

EDUCAÇÃO DE SURDOS E FRACASSO ESCOLAR

Severina Batista de Farias Klimsa¹

RESUMO: A presente discussão tem como objetivo sistematizar ideias e refletir sobre a temática "fracasso escolar" no âmbito geral de educação, apresentando algumas concepções históricas, culminando com o fracasso escolar relacionado à educação de pessoas surdas. Para tanto, foram analisadas respostas de um questionário, aplicado a um grupo de professores que atuam numa escola para surdos, com o intuito de compreender o que estes pensam sobre educação de surdos. Há uma grande necessidade de aprofundar o conhecimento desta temática no que se refere à surdez e, sem dúvida, estas discussões apresentam-se intimamente ligadas às questões sobre o fracasso e os problemas do ensino regular que explicam esse fracasso.

PALAVRAS-CHAVE: educação – surdez – inclusão – exclusão.

RESUMEN: La presente discusión tiene como objetivo sistematizar ideas y reflexionar sobre la temática "fracaso escolar" en el ámbito general de educación, presentando algunas concepciones históricas, culminando con el fracaso escolar relativo a la educación de personas sordas. Para ello, se analizaron respuestas de un cuestionario, realizado a un grupo de profesores que imparten clase en una escuela para sordos, con el intuito de comprender lo que piensan los docentes sobre educación de sordos. Hay una gran necesidad de profundizar el conocimiento de este asunto en lo referente a sordera y, sin duda, estas discusiones se presentan íntimamente unidas a las cuestiones sobre el fracaso y los problemas de la enseñanza reglada que explican este fracaso.

PALABRAS CLAVE: educación, sordera, inclusión, exclusión.

1. A discussão teórica

Para melhor compreender que aspectos estão relacionados ao assunto proposto neste artigo, é necessário traçarmos, antes da discussão propriamente dita, alguns marcos históricos do processo de aprendizagem, pois, assim, poderemos interpretar a situação que permeia, atualmente, o cotidiano escolar dos alunos surdos.

1.1 Problemas de aprendizagem: uma volta ao passado histórico

Os séculos XVIII e XIX foram impregnados por uma grande preocupação com a relação binária normal-anormal (SCOZ, 1996). As crianças que não acompanhavam um

¹ Professora do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

"ritmo" estabelecido pelo grupo de pares eram rotuladas e estigmatizadas de incapazes. Observando essa tendência, os psicólogos passaram a ter um papel crucial no grupo educacional, com a aplicação de instrumentos avaliativos. O problema da criança geralmente era identificado e associado ao ambiente familiar (alcoolismo do pai, violência doméstica, uso de drogas na família, divórcio etc).

Na década de 60, a medicalização do fracasso escolar tomou espaço dentro do discurso pedagógico, sob a influência da Neurologia, atribuindo à Síndrome de Disfunção Cerebral Mínima (DCM) a responsabilidade das dificuldades apresentadas pelo aluno. Cypel (1986, apud SCOZ, 1996, p.24) afirmou que 40% das crianças atendidas em consultórios eram assim diagnosticadas. Essas avaliações causavam uma desmotivação por parte do professor, que se sentia enfraquecido em função da "superioridade" das falas clínicas. Essa dimensão simbólica persiste até hoje em nos meios educacionais.

No sentido de rever a forma como a educação delineava-se em relação aos problemas de aprendizagem, nos anos 60, surge a Escola Nova, que suscita questionamentos relacionados à doença e ao fracasso. Passa-se a olhar para as diferenças individuais dos alunos, baseado no desejo de uma sociedade igualitária. Entretanto, essa tendência tornou-se inviável, pois numa sociedade dividida em classes, reforçam-se as diferenças no sentido de pobre/rico, capaz/incapaz (DOTTI, 1994).

