



Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

**A Surdez e suas Implicações na Concepção de
Crianças Surdas, de seus Pais e Professores**

Marília - 2000



CLÁUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES

**A SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE
CRIANÇAS SURDAS, DE SEUS PAIS E PROFESSORES**

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP

MARÍLIA - 2000



CLÁUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES

**A SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE
CRIANÇAS SURDAS, DE SEUS PAIS E PROFESSORES**



Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: Prof^a Dra Maria Salete Fábio Aranha

Marília
2000

1410001130



Nº cham 371 912

G 633 D

Nº Tombo 1130

Aquisição D

Preço 5,00

Data / /

Proced. Auto



371.912
G585s

Gomes, Cláudia Aparecida Valderramas

A surdez e suas implicações na concepção de crianças surdas, de seus pais e professores / Cláudia Aparecida Valderramas Gomes. - - Marília : UNESP, 2000.

196f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciência, 2000.

Orientadora: Profª Dra. Maria Salete F. Aranha

1. Surdez. 2. Linguagem. 3. Surdez - criança surda. 4. Surdez - pais. 5. Surdez - professores.

CDD 371.912



*Ao meu pai Antonio (Tone) e a
minha mãe Vilma por me ensinarem
a acreditar nos sonhos e no
trabalho como meio para sua
realização. Minha eterna gratidão e
respeito.*

*Ao Aguinaldo, meu marido, pelo
amor e companheirismo ao longo
da minha caminhada pessoal e
profissional, especialmente nesta
trajetória de estudos, por me fazer
acreditar que a busca pela
concretização dos sonhos é a
maneira para se viver plenamente a
realidade.*

*À minha pequena Bettina,
por marcar o desenvolvimento
deste trabalho com sua chegada,
permitindo o aprendizado do amor
e da paciência.*



AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a *Maria Salete Fábio Aranha* que, ao assumir minha orientação, neste trabalho, colocou à disposição seus conhecimentos, sua compreensão e amizade, pontuando essa trajetória de estudos com seriedade e dedicação. Minha profunda admiração, reconhecimento e amizade!

Ao meu irmão Renato, pela paciência e apoio técnico na fase inicial e final de realização deste estudo.

À professora Dr^a Sueli Terezinha Ferreira Martins e ao professor Dr. Sadao Omote, pela apreciação crítica e sugestões feitas ao trabalho no exame de qualificação. Em especial à professora Sueli, por ter me dado a oportunidade de cursar sua disciplina, proporcionando maior contato com suas idéias e sua pessoa.

À Maria José Monteiro Benjamin Buffa, coordenadora do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), por reconhecer o valor do estudo e da pesquisa como parcela do desenvolvimento profissional e por me facilitar condições para a execução e término deste trabalho.

Às colegas do CEDAU que, de perto, puderam acompanhar esse percurso demonstrando compreensão e solidariedade. Em especial à Ana Elisa Lara de Noronha-Souza e Relma Urel Carbone Carneiro, pela colaboração no

processo final deste trabalho marcada por especial atenção e amizade.

À D. Helena e Salvador (avós), Maria Estela, Aguida e Maria Cecília (tias) por me auxiliarem nos cuidados e atenção à minha filha, para que este trabalho pudesse ser finalizado. Em especial à Maria Cecília pela participação nos procedimentos finais desta pesquisa.

Ao Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP), por me facilitar a aproximação e o conhecimento da realidade de vida dessas crianças e suas famílias, que se traduziram na oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho profissional e crescimento pessoal.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC/USP) pela aprovação do meu projeto de pesquisa, permitindo a coleta dos dados e o desenvolvimento deste estudo.

Aos colegas do *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência* que acompanharam minhas angústias e incertezas no processo inicial de delineamento desta pesquisa.

Ao Marcus Vinícius Trotta Pinheiro, por ter marcado um momento muito singular na finalização deste trabalho, me auxiliando com seus conhecimentos e demonstrando, apesar da distância, atenção, disponibilidade e amizade.

Em especial, às crianças do CEDAU, aos pais e professores que se interessaram pelo meu estudo e colocaram à minha disposição seus conhecimentos sobre a surdez.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito Obrigada.

Cláudia Aparecida Valderramas Gomes



RESUMO

Este estudo partiu do interesse pelo conhecimento do pensar de crianças surdas e seus parceiros sociais: pais e professores sobre o fenômeno surdez. Para tanto, foram elaboradas proposições que permitiram identificar a percepção destes sujeitos sobre essa condição e algumas de suas implicações. Tendo como referencial teórico a leitura sócio-histórica de desenvolvimento humano, foram observados alguns dos efeitos que a perda de audição determina para a dinâmica de formação da individualidade, considerando as relações estabelecidas entre a criança surda e seus parceiros sociais. O estudo revelou que a surdez assume **sentidos pessoais** diferentes para cada um dos grupos aqui analisados: a) crianças - representam positivamente, possivelmente porque suas impressões e experiências sensoriais não são determinantes de um pensar sobre a surdez enquanto fenômeno característico de desqualificação social; b) pais - representam negativamente, o que pode ser devido às dificuldades no trato com as diferenças lingüísticas, sociais e emocionais decorrentes da sua manifestação; c) professores - representam positivamente, o que parece ser consequência dos resultados obtidos com essas crianças no processo de ensino e aprendizagem. A percepção que pais e professores detêm sobre o fenômeno é determinada pelos conhecimentos e pelo tipo de relação estabelecida entre cada parceiro e a criança surda. O estudo enfatiza a importância de se conhecer as diferentes formas de conceber a **surdez** e suas **implicações**, posto que essa compreensão determina posturas e atitudes educacionais, o que, por sua vez, influencia o processo de conhecimento da realidade do sujeito.

ABSTRACT

This study arose because of the interest in understanding the thoughts of deaf children and their social partners (parents and teachers) involving the deaf phenomenon. To accomplish this, propositions were elaborated that allowed us to identify the perception of these individuals under this condition and some of its implications. In reference to the social-historic human development theory found in literature, it was observed that some of the effects due to loss of hearing determine the dynamics which form one's individuality, considering the relationships established between the deaf child and his/her social partners. The study revealed that deafness causes different personal feelings for each one of its groups analyzed: a) children - well represented, probably because their impressions and sensorial experiences are not determined by the thinking of deafness as a characteristic phenomenon of social disqualification; b) parents - poorly represented, what can happen due to the difficulties in dealing with linguistic, social and emotional differences caused by their manifestation; c) teachers - well represented, seemingly due to the results obtained with those children during the process of teaching and learning. The perception that parents and teachers hold under the phenomenon is determined by the understanding and by the type of relationship established between each partner and the deaf child. The study emphasizes the importance of knowing the different forms of conceived deafness and its implications, although this comprehension determines postures and educational attitudes, which influences the process of understanding a person's reality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
A surdez: caracterização e implicações para o desenvolvimento.....	6
As relações entre trabalho, linguagem, consciência e o desenvolvimento do psiquismo humano.....	17
A linguagem no processo de hominização.....	17
A constituição da consciência na dinâmica entre o social e o individual.....	23
A educação no processo de constituição da subjetividade.....	28
A surdez no contexto educacional.....	25
MÉTODO.....	43
Sujeito.....	43
Local de desenvolvimento do estudo.....	48
Procedimento de coleta de dados.....	52
Construção do instrumento de coleta de dados.....	53
Primeira aplicação piloto.....	55
Segunda aplicação piloto.....	58
Procedimento de análise dos dados.....	59
Verificação da fidedignidade e validação do sistema de categorias.....	63
DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
CONCLUSÃO.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167
ANEXOS.....	176

INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com o fenômeno da surdez aconteceu a partir de contato, enquanto educadora, com crianças surdas que freqüentavam a rede municipal de ensino pré-escolar de Bauru.

O interesse pelas implicações comunicativas, afetivas, sociais e educacionais da surdez aproximaram-me do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), programa de (Re)habilitação, vinculado ao Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP), onde passei a atuar como educadora de crianças surdas.

O CEDAU tem como objetivo principal incentivar e promover a **utilização da audição residual** das crianças no **desenvolvimento da função auditiva** para o **aprendizado da linguagem oral**.

Pela própria natureza do programa, os profissionais que lá atuam necessitam dominar o conhecimento sobre aspectos do desenvolvimento cognitivo, lingüístico, social e emocional das crianças surdas, para poder lhes dar suporte em seu processo de escolarização no ensino



regular, uma vez que isso é critério para a permanência da criança no programa.

O modelo de atendimento proposto pelo CEDAU compreende o trabalho com a criança, a família e a escola, instâncias que constituem o tripé da (Re)habilitação, cabendo ainda ao profissional, nesse processo, dar suporte aos professores, com o objetivo de minimizar as dificuldades encontradas pela criança no curso da sua escolaridade.

