecer palavras, mas a comunicação de fato, não existia. Em alguns momentos, me deprimia, sentia vontade de ser como os outros ouvintes, e deplorava ser surdo. Esses eram os momentos em que percebia não ter amigos, estar isolado, excluído, sentindo na pele o preconceito. Em suma, minha escolarização consistia em ir para a escola, sentar-se numa sala cheia de gente, e durante quase cinco horas, copiar palavras e frases sem nenhum sentido. Sobre esse processo, Quadros destaca que:

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos deve-se em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, “Falar o ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. (1997, p. 98).

Hoje, tendo cursado o ensino superior, como aluno do curso de Pedagogia, tenho a oportunidade de resgatar minha formação educacional. Em minha sala, na universidade, meus colegas me aceitaram, me incluíram nas atividades e trabalhos propostos. A maioria deles já se comunica em Libras comigo, e outros inclusive desenvolveram suas pesquisas na área da educação de Surdos. Além disso, tive acesso à informação, ao conhecimento e aos conteúdos disciplinares, pois minha universidade me garantiu esse direito contratando tradutores e intérpretes de Libras que me acompanharam em todas as aulas. Cabe ainda ressaltar que tanto os intérpretes quanto os professores sempre manifestaram seu interesse em adaptar as aulas, atividades e aprender a minha língua.

Entretanto, embora sinta que minha educação foi resgatada, ainda que tardiamente na educação superior, posso apontar meu caso como uma exceção, pois a maior parte dos surdos no interior de Minas Gerais, ainda se deparam com grandes barreiras durante sua escolarização. O próximo tópico apresentará algumas dessas barreiras.

3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Sendo surdo, me via sempre sozinho e sentia a necessidade de aprender o português para me comunicar melhor com os ouvintes. Essa ainda é a realidade de muitos surdos no interior de Minas Gerais, alguns inclusive fazem parte do meu grupo de amigos. A dificuldade em realizar esse desejo, em grande parte, ainda se deve à falta de intérpretes qualificados para mediar as relações e/ou contato com os ouvintes.

No meu caso, percebi que mesmo diante dessa barreira, a vontade de aprender crescia, principalmente quando pensava que haviam outros surdos passando pelos mesmos problemas que eu. Essas dificuldades não se baseiam somente pelas línguas diferentes faladas pelos ouvintes e pelos surdos, uma vez que a maioria dos ouvintes não conhece a Libras. A dificuldade também ocorria pelo uso e entendimento do português. Esse é um problema recorrente e característico na vida das crianças surdas conforme apontam Karnopp e Pereira:

[...] pelo fato de vir de famílias ouvintes, a maior parte das crianças surdas, embora cheguem à escola com uma linguagem, constituída na interação com as mães ouvintes, não apresenta uma língua na qual possa se basear na tarefa de ler e a escrever. Assim, sem uma língua constituída, a criança surda inicia o seu processo de alfabetização, o que ainda na maioria das escolas, se dá por meio do ensino de vocábulos, combinados em frases descontextualizadas. O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem. (2015. p. 35)

Muitas vezes, por falta de acompanhamento, os surdos não compreendem as palavras, vemos as letras como símbolos sem sentido, pois, para nós, a Libras é nossa primeira língua (L1) e língua natural, ao passo que o português é nossa segunda língua (L2). Essa dificuldade se agrava quando não temos o acompanhamento e as adaptações em atividades escolares necessárias para nosso aprendizado. Nesse momento a figura do tradutor e intérprete de Libras é essencial, conforme apresentam Lemes e Figueiredo:

Quando se trata da produção escrita do sujeito surdo, o tradutor e intérprete constitui-se também uma ferramenta de inferência essencial para aproximar o leitor a ideia do autor. Isso ocorre, pois, esse profissional é o responsável por auxiliar na atribuição da coerência e coesão da produção textual escrita ou sinalizada do autor, tendo em vista que ele é dotado dos recursos linguísticos

necessários para organizar a transferência textual de uma língua para outra considerando a formação cultural e constituição social do autor (2019, p. 43)

A necessidade de uma interação entre surdos e ouvintes também se caracteriza como outra barreira que corrobora para o atual fracasso da educação de surdos no interior de Minas Gerais. No meu caso essa necessidade se fez mais presente quando iniciei o curso de Pedagogia, pois, enquanto futuro professor pretendo atuar em sala de aula, com alunos surdos e ouvintes. Para que isso aconteça, é imprescindível que eu consiga decodificar e fazer o uso correto da Língua Portuguesa, visto que é essa a língua falada pela comunidade escolar que farei parte.

Do ambiente familiar agregador, o aluno parte para o ambiente coletivo congregador – a escola - onde vai receber formação e viver transformações através da função social reguladora do aparelho escolar. Nele, e por ele, cada aluno trabalha conhecimentos hospedados no currículo e eivados de valores éticos, estéticos, políticos, econômicos e culturais e, em cujo interior, vai construindo sua identidade. Por isso, diz-se que a escola tem o compromisso democrático insubstituível de introduzir o aluno no mundo social, na realidade cultural abrangente e nos avanços científicos. (CARNEIRO, 2008, p. 104).

A partir das vivências em sala de aula de aula, muitas vezes traumatizantes para mim, vi a necessidade de estudar algo que pudesse mudar minha situação enquanto surdo.