Já nos anos 80, a Psicopedagogia, formada por equipes multidisciplinares, apresenta um novo corpo de conhecimento e de postura em relação aos problemas de aprendizagem e ao fracasso escolar. Há uma revisão de situações, onde a pobreza deixa de ser considerada a causa do fracasso. Os psicopedagogos, à luz de alguns teóricos, passam a compreender melhor as dificuldades de aprendizagem pelas quais a criança passa. Basicamente, seus trabalhos fundamentaram-se em estudos de autores como Piaget, que se ocupa do sujeito inteligente; Vygotsky, que enfoca o sujeito social; Wallon, que se concentra no sujeito desejante e Freire, com ideias centradas na antropologia da aprendizagem, vinculando o aprender à vida. Esse repensar do fracasso escolar, hoje, faz com que redimensionemos o estigma e o preconceito em relação aos alunos. Conforme afirma Dotti (1992, p.27),

[...] sabe-se que a questão do fracasso escolar está mais ligada aos preconceitos que temos a respeito da criança e da pobreza. Procurando ver as crianças e as classes populares sob a ótica de uma matriz dialética, ver o que a criança tem de feio e bonito, viver a diversidade, com crianças diversas, desmitificando os nossos estereótipos positivistas de que existe o "bom" aluno e o professor "padrão".

É preciso lutar contra esse maniqueísmo para que os alunos não sejam classificados, estereotipados e rotulados. Na visão psicopedagógica, faz-se necessário compreender a inter-relação de vários fatores, sejam eles hereditários, sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e/ou médicos. Isso para se compreender globalmente o desenvolvimento da criança e não fazer avaliações superficiais que estigmatizem o aluno, reforçando uma baixa autoestima e pré-conceitos do professor com relação a ele.

1.2 Fracasso escolar e relação com os sujeitos surdos

Através da revisão bibliográfica sobre o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem, percebe-se que a educação de surdos, concomitante à educação regular, tem sofrido uma sustentação teórica muito ligada à clinicalização dos fracassos. As crianças são avaliadas por médicos, psicólogos, etc., que diagnosticam seus "problemas"; e o professor fica passivo, sem conseguir resolver os impasses na sala de aula, pois, afinal, o caso é médico. Em relação à surdez, essa tendência ganha reforço ainda mais, pois os surdos realmente apresentam uma "privação", um "impedimento", um "déficit", são "deficientes auditivos". Esse diagnóstico dificilmente é questionado, porque o déficit auditivo é real. A partir daí, a tendência de perceber a surdez como deficiência firma-se no cotidiano desses alunos, dentro das escolas e no relacionamento com seus pais.

Emerge dessa situação um tratamento normalizado para a criança, ou seja, é preciso tornar sua vida o mais parecida possível com a dos ouvintes. Trata-se do "ouvintismo", a que se refere Skliar (1998); na ascendência política dos ouvintes sobre os surdos, manifesta-se o poder daqueles sobre estes. Nesse sentido, todas as práticas pedagógicas e políticas tornam-se para os surdos um momento não deles. Pois se sentem isolados em sala de aula, pela falta do feedback necessário nesse ambiente. Não interagem durante as atividades escolares e se sentem estrangeiros ali.

A escola propõe atividades mecanizadoras, treinos auditivos e leitual-labial, tudo isso visando à "reprodução da fala". Os surdos não aprendem a sua língua natural, a língua de sinais (LS), pois lhes é proibida; a língua da maioria ouvinte é a única permitida. Com isso, as crianças surdas não aprendem a estruturar seu pensamento, pois lhes falta uma língua que o instrumentalize.

Sobre o ponto de vista de Vygotsky, Slobin (1980, pp. 203-204) comenta que o pensamento se atualiza através da fala: "Na evolução humana, a fala pode servir ao pensamento e o pensamento pode ser revelado na fala". Para os psicólogos cognitivistas, entre os quais o próprio Vygotsky, "o uso interno da linguagem não precisa necessariamente se refletir nos movimentos articulatórios do aparelho vocal". E, poderíamos acrescentar, não precisa ser necessariamente verbal. Essa mesma função é desempenhada pela Língua de Sinais no surdo.

De um modo geral, a possibilidade de falar parte do desejo de contato social, que tem início nos primeiros meses de vida da criança. Através da fala egocêntrica, dá-se a transição entre a fala em voz alta e o pensamento silencioso. Este tem a função de orientação mental da criança; vivenciando as dificuldades, a fala finalmente se interioriza, transformando-se em pensamento verbal.