Com base nessa experiência profissional, presenciando as dificuldades enfrentadas por essas crianças e suas famílias, associadas, principalmente, à problemática da aceitação do indivíduo surdo em salas regulares, surgiu em mim o interesse pelo estudo do **fenômeno surdez**, enquanto determinante do pensar dessa criança, de seus pais e professores.

Partindo da existência objetiva de uma alteração estrutural de seu equipamento biológico, decorrem, da surdez, alguns aspectos específicos que afetam o comportamento do sujeito e sua interrelação com as outras pessoas.

A manifestação da surdez, antes do nascimento ou em idade muito precoce, prejudica a **emergência da linguagem**, pelo fato de a criança não dispor de recursos



auditivos que lhe permitam o acesso à face sonora do sistema lingüístico oral.

Alguns estudos realizados abordando a temática da linguagem e do desenvolvimento da criança surda, evidenciam o fato de que a constituição de linguagem é dificultada não só pelos limites que a surdez impõe ao acesso à língua oral, mas sobretudo pelas alterações nos contatos interpessoais da criança com seus interlocutores, sejam eles ouvintes ou surdos.

Essas colocações nos remetem a duas tendências de estudo quando se trata de uma manifestação atípica no desenvolvimento: a perspectiva direta e/ou indireta (Omote, 1993).

Na **perspectiva direta**, orienta-se o foco de atenção para a pessoa portadora do distúrbio, àquilo que é ou não inerente ao seu organismo. Nesse caso, "os estudos procuram descrever as características anátomo-fisiológicas ou comportamentais que parecem estar associadas direta ou indiretamente à deficiência" (Omote, 1993, p.3).

Na **perspectiva indireta**, a atenção recai sobre as circunstâncias sociais nas quais se manifesta o fenômeno (Omote, 1993).



Segundo Omote (1993), essas duas perspectivas "não são exclusivas", posto que existe algo peculiar e diferente no organismo ou no comportamento da pessoa identificada como deficiente.

Porém, a análise da manifestação atípica de um comportamento, por uma perspectiva indireta, impõe a necessidade de se tomar como **"objeto de estudo os conhecimentos"** que circulam no contexto da pessoa afetada, pois esse mesmo quadro só assume um sentido de desvantagem na medida da valorização social da função na qual a pessoa está prejudicada (Omote, 1993, p.4).

Para Bueno (1999), a surdez não pode ser caracterizada como uma "diferença". Ao contrário, ele afirma que se deve partir da disfunção orgânica que existe como uma "condição intrinsecamente adversa", para a posterior análise das conseqüências psicológicas e sociais que afetam o indivíduo no interior de suas relações.

O reconhecimento do papel que a família e a escola assumem para a educação e o desenvolvimento de uma criança, especialmente quando a mesma apresenta um quadro de surdez, aliado ao trabalho de (Re)habilitação que investe nessas instâncias sociais como co-responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, lingüístico, social e emocional

dessas crianças, fizeram, do conhecimento que o "outro" tem sobre a presença e a ausência da audição, aspecto de fundamental importância, uma vez que parece interferir, diretamente, na maneira do próprio sujeito significar-se.

A análise dos efeitos de uma perda de audição para a dinâmica de **formação da individualidade**, através de uma **leitura sócio-histórica de desenvolvimento**, destaca a **linguagem** como elemento que integra a constituição da identidade do sujeito na sua relação com os "outros".

No esforço de contextualizar o fenômeno, procurou-se abordar a **surdez**, primeiramente, de uma perspectiva direta, explicitando alguns aspectos de ordem biológica, a etiologia, o grau da perda auditiva e as implicações para o desenvolvimento, apontando as dificuldades com a linguagem como resultado dessa condição.

Em seguida, com base em pressupostos da teoria **sócio-histórica**, encontra-se como processo na constituição do psiquismo humano, a **dinâmica entre trabalho, linguagem e consciência**, ressaltando o papel que a **linguagem** e o "outro" assumem no processo de constituição da individualidade humana, na qual a educação se destaca como instância mediadora entre o social e o psicológico.

Avançar na leitura sócio-histórica da surdez não poderia deixar de contemplá-la no âmbito educacional. Portanto, **em terceiro lugar**, numa análise indireta dessa condição, são discutidos aspectos da **intersecção entre educação e surdez**, enfocando as concepções presentes no cenário educacional atual.

A isto seguiu-se a apresentação do **método** e da **pesquisa** realizada em campo com as crianças, pais e professores, bem como a **descrição** e a **análise** dos dados obtidos.

A surdez: caracterização e implicações para o desenvolvimento

A surdez é uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação e, portanto, na qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio. É caracterizada quando há elevação no limiar de percepção dos sons.

Reis (1992), adotando a definição elaborada pelo "*Committee on Nomenclature of the Conference of Executives of American Schools for the Deaf*", define a surdez como



"aquele estado em que a audição não é funcional para a vida comum" (Davis & Silverman¹, 1971 apud Reis, 1992, p.13).

O termo **surdez** refere-se, principalmente, aos indivíduos que não utilizam a audição como fonte de informação sensorial sobre o ambiente. Sendo assim, a designação de surdo diz respeito àquele que, sendo ou não usuário de aparelho auditivo, está **tão distante do mundo ouvinte que a vida diária se torna uma experiência bastante diversa**, quando comparada à das pessoas com audição normal (Reis, 1992).

Lafon (1989), por sua vez, define o surdo como aquele indivíduo que tem uma acuidade auditiva diminuída, qualquer que seja o grau².

O ouvido representa uma fronteira entre o mundo exterior e o sistema nervoso; é através dele e da audição que aprendemos a reconhecer os sons do ambiente, permitindo que a fala seja detectada, reconhecida, interpretada e compreendida, mantendo-nos informados sobre os eventos

¹ Comitê sobre nomenclatura na Conferência dos Executivos das Escolas Americanas para os surdos in Davis, Hallowell & Silverman, Richard. *Audicion y Sordera*. 2.ed., México: Fournier, 1971.

² De acordo com os subsídios do MEC/ SEESP (1997) - *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: área da deficiência auditiva* (p.53-4), pode ser nomeada como:

- **parcialmente surda**, a pessoa portadora de surdez leve e moderada (perda auditiva até 70 dB).
- **surda** aquela que é portadora de surdez severa (apresenta perda auditiva acima de 70 até 90 dB) e profunda (superior a 90 dB).



ocorridos a distância, exercendo o papel de defesa e alertando contra os perigos sinalizados.

Bevilacqua & Formigoni (1997) ressaltam que a população de crianças com perda auditiva apresenta uma grande variedade de características e de necessidades.

Deficiências auditivas diferem em termos de localização, causa, tempo de aquisição, grau da deficiência, estabilidade do limiar. Elas podem ocorrer sozinhas ou em combinação com outras deficiências. Cada um desses fatores tem influência na deficiência auditiva, no tipo de intervenção, no sucesso da intervenção e, conseqüentemente, em todo o desenvolvimento psicossocial do deficiente. (Bevilacqua & Formigoni, 1997, p.11)

A **localização** da lesão, o **grau** da perda auditiva, a **época** de ocorrência da surdez, um **diagnóstico precoce** e o conseqüente **trabalho de reabilitação**, são variáveis importantes que atuam diretamente no desenvolvimento global do indivíduo, ou seja, na sua capacidade cognitiva e social (Bevilacqua, 1987; Marchesi, 1995; Bevilacqua & Formigoni, 1997).

Quanto à **etiologia**, a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos: a **congênita**, ou seja, quando o

indivíduo já nasceu surdo, e a **adquirida**, quando o indivíduo perde a audição, no decorrer da sua vida.

Dentre as **causas pré-natais**, as principais são: fatores genéticos, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas.

A surdez adquirida pode ser dividida em dois grupos: **peri** e **pós-natal**. Dentre as causas da surdez **peri-natal**, as mais frequentes são: prematuridade, anóxia e traumas de parto. No grupo **pós-natal**, destacam-se as doenças adquiridas pelo indivíduo, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

Com relação à **localização** da lesão, a alteração auditiva pode ser:

Condutiva: quando está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio. Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento.

Neurossensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno, ao nível do Órgão de Corti, ou em fibras do nervo auditivo. Esse tipo de lesão é irreversível.



Mista: quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Geralmente ocorre devido a fatores genéticos, determinantes de má formação.

Central: A alteração pode se localizar desde o tronco cerebral até às regiões subcorticais e córtex cerebral.