Foi através de reflexões pessoais, e do incentivo de pessoas ouvintes pertencentes a comunidade surda, que cheguei à conclusão de que deveria cursar Pedagogia, pois esta seria a melhor forma de contribuir e aplicar aquilo que tanto queria que tivessem feito por mim: uma inclusão efetiva para alunos surdos.

O trânsito interinstitucional, por sua vez, supõe processos de aproximação e não de exclusão. Processos que requerem negociação didática, visando um posicionamento adequado diante de variáveis que configuram o ato de aprender. Por essa razão, escolas comuns e instituições de educação especial precisam compreender que ‘existem diferenças entre aceitar teoricamente a diversidade e transformar a forma de ensinar para adequá-la às diferenças dos alunos’ (RODRIGUES, 1993 apud CARNEIRO, 2008, p. 106).

Com o apoio de familiares e amigos ingressei no Unis, em Varginha, onde comecei a entender como funciona os aspectos teóricos e práticos da escola. Me recordo que minha maior preocupação era se eu teria um (a) intérprete, mas isso logo foi respondido, pois desde o primeiro momento dentro da universidade tive o apoio dos intérpretes.

A partir das aulas ministradas por professores capacitados, além da interpretação de intérpretes das aulas que aconteciam diariamente, fui percebendo que aquilo que vivia na escola de fato era algo que não estava certo, pois muitas vezes me senti excluído do convívio escolar por falta de preparo dos professores ou ausência de intérpretes.

Todos os anos dentro da escola me fizeram ver que eu estava vivendo em um mundo onde não me encaixava, e sim num mundo onde as pessoas não estavam preparadas para exercer o respeito pela diversidade. Isso incluía a escola, pois muitos professores ainda pensavam de forma antiquada, sem se preocupar com o fato da necessidade de a inclusão ser urgente de e mudança de postura, sobretudo humana.

O tempo em que estive como estudante da Pedagogia me fez querer mudar mais ainda essa realidade, pois agora eu tinha conhecimento de que existem legislações que zelam pela mudança de atitude da comunidade escolar para a inclusão (e não somente inserção) do aluno com deficiência.

Escolas regulares e instituições de educação especial devem, ainda, atentar para a distância entre modelos educativos e modelos clássicos-terapêuticos. A concepção de sujeito e sua própria construção social diferem, pondo-se em direções diametralmente opostas. A linha de distanciamento coloca-se entre o que separa diversidade de incompletude. Compreender essa questão afasta, de partida, dois mitos que acompanham muitos daqueles que convivem com a educação especial. O primeiro consiste em acreditar que expectativas pedagógicas limitadas, muitas vezes presentes nas escolas especiais, derivam das próprias limitações dos alunos especiais e que ambos respondem pelo fracasso escolar. O segundo mito, muito presente nas escolas da rede regular de ensino, consiste em um alinhamento conceitual e curricular de escola que, partindo de uma concepção gestonária homogênea, uniforme e inflexível de necessidades educativas, não possibilita que a instituição se organize para desenvolver projetos pedagogicamente diferentes em função de trajetórias individuais diferenciados. Ou seja, estamos diante de um circuito de equívocos que estreita as possibilidades de inclusão escolar em decorrência de uma luta obstinada contra a deficiência e, não, a favor da construção de identidades autônomas. (CARNEIRO, 2008, p. 107-108).

A partir de reflexões dentro e fora de sala de aula, nos estágios, nas conversas com outros surdos, percebi a necessidade de mudança de postura do professor. Esta mudança deve começar pela adaptação do material feito por ele para que os alunos com deficiência não se sintam perdidos em suas aulas.

Vygotsky diz que todas as pessoas têm a Zona de Desenvolvimento Proximal. Oliveira explica:

[...] Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como ‘a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1997, p. 60).

O professor conhecedor dessa capacidade que todos os seus alunos possuem, deve atuar de forma a minimizar esse espaço.

Essa defasagem deve ser transformada em capacidades. Capacidades do professor em conhecer o aluno e transformar a habilidade de cada aluno em algo novo, maior. Capacidade do aluno em agarrar e compreender o que o professor está ensinando e perguntar, questionar quando algo não é compreendido e insistir na transformação do seu conhecimento.

4 CONCLUSÃO

Concluo que as escolas em Minas Gerais precisam mudar em relação a educação inclusiva, principalmente a inclusão de alunos surdos.

Os professores precisam ter um olhar diferenciado para atender os alunos que falam uma língua diferente (Libras).

Através do meu relato, foi possível perceber a falta de recursos e preparo dos profissionais da educação que atuam com o aluno surdo.

Uma vez que esses profissionais tomam consciência dessa necessidade, o aluno irá se desenvolver de forma ampla e confiante, se tornando um cidadão atuante na sociedade.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CUNHA, Jorge Luiz Da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivo de formação. **Educar em revista**, Curitiba, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Plexus, 1997. 172 p.
- KARNOPP, Lodenir Becker e PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS Sandra Regina Leite(Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação. 2015. 112p.
- LEMES, T. O. D; FIGUEIREDO, C. A. D. D. M. Coautoria ou tradução? A retextualização da escrita acadêmica de um graduando surdo à rumo produção de sentidos. **Caleidoscópio: literatura e tradução**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 37-51, jun./2019. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/caleidoscopio/article/view/23899/22301>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- MINAS GERAIS. **Guia de Orientação da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. 2014
- NEGRELLI, Maria Elisabeth Dumont; MARCON, Sônia Silva. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05 p.81-11, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002.