No cotidiano escolar, os alunos não conseguem aprender porque a privação linguística do surdo torna-se uma barreira para os professores. Assim, reforçam-se os estereótipos na relação professor-aluno; e surgem os julgamentos rotulantes: "esta criança é agressiva"; "deve estar com problemas no convívio familiar"; "ela tem baixa autoestima", etc. Esses preconceitos delinearam uma representação instituída de que os

sujeitos surdos apresentam sérios problemas psicológicos, reforçando a frequência desses alunos nos consultórios médicos e terapêuticos. Os estereótipos, assim, mantêm-se conjugados a atitudes de alguns familiares e profissionais da área. Segundo Allport (apud BOTELHO, 1998, p.86),

Os estereótipos são imagens em relação a uma categoria, invocadas para justificar o preconceito de amor e de ódio. Pode-se desenvolver em contradição com todas as evidências. Alguns carecem totalmente de base na realidade, outros muitas vezes porque ocorreram experiências desagradáveis na interação, e por meio da memória e da atenção seletiva, foram generalizados em excesso.

O discurso pedagógico geralmente está relacionado com as interferências sócioafetivas do aluno, onde as causas apontadas do fracasso são situações do contexto familiar, como superproteção dos pais, falta de estímulos, pobreza, falta de conhecimento dos responsáveis sobre a Língua de Sinais, remetendo a estes o impedimento do processo de ensino-aprendizagem.

Essa visão reforça, entre os profissionais, uma controvérsia de conceitos, de hipóteses e teorias que em nada auxilia a organização do fazer pedagógico. O respeito ao aluno surdo deve ser baseado na compreensão das causas e consequências do fracasso escolar, permitindo um entendimento mais sistemático sobre a temática em questão. É preciso desmistificar a dúvida sobre o surdo possuir ou não pensamento abstrato ou como opera esse pensamento.

À luz da concepção sócio-interacionista de Vygotsky, o desenvolvimento da criança parte de uma maturação biológica para interações sociais, no sentido de desenvolver habilidades cognitivas que são mediadas por adultos. Com esse auxílio, a criança passa a internalizar as operações, contribuindo assim para a formação do conhecimento e consciência de si e do mundo.

Assim, o processo de aprendizagem se dá por meio de uma inter-relação de dois níveis de desenvolvimento: o real, relacionado ao nível de desenvolvimento mental em que a criança está; e o potencial, que determina aquilo que a criança pode construir com auxílio de um adulto ou de um colega. A distância entre esses dois níveis chama-se zona de desenvolvimento proximal, que se caracteriza por processos que a criança pode vir a desenvolver com a mediação de um adulto e, posteriormente, sem este auxílio.

A zona de desenvolvimento proximal (SCOZ, 1996) leva a questionamentos sobre avaliações restritas, a exemplo da quantificação de dados. Pois se o mediador escolar (o professor) não interatuar nesse sentido, o problema não será do aluno, ou seja, o problema não será de aprendizagem, mas sim um problema de método escolar. Os rótulos que sempre estão relacionados à criança que não aprende deslocam-se para a escola, que não se ocupa de uma mediação efetiva.

É necessário compreender que a aprendizagem é um processo social, com meios facilitadores e variados para mediar o aprender, respeitando o desenvolvimento dos alunos. Cabe ao professor rever métodos tradicionais, reducionistas e inviabilizadores do

prazer em aprender. Para muitos autores, as discussões em torno da surdez, envolvendo a questão da LS, do pensamento e da cognição do aluno surdo, já se esgotaram. É hora de a discussão avançar.

Entretanto, na fala dos profissionais entrevistados neste trabalho, são detectados pontos que merecem atenção, como: a falta de um marco teórico inicial, o despreparo e o desconhecimento em relação às temáticas da surdez e ao próprio fracasso escolar. Assim sendo, ainda é pertinente retomar, em alguns casos, as discussões básicas sobre a educação das pessoas surdas.

Nota-se, então, que a crença na deficiência do aluno surdo está marcada nas respostas dos professores, que não compreendem as causas do fracasso intolerável dos alunos surdos, da ineficiência continuada dos professores ouvintes e da inviável integração dos surdos em escolas regulares.