Quanto ao **grau de comprometimento**, a surdez está classificada em níveis, de acordo com a sensibilidade auditiva correspondente à menor intensidade de som percebida pelo indivíduo³. Bevilacqua (1987) utiliza a seguinte classificação:

Audição normal - 0 a 15 dB

Perda auditiva leve – 16 a 30 dB

Perda auditiva moderada – 31 a 60 dB

Perda auditiva severa – 61 a 90 dB

Perda auditiva profunda – acima de 90 dB

³ O decreto 3.298/99 que regulamenta a lei 7.853/89 sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, classifica as perdas auditivas em:

Surdez leve – de 25 a 40 dB

Surdez moderada – de 41 a 55 dB

Surdez acentuada – de 56 a 70 dB

Surdez severa – de 71 a 90 dB

Surdez profunda – acima de 91 dB

Anacusia: ausência total de audição

Quando a percepção auditiva está alterada, o mundo se apresenta de forma diferente.

Sendo a audição uma das vias essenciais para a percepção dos sinais de alerta, a presença de uma surdez altera, significativamente, a percepção do meio, modificando a reação do indivíduo frente às circunstâncias exteriores. Portanto, o mundo parece ser percebido de forma diferente pela criança surda.

O conhecimento acerca da funcionalidade da audição supõe a compreensão das dimensões do som, o que cada uma representa e o que se perde com a ocorrência da surdez.

No **nível simbólico**, a audição normal é, **primariamente**, responsável pelo desenvolvimento e uso da fala como o maior componente da comunicação humana. Por intermédio dela, temos acesso à linguagem verbal, utilizando um sistema de símbolos que nos permite apor uma mensagem num **código comum**, que pode ser transmitido de uma pessoa para outra.

O **segundo nível** do som está relacionado à sua **função de alarme**. O ouvido não “fecha” como os olhos, ele está permanentemente aberto, informando-nos sobre qualquer modificação no ambiente, pronto para desencadear um

mecanismo de alerta que induza à atenção e à busca da significação acerca do sinal recebido.

No **terceiro nível**, o primitivo, o som nos serve como **fundo de cenário auditivo da vida diária**. É o som do ambiente, da natureza, do nosso corpo, o barulho das crianças brincando, o latido do cachorro, o ônibus passando, ruídos de fundo que nos fazem companhia e por meio dos quais nos relacionamos com o mundo num nível muito primitivo, estabelecendo uma conexão não-consciente com o meio.

A surdez vai determinar a perda de uma ou mais dessas funções, dependendo de seu grau. Além disso, as conseqüências da surdez são bastante diferentes se comparados aqueles que já nasceram surdos com os que adquiriram a surdez depois de um certo período de vida, ou mesmo se comparados os que adquiriram a surdez antes ou depois da aquisição da linguagem.

Para Lafon (1989), a surdez acarreta uma dificuldade no conhecimento do meio, afetando o desenvolvimento e a estruturação da imagem do mundo exterior, especialmente do tempo e do espaço.

Se a surdez interfere, de maneira particular, no comportamento da pessoa, afetando os intercâmbios sociais, isso, certamente, repercutirá em todo o processo de



desenvolvimento da linguagem e da fala, comprometendo o processo de aprendizagem do indivíduo.

Sendo linguagem e fala resultados da experiência lingüística do indivíduo, uma perturbação no sistema auditivo, que impeça ou prejudique a percepção normal da fala e a codificação das informações acústicas, poderá acarretar um distúrbio no desenvolvimento de formas mais complexas da atividade psicológica.

A inabilidade da criança surda para vivenciar experiências de linguagem oral, da mesma forma e na mesma intensidade que a ouvinte, coloca-a numa dinâmica de aquisição de linguagem diferente no que se refere à atenção auditiva e visual, percepção e orientação espaço-temporal, relacionamento interpessoal e funcionamento conceitual, revelando possíveis limitações impostas pela surdez, que parecem modificar sua compreensão de mundo.

Além disso, o impacto da surdez sobre o organismo pode produzir alterações na integração da personalidade do indivíduo, uma vez que influencia no desenvolvimento da linguagem e da fala, aspectos constitutivos do "eu", na estrutura global da personalidade.

A audição desempenha um papel significativo no desenvolvimento dos sentimentos de identificação. Myklebust (1975), citado por Souza (1982), afirma que:

a identificação se relaciona, em sua base, com o fenômeno de aquisição de linguagem ... a audição desempenha um papel significativo na evolução dos sentimentos de identificação ... o isolamento, a carência de estímulos e a falta de interação entre a criança e seus pais podem ter efeitos desintegradores na marcha evolutiva emocional da criança ... [o que] pode alterar sua percepção e consciência em relação ao ambiente e à sua própria pessoa ... afetando, assim, a adaptação emocional e dificultando o processo de aprendizagem e socialização. (p.23-4)

O vínculo que se estabelece, no primeiro ano de vida, entre mãe e bebê, tem na audição, como fonte de desenvolvimento de linguagem, um suporte que mais tarde garantirá o processo de identificação recíproca entre criança e adulto (Spitz, 1993).

Marchesi (1995) postula que, em todo o processo de comunicação precoce e de aquisição da linguagem oral, o adulto tem papel principal, favorecendo os intercâmbios comunicativos, as “conversações” sobre os objetos, a troca de

olhares, gestos e expressões; enfim, apontando elementos que vão contribuir para o estabelecimento de uma linguagem plena e satisfatória.

Entretanto, quando se trata de crianças surdas, o mesmo parece não acontecer, principalmente se a surdez for profunda e adquirida precocemente.

Alguns estudos, como os de Gregory e Mogford (1981) e Wood (1986) apud Marchesi (1995), revelam que as mães de crianças surdas têm muito mais dificuldades para estabelecer a alternância comunicativa e os jogos de linguagem, sobretudo por não conseguirem utilizar, com eficácia, os sons e as vocalizações, no sentido de manterem a reciprocidade e a atenção.

Segundo Wood (1986) apud Marchesi (1995), o problema da "atenção dividida" sugere que o bebê surdo deva prestar atenção aos objetos e ao adulto em momentos diferentes, sendo difícil entender as conexões que estão sendo feitas; a informação, nesse caso, ocorre seqüencialmente. A atenção do bebê fica dividida entre o objeto ou evento e o adulto com quem está se comunicando. De modo diverso, o bebê ouvinte consegue apreender ambas informações simultaneamente, manipulando objetos e ouvindo o parceiro adulto (Marchesi, 1995, p.206).



Alguns pesquisadores, contrários à afirmação sobre a inferioridade intelectual de pessoas surdas em relação às ouvintes (Myklebust, 1975 apud Souza, 1982; Fernandes, 1990, Ballantyne, 1995; Marchesi, 1995), não desconsideram, todavia, um empobrecimento psicológico em áreas afetadas pela surdez, cujas conseqüências se refletem em dificuldades de compreensão, interiorização, pensamento abstrato, elaboração de conceitos e sociabilidade, interferindo na formação da personalidade como um todo.

a concepção de mundo de quem está privado de audição desde o nascimento ou a partir de tenra idade, não poderá ser a mesma de um ouvinte normal, visto serem muitos os processos que dependem do sentido auditivo em termos de aprendizagem e constatações do universo, das pessoas e das coisas que o cercam ... o surdo está substancialmente privado de entender e participar de uma grande parte das circunstâncias e incidentes cotidianos.(Fernandes, 1990, p.53)

Conforme afirma Bueno (1999), não se pode deixar de considerar a surdez uma **condição intrinsecamente adversa**; porém, isso **não é determinante do sucesso ou fracasso** do indivíduo no contexto de suas relações.

Um dado freqüentemente observado na educação do surdo, é que mesmo não possuindo pleno domínio da língua oral ou língua de sinais, este mantém relações em diferentes contextos sociais e que a ausência de uma linguagem plena e significativa, antes de revelar-se um problema de comunicação, deve ser posta enquanto característica de natureza psicológica e social, mediando a constituição da subjetividade.

As experiências sociais, lingüísticas e afetivas que atravessam e marcam a sua existência parecem diferenciar a natureza e o ritmo de aprendizagem da criança surda, situando a linguagem como um fator determinante nesse processo.

As relações entre trabalho, linguagem, consciência e o desenvolvimento do psiquismo humano

A linguagem no processo de hominização

A compreensão do homem e, por decorrência, do seu psiquismo, implica o conhecimento da sua atividade, que se faz individual e coletivamente.

O grande período de evolução que garantiu, aos homínidas, a locomoção bípede e a posição vertical foi



decisivo no sentido de libertar a mão, o que resultou em modificações, tanto nas características físicas como nas psíquicas (Morin, 1979).

Impelido para a vida na terra, por forças naturais que fizeram desaparecer as árvores protetoras e fonte de alimentos, o homínida passou a empregar suas novas aptidões bípedes, bímanas e cerebrais, lidando com os perigos da nova realidade que se apresentava (Morin, 1979).