Há necessidade de um olhar diferente para a educação de surdos, com políticas efetivas, a começar com uma escola para surdos. Não uma escola de ouvintes que também recebe surdos, mas uma escola especial, sem nenhuma conotação da que conhecemos como especial, mas local de valorização da cultura surda, permitindo aos surdos o ambiente linguístico necessário para que desabrochem suas potencialidades linguísticas e comunicativas; onde possam assumir suas identidades, sem que os ouvintes usurpem seus papéis, administrando-os.

Essa possibilidade prevê escolas com estruturas diferentes daquelas do passado, uma escola que desmitifique a postura de que a escola é a única responsável pela integração social. Cabe à escola as iniciativas que forcem a integração social através de medidas políticas estaduais e municipais, proporcionando, assim, a desescolarização das questões que envolvem a integração social.

Hoje não há como se falar em fracasso escolar das pessoas surdas remetendo esse fracasso, obsessivamente, à pessoa surda, às famílias e aos professores, como seus determinantes qualitativos. Há que partir para um debate pautado na revisão desses conceitos e dos modelos pedagógicos usados, refletindo sobre a escola que se quer para os surdos, com a participação dos surdos nos projetos político-pedagógicos.

2. Análise da palavra dos professores

Conforme os dados obtidos nas entrevistas com professores de surdos, tendo como foco de pesquisa o fracasso escolar, os professores posicionaram-se acerca da educação de surdos e do seu local de trabalho, a escola de surdos. No que se refere ao questionamento sobre a existência ou não do fracasso escolar na educação de surdos, 87,5% dos professores acreditam que existe fracasso escolar. Justificam que ele ocorre devido à dificuldade de comunicação, no sentido de que os surdos não conhecem a língua dos ouvintes, a língua portuguesa oral e escrita (de modalidade oral-auditiva), e, ao mesmo tempo, apresentam dificuldades para o aprendizado da língua de sinais (de modalidade viso-espacial).

Nesse sentido, as relações são superficiais, há dificuldade no processo ensino/aprendizagem dos alunos surdos, evidenciando uma interação comunicativa truncada, pobre e deficitária. Os professores utilizam o modo comunicativo bimodal e/ou o português sinalizado, códigos que em nada respeitam a estrutura própria da língua de sinais.

Na segunda justificativa, 18,18% dos professores afirmam que existe uma estrutura escolar incompatível com as necessidades do educando. No entanto, percebe-se que, para os professores, essa estrutura não está clara, pois eles não compreendem o que é e de que maneira essa estrutura pode ser viabilizada. Somente há o desejo de mudança.

Entre os professores que afirmam que a escola analisa o fracasso, 68,41% justificam que tal análise se dá a partir da reprovação dos alunos e de uma análise superficial, preocupando-se mais com os dados quantitativos do que com os qualitativos, mais com o produto, através de um processo mecânico de aprendizagem, do que com o aspecto social. Há evidência do uso de rótulos para explicar o fracasso escolar, pautado na ideia de classe homogênea, contribuindo com o sentido reducionista de educação.

Em outro sentido, 66,66% dos professores apontam que não há análise do fracasso, devido à falta de tempo e espaço para reuniões, além da resistência em assumir o fracasso. De acordo com Tonini (1997, p.56),

[...] o desafio que se coloca é para os professores envolvidos, inclusive a escola, de renunciar aos privilégios da visão tradicional e conservadora oferecidos, e começar a atuar de forma mais aberta, para descobertas de novos conceitos, atuações, visando sempre um estudo integrado que busque uma compreensão global do [fracasso].

Realmente, esse compromisso torna-se um desafio, na medida em que os professores têm uma trajetória unilateral e solitária de atuação pedagógica. Observa-se esta visão quando os professores manifestam-se em relação às suas perspectivas quanto à educação dos alunos surdos, 40,74% afirmam que a integração social é o ponto crucial do processo educacional. Essa posição é reafirmada quando os professores são questionados sobre a que e a quem serve a escola de surdos e quando expressam seu papel de facilitadores da aprendizagem e da integração social, garantidas pelo uso de técnicas específicas. Essa postura frente à integração social permanece quando os professores relatam, em um número expressivo (21,73%), ser essa integração o principal objetivo da escola. No momento em que os professores colocam a integração social como resposta a vários questionamentos, em número significativo, revelam uma postura conservadora de educação, como se isso fosse unicamente de responsabilidade da escola. Entretanto, sabe-se que deveria ser uma ação conjunta entre municípios e estados, através das parcerias entre universidades (como centros de pesquisas) e escolas.