Segundo o autor (1979), isso fez com que as mãos ficassem disponíveis para satisfazer uma necessidade emergente: a utilização de instrumentos para se defender e garantir o sustento.

Essas novas condições de subsistência modificaram a forma das mãos, imprimindo-lhes habilidades, precisão e destrezas antes inexistentes.

A "dialética pé-mão-cérebro-instrumento" inaugurou um novo organismo mais integrado e extremamente mais complexo, no qual o desenvolvimento de aptidões cerebrais possibilitaram um avanço da técnica com a utilização de instrumentos, o que, certamente, modificou e tornou a atividade social mais complexa (Morin, 1979, p.68).

Essas transformações foram fruto da interrelação entre o homínida e o meio, contribuindo para que esses seres,

em processo de hominização, consolidassem uma convivência coletiva.

A caça deve ser considerada um fenômeno humano total; não só atualizou e exaltou aptidões pouco utilizadas e suscitou novas aptidões; não só transformou a relação para com o meio ambiente; também transformou a relação de homem para homem e de homem para mulher [modificando as relações sociais no grupo, o qual se subdividiu] ... Enquanto a caça leva os homens cada vez mais longe, a maternidade, por seu lado, conserva as mulheres nos abrigos ... Permanecendo sedentárias, as mulheres passam, então, a dedicar-se também à forragem e à colheita, cuidando das necessidades vegetais do grupo. (Morin, 1979, p.67-71)

Essa situação partilhada entre os membros do grupo e a conseqüente divisão de tarefas geraram a **necessidade de comunicação**.

A gênese da atitude de comunicação coincide com a história do desenvolvimento da consciência, ambas ligadas à atividade de trabalho.

Na dinâmica do trabalho, os homens, ao interferirem no ambiente natural adaptando-o às suas necessidades a partir do desenvolvimento de aptidões e



habilidades, acabaram por modificar e intensificar sua relação com o meio e com o “outro”.

A atividade do trabalho e a conseqüente produção/utilização de instrumentos forçaram os homens à **comunicação**, fazendo com que a linguagem fosse se constituindo na e através da produção material, e as ações dos homens passaram a responder a duas funções: **produtiva** (efeito sobre a natureza) e **de comunicação** (efeito sobre outros homens).

Neste período, **linguagem e consciência** aparecem mediando as relações que o homem mantém com a natureza e com outros homens através das relações de trabalho, inseridas, portanto, nas atividades de produção material.

À medida que as práticas de trabalho vão se complexificando, começa a haver uma diferenciação nas formas de atividade.

o homem ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação [o autor segue apontando que a atividade de produção de instrumentos é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, quanto um processo de sua objetivação] Um instrumento é não

apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função diversa de sua função natural, cuja significação é dada pela atividade social. Nesse sentido, o homem cria um novo significado para o instrumento, o qual guarda em si, técnicas de manipulação, princípios, faculdades e características de um pensamento especificamente humano. (Duarte, 1993, p.33)

As ações vão se diferenciando frente às necessidades de uma produção cada vez mais especializada de instrumentos, caracterizando uma relação de dependência entre elas, dando origem às **operações conscientes** que se traduzem por uma ruptura entre o motivo original que leva à ação e seu objetivo final. A partir de então, algumas ações passam a ser, apenas, meios para a realização da atividade futura (Leontiev, 1978, p.103).

O movimento em busca de melhores condições de produção material, estabeleceu uma divisão na dinâmica do trabalho, dando origem a uma nova forma de relação e organização entre os homens e entre estes e os objetos da realidade material. O avanço na produção material e o conhecimento acumulado determinaram outras necessidades humanas.



A consequência desse processo para a comunicação consistiu, à medida que a mesma se desmembrou da atividade prática, da internalização das significações, abstraídas dos objetos na dinâmica social, tornando-as elementos da consciência.

A comunicação passou a se constituir numa atividade autônoma que, ao longo da história primitiva, foi se "objetivando em processos que geraram a **linguagem**"⁴ (Duarte, 1993, p.37).

Segundo Vygotsky (1989), os instrumentos e os signos funcionam como atividades mediadas, que o homem utiliza nas suas relações. Porém, ele assinala uma diferença fundamental entre ambos quando atribui ao uso de instrumentos uma faculdade que transforma a atividade natural dos nossos órgãos dos sentidos e motores, empregados como meio de trabalho para dominar a natureza, enquanto que a atividade com signos refere-se a um recurso da esfera psicológica, ou seja, constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo.

Os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por este são apropriados, desde o nascimento, na sua relação com parceiros mais experientes. Portanto, a

relação da criança com a linguagem, tem como fundamento a relação da criança com o “outro”, que orienta todo o processo de **internalização**.

A constituição da consciência na dinâmica entre o social e o individual

Uma compreensão histórica da formação da consciência pressupõe a relação entre três aspectos determinantes na sua constituição: as **significações sociais**, o **conteúdo sensível** e o **sentido subjetivo ou pessoal**.

A relação do homem com a natureza, através do trabalho, levou-o à criação de **sistemas de significação**, facilitando a satisfação de necessidades e a socialização da experiência.

As **significações** representam as generalizações da realidade, elementos da consciência social de um grupo, objetivadas num sistema lingüístico.

Segundo Leontiev (1978):

a significação existe enquanto uma esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua

⁴ O termo **linguagem** não se refere, apenas, a uma forma de comunicação; deve ser entendido em sentido amplo, envolvendo significação, valor semiótico presente na constituição do indivíduo e na compreensão que este tem do mundo.

língua, pertencente ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. (Leontiev, 1978, p.94)

A significação existe como um fenômeno de ordem social e individual.

Sendo a realidade um universo de objetos, relações e fenômenos materiais, que se apresentam ao indivíduo através das significações sociais, a apropriação ou não desse conteúdo, pela pessoa, é determinada pela experiência particular de cada uma, transformando-o em conteúdo psicológico.

Todo conceito, imagem ou representação presente na consciência individual, traz em si um **elemento sensível**. Esse conteúdo compreende as impressões sensoriais, percepções, experiências emocionais, memória, dados perceptivos que configuram e dão forma à "matéria subjetiva" da consciência (Leontiev, 1978, p.99).

A consciência individual é fruto de um inter-jogo de determinações proporcionadas pelas experiências objetivas do sujeito no contexto de suas relações.

O **sentido subjetivo** - terceira característica estrutural da consciência - é a manifestação subjetiva e pessoal que as significações sociais passam a ter para o sujeito, traduzindo sua relação com a realidade, a qual foi

sendo apropriada no decorrer do seu desenvolvimento psíquico.

A relação entre os planos social e individual da ação e, a partir daí, a compreensão do desenvolvimento psicológico enquanto um curso de apropriação cultural, são formulações da teoria sócio-histórica em que Vygotsky (1989) afirma que **o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais**. Para ele, o psicológico só pode ser concebido nas suas dimensões social e individual.

O postulado de Vygotsky (1989) sobre a constituição das funções mentais superiores, estabelecendo que as mesmas, inicialmente, acontecem no plano social para, posteriormente, serem internalizadas, constituindo o plano psicológico, faz da linguagem uma variável importante, pois a criança, ao se apropriar desse sistema de signos, passa a ser capaz de operar simbolicamente.

Essa capacidade simbólica, inaugurada pela linguagem, é de particular importância quando analisamos o processo de construção do conhecimento e da subjetividade.

Sendo a linguagem uma função que afeta o comportamento simbólico do sujeito, constitutiva do conhecimento, que pressupõe uma relação mútua e ativa entre aquele que conhece e o conjunto de significados que

representam sua realidade. O resultado desse processo **interpessoal** - representado pelo sujeito e seus parceiros sociais - é internalizado, passando a constituir a subjetividade do sujeito, de caráter **intrapessoal**.

Góes (1991), ao referir-se ao **processo de internalização**, ressalta que o conhecimento não é, simplesmente, imitação ou reprodução de ações externas, mas é resultado de uma "inter-ação" entre sujeito e objeto. O plano intersubjetivo não pode ser identificado, apenas, com o plano do "outro", mais do que isso, implica **a relação do sujeito com o "outro"** (Góes, 1991, p.20-1).

Sendo assim, o psiquismo, em toda sua complexidade, origina-se no plano social e individualiza-se por meio das relações sociais, tendo na **linguagem** o veículo fundamental que **afeta os intercâmbios, transformando a subjetividade do sujeito**.

A linguagem, como sistema de significação, encerra em si o saber, os valores, condutas, as experiências organizadas pelos antepassados; por isso, participa, diretamente, no processo de formação do psiquismo desde o nascimento.

Uma pessoa que experimenta uma condição adversa no processo de **aquisição e desenvolvimento da**

linguagem, como é o caso dos surdos, está privada de recursos importantes no processo de acesso e apropriação do conhecimento.

A construção do conhecimento depende:

1. da apreensão das propriedades estruturais dos objetos, através de contato direto, viabilizado pelos sistemas sensoriais;
2. da exposição do sujeito ao conjunto de significados sociais que permeiam a vida coletiva e qualificam os eventos da realidade. Esta exposição se dá essencialmente através da comunicação;
3. da elaboração subjetiva de tais informações, submetidas então ao filtro pessoal de valores e conhecimentos já constitutivos da individualidade do sujeito.

Para os surdos, o intercâmbio é, particularmente, limitado por uma disfunção sensorial que prejudica o desenvolvimento espontâneo da linguagem, dificultando, ou até mesmo impossibilitando, a interação social entre os indivíduos.

Se é por meio da **linguagem** que se apreende a **função social** dos objetos, determina-se aqui a matriz de quase todos os problemas que dizem respeito ao processo de aprendizagem e construção do conhecimento pelo surdo; pois,



estão ligadas ao trato com a linguagem, suas maiores dificuldades.

Por restringir a capacidade para a aquisição e o desenvolvimento espontâneo da linguagem, a surdez dificulta o processo de comunicação e a interação social, cerceando o conhecimento simbólico da realidade.

Portanto, os **conhecimentos** que o surdo adquire sobre a **realidade** e a maneira como se **apropria** da **função social** dos **objetos**, assim como as **possíveis dificuldades cognitivas** apresentadas por algumas crianças surdas, estão subordinadas ao nível de desenvolvimento da linguagem alcançado por cada uma no seu processo educacional, dependente direto da maneira como se estabelecem os intercâmbios e as interações sociais.

A educação no processo de constituição da subjetividade

Duarte (1993), ao discutir a concepção de educação para a teoria sócio-histórica, afirma que

o processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente [tanto de parte do educando, quanto

de parte de quem age como mediador] com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (Duarte, 1993, p.47-8)

Existe, segundo a teoria de Vygotsky (1991), uma diferenciação entre conceitos científicos e aqueles adquiridos no cotidiano, chamados de conceitos espontâneos.

Os conceitos espontâneos são adquiridos, desde muito cedo, a partir da experiência concreta, no contato que a criança mantém com os adultos, inserida num contexto lingüístico. Já os conceitos científicos são expostos para a criança através de explicação, a partir de outros conceitos que ela já domina, e, segundo o autor, ao desenvolver conceitos científicos, ela modifica também os espontâneos (Vygotsky, 1991).

Em suas considerações acerca da dinâmica de constituição da individualidade humana, Duarte (1993) refere-se a momentos qualitativamente distintos na relação do sujeito com as objetivações culturais.

Qualquer indivíduo, no curso do seu desenvolvimento se depara com objetivações, a partir das quais inicia seu processo de formação humana. Nas palavras do autor:



todo indivíduo deve se apropriar dos objetos, das maneiras de agir e da linguagem, sem o que ele não pode viver em sociedade. Através da apropriação dessas objetivações é que se inicia o **processo de formação de todo ser humano** (grifo nosso). Trata-se, portanto, de um processo formativo *em-si*. Através dele todos nós “ingressamos” no gênero humano ... A relação que se estabelece entre aquele que se apropria e essa esfera de genericidade é inconsciente, caracterizada pela espontaneidade, pragmatismo, analogia, hipergeneralização e imitação. (Duarte, 1993, p.137-41)

De forma diversa, as objetivações genéricas ***para-si*** compreendem a ciência, filosofia, arte, moral e representam o grau alcançado pelo desenvolvimento histórico do gênero humano, além de retratarem a relação que os indivíduos mantêm com essas objetivações, fruto de uma atividade consciente e voluntária.

Nessa discussão a respeito das diferenças qualitativas entre os conceitos espontâneos e científicos abordados por Vygotsky (1991), juntamente com a relação que o indivíduo mantém com o gênero humano, nos níveis *em-si* e *para-si* (Duarte, 1993), destaca-se **a escola** como prática pedagógica mediadora entre a vivência cotidiana, espontânea



e a condução sistemática direcionada para a ampliação da consciência humana.

Ao se tomar a educação por um fenômeno historicamente construído, entende-se que o processo educativo deve ser intencional, visando à construção de conhecimentos que possibilitem, aos indivíduos, agir na busca de transformações e mudanças qualitativas.

Um dos objetivos do sistema educacional é possibilitar o acesso, garantindo a permanência e a apropriação dos conhecimentos por todos os indivíduos.

É próprio da aprendizagem humana a emergência de processos evolutivos, que se fazem a partir da relação entre pessoas.

Sendo a educação uma atividade social interativa entre indivíduos, por meio da qual se promove a transferência de saber de uma geração para outra, todo ato educativo é, fundamentalmente, uma situação de aprender-ensinar (aprender símbolos, valores, padrões de cultura) que deve ser entendido nas relações sociais de produção, ou seja, como uma atividade humana inserida na totalidade de uma organização social.

Os agentes pedagógicos que atuam sobre a consciência são mediadores entre o social e o individual e,



portanto, os divulgadores de uma concepção de mundo. Na prática pedagógica escolar, cabe ao professor a condução do processo de apropriação do conhecimento histórico e social dos alunos.

As questões envolvendo aprendizagem e desenvolvimento, certamente deverão ser procuradas fora da criança, no meio social, nas relações que ela estabelece, no lugar social que ela ocupa e, principalmente, nas expectativas que os adultos criam a seu respeito.

Da afirmação feita no início desse capítulo de que *a compreensão do homem e, por decorrência, do seu psiquismo, implica o conhecimento da sua atividade, que se faz individual e coletivamente*, decorre uma necessidade de atenção às especificidades dos indivíduos que trazem consigo a condição da surdez, bem como sobre a relação que os mesmos estabelecem com seus parceiros sociais.

A surdez não aparece desvinculada de um contexto; ela se manifesta num sujeito concreto, inserido numa família, que frequenta um espaço escolar e participa de um grupo, interagindo em circunstâncias sociais contraditórias.



Essas condições reais de existência freqüentemente são postas de lado quando se estuda um quadro atípico de desenvolvimento.

Bueno (1999), ao discutir o nó da questão social referente à população surda, afirma que:

apesar de ser uma **condição intrinsecamente adversa** (grifo nosso) a surdez e os surdos não podem ser tratados meramente como doentes, pois não o são. Esta visão só poderá ser modificada se ultrapassarmos as decorrências diretas da perda auditiva e analisarmos de forma mais abrangente as conseqüências geradas por ela, aliada às conseqüências construídas e produzidas pelas relações sociais. (Bueno, 1999, p.10)

Quando dirigimos o foco de atenção à maneira como tem sido pensada a **educação do surdo** nos contextos familiar e escolar, observamos que o processo de construção do conhecimento e a incorporação deste pelos indivíduos, integrando-o ao pensar e ao agir cotidiano, pressupõem vínculos entre a prática educativa e a percepção social dos homens sobre um objeto.

A forma como os conhecimentos são transmitidos e apropriados, tanto no processo de escolarização formal quanto na educação informal (contexto

familiar), penetra nas relações cotidianas das pessoas e acaba por contribuir para determinar formas de percepção social, do mesmo modo que a percepção sobre um determinado fenômeno tende a influenciar as práticas educacionais.

Portanto, a **surdez** enquanto **fenômeno atípico** e os efeitos para o desenvolvimento do indivíduo que traz consigo esta condição, constitui-se em **objeto do pensar** dos próprios surdos e daqueles que com ele convivem, determinando atitudes sociais e influenciando práticas educacionais.

A surdez no contexto educacional

A história da educação do surdo sempre foi marcada por uma oposição entre os defensores do monolingüismo, com uso exclusivo da língua oral, e aqueles adeptos do bilingüismo, que pressupõe o aprendizado da língua de sinais.

Pesquisadores e estudiosos da área da surdez concordam que os surdos passam por dificuldades no decorrer de suas vidas.

Em seus estudos, Fernandes, 1990; Reis, 1992; Goldfeld, 1997 afirmam que a criança surda, ao sofrer atraso

de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá, como consequência, problemas emocionais, sociais e cognitivos.

Ao considerarem tais consequências, esses autores demonstram estar compreendendo o conceito de linguagem de forma mais ampla, considerando a função comunicativa, apenas, como um primeiro aspecto. Além disso, a linguagem assume, também, a função de organização e planejamento do pensamento, interferindo no desenvolvimento cognitivo.