Ao mesmo tempo em que os professores entrevistados privilegiam a integração social em suas respostas, afirmam existir uma dificuldade de comunicação com os alunos. O que gera reflexões sobre: como pode haver integração onde não há uma relação dialógica? Como falar em integração social onde a maioria das pessoas não possui

conhecimento sobre a língua de sinais e existe dificuldade no acesso aos intérpretes, mediadores entre as duas modalidades linguísticas?

Esses aspectos culminam com o grande fator de resistência à integração social, pautada na visão medicalizadora dos professores frente aos problemas da aprendizagem. Essa visão existe não somente na educação de pessoas surdas, mas na educação como um todo (SCOZ, 1996), quando muitos médicos e psicólogos iniciam o processo de classificação das potencialidades das crianças através do uso de instrumentos avaliativos de ordenação e rotulação, que geram uma tradição ainda persistente sobre a oposição binária, "bom e mau" aluno, onde o problema não é visto como escolar, mas sim como de aprendizagem (problemas familiares, de gestação...).

As considerações da autora acima mencionada remetem a Skliar (1998, p.18), quando este afirma que o fracasso na educação de surdos se deu a partir das representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, de quais serão seus direitos linguísticos e de cidadania, de quais teorias de aprendizagem refletem as condições cognitivas dos surdos, de quais epistemologias do professor ouvinte são ativadas na sua aproximação com os alunos surdos, dos mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo. Essa situação evidencia uma condição de colonialismo e supremacia dos ouvintes sobre os surdos, reduzindo a escola unicamente a um espaço de ensino-aprendizagem, como se este fosse seu único ou seu principal objetivo.

Entende-se essa condição quando os professores foram questionados sobre a participação dos alunos surdos na escola e a perspectiva de os surdos refletirem sobre o fracasso escolar de seus pares e de seu próprio fracasso. Os professores omitem-se ou simplesmente aceitam, mas não sabem como deve se dá essa participação, o que reflete uma situação de paternalismo, uma visão unilateral sobre o desenvolvimento global do aluno. Os professores desconhecem a profunda necessidade de a pessoa surda participar dos projetos e das decisões sobre sua vida escolar, mantendo uma visão na qual os ouvintes ditam regras e decidem sobre a vida das pessoas surdas que lhes são subordinadas, devido ao bloqueio comunicativo que possuem. Uma relação que torna os surdos incapacitados, marginalizados e até mesmo doentes.

Esses dados, associados à questão sobre a consciência por parte dos professores em relação aos objetivos escolares, demonstram um entendimento superficial das discussões atuais sobre a experiência escolar dos surdos. As respostas dos professores trazem argumentos que denotam falta de clareza sobre a área trabalhada, insegurança quanto aos papéis do professor de surdos e, sobretudo, revelam a falta de um projeto sócio-político que resgate medidas efetivas sobre os problemas referentes ao fracasso escolar das pessoas surdas.

3. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar a questão do fracasso escolar de alunos surdos, a partir das falas de alguns professores sobre as possíveis causas e reflexões sobre

o fracasso. O trabalho partiu das entrevistas com os professores, que basearam suas colocações numa concepção medicalizadora do fracasso. Ou seja, a maioria deles acredita haver o fracasso na escola, atribuindo às causas familiares, psicológicas e à comunicação deficitária. As falas dos entrevistados estão presas a fortes sequelas do modelo escolar ouvintista.

Acredita-se na necessidade de revisitar antigos pressupostos teóricos, delinear um novo projeto pedagógico e refletir sobre as discussões atuais em torno dos sujeitos surdos, compreendendo o interjogo das teorias que permeiam hoje a educação de surdos.

4. Referências

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DOTTI, Corina. Fracasso escolar e classes populares. In GROSSI, E. BORDIN, J. **Paixão de aprender**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 21-28, 1994.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SLOBIN, Dan. **Psicolinguística**. São Paulo. EDUSP, 1980.

TONINI, Andréa. **Dificuldades de aprendizagem: uma realidade crescente nas instituições escolares**. Cadernos de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, 1997. 9, 48-57.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.