A criança surda, frente às suas dificuldades para a aquisição de linguagem, tem revelado menores níveis de generalização no desenvolvimento conceitual, apresentando dificuldades no domínio de assuntos mais abstratos. Para alguns pesquisadores (Souza, 1982; Reis, 1992; Trenche, 1995; Goldfeld, 1997; Skliar, 1998, 1999) isso está diretamente relacionado às **concepções sobre a surdez** e suas implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao se considerar os problemas de linguagem da criança surda, dois aspectos devem ser explicitados: o primeiro, diz respeito às **dificuldades específicas consequentes da surdez** e o segundo, ao modo como se dá

sua inserção e participação nas interações com seus parceiros sociais.

Trenche (1995) buscou identificar, junto a professores de ensino especial, a imagem que se constrói acerca da criança surda como interlocutor, ou seja, que expectativas se tem dela e que papel lhe é atribuído na interação, sendo o processo de aquisição de linguagem o ponto central na discussão. Ela conclui, entre outros aspectos, que o privilegiado, no diálogo, não é a criança e suas necessidades, mas, por um lado, a língua e, por outro, a tentativa de superação dos déficits que se supõe nela estejam presentes.

A autora (1995) destaca que os resultados da educação do surdo tem se baseado no sucesso ou fracasso lingüístico e escolar dos mesmos, analisados, unicamente, a partir da sua **inerente dificuldade perceptiva**.

Há dois modelos na forma de tratar a linguagem do surdo, dentre os quais a língua assume um "status" de valor, justificando uma ou outra **concepção de sujeito** dentro de cada uma das filosofias de educação, seja como deficiente, portador de uma patologia ou apenas diferente, tendo em vista os meios para apropriação da linguagem e dos conhecimentos de mundo.

No **primeiro ponto de vista**, o déficit auditivo é o aspecto relevante e, tanto a família quanto a escola, buscam um modelo pedagógico de correção do déficit. Este modelo é denominado por Skliar (1999) de "**clínico-terapêutico**", e a surdez, dentro dessa concepção, é medicalizada, ou seja, as ações são orientadas para a cura ou solução do problema auditivo.

São empregados recursos humanos e tecnológicos para o aproveitamento do resíduo auditivo e o desenvolvimento da língua oral. Nesse modelo, o desenvolvimento cognitivo estará condicionado ao maior ou menor conhecimento e domínio da língua oral.

O segundo, denominado **modelo "sócio-antropológico"** da surdez (Skliar, 1999), traduz como pressuposto básico, que todo surdo deve ser bilingüe, ou seja, deve adquirir como primeira língua a língua de sinais e, como segunda, a língua oficial de seu país.

Dentro dessa perspectiva, o aprendizado da língua oral, apesar de desejado, não é percebido como o primeiro e único objetivo educacional do surdo.

A consequência imediata de se pensar a surdez dentro dessa perspectiva é aceitá-la enquanto diferença, e não como uma deficiência, que necessita ser suprimida.

As implicações desse modelo para o trabalho pedagógico no âmbito escolar recaem, principalmente, na aceitação e na utilização dos diferentes recursos semióticos empregados pela criança surda, na constituição da linguagem e do pensamento, na valorização das relações comunicativas e das interações, em detrimento da língua. Entende-se aqui que a educação deva partir da comunicação e não considerá-la o objetivo final do trabalho a ser realizado com essas crianças. O professor, por sua vez, é visto como mediador desse processo, consciente do potencial de seus alunos (Trenche, 1995, 1998; Goldfeld, 1997; Martins, 1998).

Bueno (1998, 1999) avança em outra direção na análise do fenômeno educacional da surdez, numa tentativa de superação desse dualismo entre língua oral e língua de sinais.

Em suas análises (1998, 1999), o problema da surdez tem sido compreendido, historicamente, do ponto de vista de defesa de uma ou outra língua que, segundo cada um de seus defensores, garantiria a possibilidade de desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social do surdo.

Por essa perspectiva, o autor (1998, 1999) afirma que ambas as abordagens continuam a restringir o indivíduo às *manifestações intrínsecas da surdez*, eliminando a possibilidade de análise dentro de uma perspectiva crítica



que compreende a sociedade moderna como uma sociedade contraditória e conflituosa, onde algumas minorias, especialmente aquelas que manifestam alguma forma de comportamento atípico, sofrem restrições e são impedidas de participar politicamente.

Nas palavras do autor (1998):

Somente no momento em que nos debruçarmos sobre o fenômeno social da *deficiência auditiva*, levando em consideração as restrições efetivamente impostas por uma *condição intrinsecamente adversa* (a surdez), aliada às condições sociais das minorias culturais, determinadas por diferenças de classe, raça e gênero, estaremos avançando no sentido de contribuir efetivamente para o acesso à cidadania, acesso esse historicamente negado, quer pelos defensores do oralismo, quer pelos defensores da língua de sinais, na medida em que nenhum deles conseguiu, efetivamente, se desvincular das manifestações específicas geradas pela surdez. (Bueno, 1998, p.53-4)

Esse quadro revela uma estreita relação entre a percepção/concepção que se tem acerca da surdez e as atitudes educacionais que são dirigidas a esses indivíduos.

Mendes (1995) ressalta, em seu estudo, a "importância do estudo das concepções como estratégia para compreender as práticas sociais em relação aos portadores de deficiências" (Mendes, 1995, p.8).

Segundo essa autora (1995), a **concepção** está ligada ao **processo de construção de conhecimento** sobre a deficiência. Portanto, define concepção como

o produto, ou o conjunto de informações acumuladas, ao nível pessoal, social ou cultural, que possibilitam ao indivíduo, grupo ou cultura, explicar como o fenômeno é determinado, especificar quais são as características diferenciadoras de seus portadores ou os problemas que a deficiência acarreta, e que embasam as opiniões, valores e atitudes no tocante à resolução dos problemas atribuídos a esta condição. (Mendes, 1995, p.8)

As concepções, de alguma forma, são determinantes da maneira como se estabelecem as relações entre aquele que manifesta um comportamento atípico e as outras pessoas.

Omote (1987, 1991), em seus estudos sobre as características diferenciadoras dos portadores de deficiências, aponta para a existência de idéias estereotipadas em relação à condição de deficiência.

Estudos sobre o reconhecimento de estereótipos, definido como "as imagens em nossas cabeças que se interpõem entre a realidade objetiva e a percepção que temos dela" (Lippman, 1922 apud Omote, 1987), sugerem que uma interpretação da natureza dos estereótipos reflete as características das pessoas que os mantêm, expressando uma "linguagem de relações" entre estas e o grupo estereotipado (Omote, 1991, p.145-6).

Para se compreender adequadamente a manifestação de um fenômeno numa pessoa, é necessário levar em conta o processo de formação de imagens que cercam essa pessoa e o que isso pode significar para a sua relação com os "outros".

Isto posto, é pertinente pensar sobre o modo como as crianças surdas, originárias de famílias ouvintes e inseridas num contexto regular de ensino, vivenciam suas experiências de vida e constróem sua concepção sobre a surdez, tendo, na maioria das vezes, crianças e adultos ouvintes como seus parceiros sociais, co-autores na construção do conceito acerca da audição e da surdez, contribuindo no que, para ela significa ouvir e/ou não ouvir.

Esses aspectos traduziram-se, enfim, no **objetivo** deste estudo que pretende: identificar a concepção⁵ que crianças surdas e seus parceiros sociais ouvintes (pais e professores) têm sobre surdez.

⁵ **Concepção:** O ato de conceber ou criar mentalmente, de formar idéias, especialmente abstrações. Maneira de conceber ou formular uma idéia original, um projeto, um plano para posterior realização. Noção, idéia, conceito, compreensão. Modo de ver, ponto de vista, opinião, conceito (Ferreira, A. B. H. 1988, p.166). —



MÉTODO

Sujeito

Optou-se, neste estudo, por trabalhar com uma amostra composta por **dezenove crianças** participantes do Programa de (Re)habilitação do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), selecionadas com base em quatro critérios:

1. faixa etária entre sete e quatorze anos,
2. freqüentar o primeiro grau em escolas regulares das cidades de Bauru e região,
3. ser portador de surdez neurossensorial, com graus de comprometimento variando de leve a profundo,
4. apresentar uma compreensão e produção de linguagem oral que permitam a interação necessária para a coleta de dados.

Estas foram caracterizadas, a partir dos dados contidos nos prontuários de cada sujeito, enquanto paciente do HRAC/USP - Bauru.

Foram também sujeitos deste estudo, seus **pais** - o casal ou um dos pais - (no caso da impossibilidade do outro comparecer por falecimento, trabalho ou outro impedimento) e

um **professor** da escola regular na qual cada criança se encontrava matriculada.

A caracterização quantitativa dos três grupos de sujeitos ficou assim descrita: 19 crianças, 24 pais e 19 professores, totalizando 62 sujeitos.

O critério para a escolha do professor foi o de que tivesse contato com a criança, em situação de sala de aula, um mínimo de três vezes por semana.

Os dados referentes aos pais e aos professores foram identificados pela pesquisadora no momento da aplicação do questionário.

Crianças

Quanto ao **sexo**, o grupo de crianças constituiu-se de 57,9% (11) do sexo feminino, sendo os demais 42,1% (08) do sexo masculino.

Conforme a tabela 1, que descreve a população de crianças quanto à **faixa etária**, constata-se que 15,8% (03) encontram-se na faixa de oito a nove anos, 47,4% (09) na faixa de dez a onze anos, e 36,8% (07) apresentam idades entre doze e quatorze anos.

Tabela 1 - Caracterização do grupo de crianças
quanto à faixa etária

Faixa etária	Número	%
Entre 8 e 9	03	15,8
Entre 10 e 11	09	47,4
Entre 12 e 14	07	36,8
Total	19	100,0

No que se refere à **escolaridade**, todas as crianças freqüentam escola regular, sendo que: 73,7% (14) encontram-se matriculadas no ensino fundamental de primeira à quarta série e 26,3% (05) cursam quinta e sexta séries.

Quanto ao **tempo de (Re)habilitação**, os sujeitos se caracterizam da seguinte forma: 36,8% (07) das crianças freqüentam o programa CEDAU de um a três anos, 21,1% (04) freqüentam de quatro a seis anos e 42,1% (08) freqüentam de sete a nove anos.

A caracterização das crianças, quanto à **etiologia** das perdas auditivas, apresenta-se da seguinte forma: 63,2% (12) são de origem idiopática, 21,1% (04) são causadas por rubéola materna, 10,5% (02) por meningite e 5,2% (01) por causa súbita.

Quanto ao **grau da perda auditiva**, 47,4% (09) das crianças apresentam surdez profunda, 31,5% (06) têm perda severa e 21,1% (04) têm perda moderada.

As crianças estão divididas, quanto ao **período de aquisição** da surdez, em pré-linguais 94,7% (18), e 5,36% (01) pós-linguais; 100% delas apresentam rebaixamento da audição nos dois ouvidos, representando uma perda bilateral.

Professores

100% dos professores são do sexo feminino, todos atuantes no nível do ensino fundamental.

Conforme se observa na tabela 2, os 19 professores estavam na **faixa etária** entre trinta e cinquenta anos, não havendo professor muito jovem.

Tabela 2 - Caracterização do grupo de professores quanto à faixa etária

Faixa etária	Número	%
Entre trinta e trinta e nove anos	09	47,4
Entre quarenta e cinquenta anos	10	52,6
Total	19	100,0

Com relação à **formação profissional**, 73,7% (14) dos professores têm nível superior; e os outros 26,3% (05) possuem o segundo grau (magistério).

Quanto ao **tempo de experiência** no magistério, a tabela 3 mostra que 31,6% (06) têm até dez anos, 47,4%

(09) têm entre onze e vinte anos, e 21% (04) têm mais de vinte anos de experiência.

Tabela 3 - Caracterização quanto ao tempo de experiência no magistério

Tempo de experiência	Número	%
Até dez anos	6	31,6
Entre onze e vinte anos	9	47,4
Acima de vinte anos	4	21,0
Total	19	100,0

Pais

A caracterização do grupo de pais quanto ao **sexo** mostra que: 62,5% (15) dos pais que participaram como sujeitos deste estudo são do sexo feminino e 37,5% (09) são do sexo masculino.

Conforme apontado na tabela 4, os pais estavam na **faixa etária** entre vinte e cinquenta anos.

Tabela 4 - Caracterização do grupo de pais quanto à faixa etária

Faixa etária	Número	%
Entre vinte e trinta anos	4	16,7
Entre trinta e um e quarenta anos	13	54,2
Entre quarenta e um e cinquenta anos	7	29,1
Total	24	100,0

Com o objetivo de tornar mais clara a descrição, dividiu-se o grupo de pais, em masculino e feminino na caracterização **profissional**.

O grupo feminino está assim caracterizado: 46,7% (07) são donas de casa, 33,3% (05) têm empregos diversos (auxiliar de cozinha, de limpeza, comerciária, cabeleireira, costureira, bancária e outros) e 20% (03) são empregadas domésticas.

Dentre as **profissões** exercidas pelos pais do grupo masculino, apenas 22,2% (02) da amostra têm exigência de nível superior, tendo os demais ocupações diversas, tais como: policial militar, comerciante, maquinista, motorista, vendedor, aposentado, encanador e outros.

Local de desenvolvimento do estudo

Os dados foram coletados no **CEDAU** (Centro Educacional do Deficiente Auditivo), programa mantido pelo Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HRAC/USP), em onze **escolas regulares da rede pública estadual**, duas **escolas particulares** da cidade de Bauru e uma escola particular pertencente à cidade de Agudos, num total de quatorze estabelecimentos de ensino.



O Centro Educacional do Deficiente Auditivo é um órgão vinculado ao Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo (USP/Bauru), que atende crianças portadoras de surdez neurossensorial, na faixa etária de 2 a 13 anos, num programa de Audiologia Educacional. Tal programa fundamenta-se na abordagem **auri-oral**⁶.

O objetivo do trabalho é auxiliar as crianças a usarem sua audição residual, para aprenderem a ouvir e a falar, como forma de aumentar seus conhecimentos e suas experiências de vida (Bevilacqua, 1997).

O CEDAU atende crianças com diferentes graus de perda auditiva.

A participação da criança no programa de (Re)habilitação vincula-se ao cumprimento de alguns critérios como: ser portadora de surdez neurossensorial, não possuir outro comprometimento associado à surdez, estar adaptada ao Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), freqüentar escola regular e, finalmente, residir em Bauru ou região.

⁶ O objetivo principal nessa abordagem é o desenvolvimento da habilidade de comunicação. Para tanto, os esforços são dirigidos à máxima utilização dos resíduos auditivos através dos recursos de amplificação que, geralmente, tornam audíveis sons que, até então estavam abaixo do limiar de percepção auditiva do indivíduo. Essa abordagem dá ênfase aos aspectos auditivos e visuais da fala: o treinamento auditivo e o treinamento em comunicação visual, objetivando o desenvolvimento da linguagem oral (Sanders, 1971).



O trabalho desenvolvido no CEDAU está organizado em atendimentos individuais e grupais.

Os atendimentos individuais são realizados por alunas estagiárias do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB), sob a supervisão de fonoaudiólogas profissionais do HRAC/USP - Bauru. Eles acontecem duas vezes por semana, em sessões de cinquenta minutos e compreendem, principalmente, a estimulação da via auditiva para o desenvolvimento da linguagem oral, além do atendimento de outras necessidades específicas do desenvolvimento cognitivo-lingüístico da criança surda.

Os atendimentos grupais objetivam promover o desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social da criança, através de situações de vivências. Os profissionais responsáveis por esse trabalho são das áreas da Pedagogia e da Psicologia.

O programa de (Re)habilitação funciona, diariamente, de segunda a quinta-feira, nos períodos da manhã e tarde, durante três horas e meia. A frequência das crianças acontece em um ou outro período, de acordo com o horário em que as mesmas estão matriculadas no ensino regular.



As estratégias de trabalho nos atendimentos grupais com as crianças em idade pré-escolar (dois a seis anos de idade), enfatizam a estimulação da função auditiva, visando ao desenvolvimento da linguagem oral, orientada para a aquisição de conceitos.

No que se refere às crianças maiores de seis anos, as estratégias de trabalho reúnem dois objetivos: estimulação da função auditiva, priorizando o desenvolvimento da fala e aprendizagem da leitura e da escrita.

O trabalho com as crianças, em fase de alfabetização, tem como objetivo habilitá-las para o uso funcional da língua portuguesa escrita, no seu cotidiano escolar e pessoal, entendendo que, só dessa forma, a criança alcançará níveis mais complexos de escolaridade.

Os profissionais que atendem as crianças nos grupos são, também, responsáveis pelo acompanhamento escolar das mesmas, através de orientação aos professores das escolas regulares e realização de seminários sobre a surdez.

Além desses atendimentos, as crianças recebem o apoio de uma equipe multidisciplinar do HRAC/USP, envolvendo as áreas de pediatria, otorrinolaringologia, assistência social, psicologia, enfermagem e outros.



Procedimento de Coleta de Dados

Inicialmente, foi feito o contato com os pais das crianças que participaram deste estudo, para esclarecê-los acerca dos objetivos da pesquisa, consultá-los sobre a disponibilidade para participar da mesma, bem como para solicitar sua autorização para que seus filhos dela participassem.

Em seguida, agendou-se o local, a data e o horário nos quais os dados seriam coletados. Em sessão única, a pesquisadora aplicou o questionário primeiramente aos pais, individualmente, numa sala reservada.

O mesmo instrumento foi aplicado nas dezenove crianças selecionadas, porém sem a prévia determinação de data e horários especiais. Procurando-se respeitar a rotina de trabalho diário do programa CEDAU, aplicou-se o instrumento de coleta de dados em dias e horários alternados, com objetivo de que as crianças não vivenciassem esse procedimento como algo muito diferente das atividades cotidianas.

O contato com os professores do ensino regular deu-se a partir de visitas realizadas nas respectivas escolas onde, depois de esclarecido o propósito da pesquisa, e com

prévia autorização dos mesmos, aplicou-se o instrumento em sessão única e individualmente.

Construção do instrumento de coleta de dados

A construção do instrumento utilizado nessa pesquisa compreendeu os seguintes passos:

1. **O primeiro passo** foi buscar na literatura alguma referência que pudesse contemplar o objetivo proposto para esse estudo. Nessa investigação encontrou-se estudo desenvolvido por Rodrigues e Aranha (1993), em que as autoras utilizaram uma adaptação do Inventário de Identidade Psicossocial desenvolvido por Zavalloni (1973), em estudo sobre a Identidade Social do deficiente físico. O referido instrumento revelava-se eficaz para a caracterização da identidade psicossocial de sujeitos portadores de deficiência física e parecia interessante como recurso para coletar os dados pretendidos neste estudo.

2. **O segundo passo** consistiu na análise dos tipos de dados que se pretendia obter com o desenvolvimento deste estudo, bem como das peculiaridades dos sujeitos, especialmente relacionadas à faixa etária e capacidade de comunicação, os quais deveriam ser considerados para a adaptação do instrumento.

3. O terceiro passo compreendeu a elaboração de um inventário, composto inicialmente por nove proposições. Estas objetivavam, principalmente, o levantamento de manifestações dos sujeitos que pudessem traduzir a concepção que a criança tem de si e da surdez, bem como as concepções de pais e professores acerca da surdez. Assim se constituiu a primeira versão do referido instrumento:

- 1. Eu sou...**
- 2. As pessoas que usam aparelho são...**
- 3. A pessoa usa aparelho para...**
- 4. Com aparelho a pessoa ganha...**
- 5. Com aparelho a pessoa perde...**
- 6. Os outros acham que as pessoas com aparelho são...**
- 7. Eu acho que as pessoas sem aparelho são...**
- 8. Sem aparelho a pessoa ganha...**
- 9. Sem aparelho a pessoa perde...**

Essas proposições permitiriam comparar as respostas emitidas pelas crianças que, de fato, fazem uso do aparelho auditivo, e aqueles que apenas convivem com ela, traduzindo o que pensam sobre a surdez e suas implicações.

Ressaltando que a coexistência e a interação entre grupos sociais são fatores determinantes da constituição desse pensar, pais e professores foram selecionados como os grupos de parceiros sociais adultos mais próximos.

Sendo assim, decidiu-se por um instrumento único para as três populações - crianças, pais e professores - através do qual as proposições eram apresentadas, de forma breve e propondo uma complementação, sugerindo respostas em aberto, principalmente por ser um instrumento destinado à criança, o que impossibilitava questões extensas e muito elaboradas. Dessa forma, as mesmas caracterizaram-se, unicamente, como norteadoras do foco perceptual referente ao assunto estudado.

Primeira aplicação piloto

Aplicou-se, primeiramente, uma versão piloto, com o objetivo de se verificar a adequação do instrumento para a obtenção das informações pretendidas.

Foram selecionados três sujeitos, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades, nível de escolaridade e grau de perda auditiva diferentes. A amostra-piloto foi composta por sujeitos com características semelhantes às selecionadas para o estudo em questão.

Sujeito 1- sexo feminino, 8 anos, cursa a segunda série do ensino fundamental e tem perda auditiva de moderada a severa.

Sujeito 2- sexo masculino, 9 anos, cursa a terceira série do ensino fundamental, tem perda auditiva profunda bilateral e pré-lingual.

Sujeito 3- sexo feminino, 6 anos, cursa a primeira série do ensino fundamental, tem perda auditiva profunda bilateral.

A aplicação revelou que o instrumento impunha uma certa dificuldade de compreensão aos sujeitos nas seguintes proposições:

Com aparelho a pessoa ganha... respostas do tipo: *ganha a caixa, ganha a pilha, ganha presente*, indicaram que a criança associava a palavra "ganha" com a obtenção de material, como um presente, quando o que se pretendia era identificar a atribuição de valor que a criança fazia ao uso do aparelho.

Com aparelho a pessoa perde... nesta proposição, obteve-se indicação de que a criança associava o verbo perder com perda material (perde a caixa, perde a pilha).

O mesmo se constatou com relação às proposições seguintes:

Sem aparelho a pessoa ganha...



Sem aparelho a pessoa perde...

Tendo em vista tais dificuldades, optou-se pela reformulação do instrumento, passando-se a apresentar as proposições, previamente mal formuladas, da seguinte maneira:

Usar aparelho é bom porque...

Usar aparelho é ruim porque...

Não usar aparelho é bom porque...

Não usar aparelho é ruim porque...

A proposição **Eu acho que as pessoas sem aparelho são...**, que tinha por objeto as pessoas **ouvintes**, **que não usam aparelho**, pareceu ter sido compreendida pelos sujeitos, como se referindo àqueles **surdos** que não fazem uso de aparelho.

Optou-se por mantê-la para verificação da opinião dos sujeitos deste estudo acerca daqueles surdos que não fazem uso de AASI, porém com uma nova redação: **"Eu acho que as pessoas que não escutam e que não usam aparelho são..."**

Decidiu-se, ainda, acrescentar nova proposição, desta vez referindo-se explicitamente às pessoas ouvintes. Assim, elaborou-se a proposição que recebeu o número dez.

"As pessoas que escutam e, por isso, não usam aparelho são...",

Após as reformulações, o instrumento configurou-se da seguinte forma:

- 1- Eu sou...**
- 2- As pessoas que usam AASI⁷ são...**
- 3- A pessoa usa AASI para...**
- 4- Usar AASI é bom porque...**
- 5- Usar AASI ruim porque...**
- 6- Os outros acham que as pessoas com AASI são...**
- 7- Eu acho que as pessoas que não escutam e que não usam AASI são...**
- 8- Não usar AASI é bom porque...**
- 9- Não usar AASI é ruim porque...**
- 10-As pessoas que escutam e, por isso, não usam AASI são...**

Segunda aplicação piloto do instrumento

Realizou-se uma segunda aplicação piloto, com o objetivo de se verificar a adequação do instrumento após o reajuste das proposições. O instrumento foi aplicado numa nova amostra, composta por dois sujeitos com características

de surdez semelhantes às dos sujeitos selecionados para o estudo principal, variando-se os critérios idade e sexo.

Sujeito 1 - sexo feminino, 22 anos, com perda auditiva de grau leve a moderado e com linguagem oral fluente, cursa o primeiro grau do ensino supletivo.

Sujeito 2 - sexo masculino, dez anos de idade, apresenta surdez bilateral profunda pré-lingual, cursa a terceira série do ensino fundamental.

A segunda aplicação indicou que a formulação das proposições estavam suficientemente claras, já que as respostas obtidas foram compatíveis com o conteúdo que se pretendia investigar.

Assim, a formulação definitiva do instrumento de coleta ficou configurada conforme organizada para a segunda aplicação. (Anexo A)

Procedimento de análise dos dados

Depois de realizada a aplicação do instrumento nas três populações descritas neste estudo - crianças, pais e professores- organizou-se, com base nos dados coletados, o procedimento de análise dos mesmos.

⁷ AASI é a sigla utilizada para designação do Aparelho de Amplificação Sonora Individual.



Com o objetivo de tornar a descrição do trabalho mais didática, optou-se por dividi-la em três etapas, apresentadas a seguir.

Primeira etapa

Na **primeira etapa**, as proposições foram organizadas e agrupadas de acordo com a natureza da informação solicitada em cada uma das dez proposições do instrumento. Dessa forma, constituíram-se três conjuntos de proposições.

O **primeiro conjunto**, composto por cinco proposições (de números 1, 2, 6, 7 e 10), refere-se à explicitação de **atributos**.

1. Eu sou...

2. As pessoas que usam AASI são...

6. Os outros acham que as pessoas com AASI são...

7. Eu acho que as pessoas que não escutam e não usam AASI são...

10. As pessoas que escutam e, por isso, não usam AASI são...



O **segundo conjunto**, constituído por uma só proposição (número 3) solicita explicitação de **objetivo**, baseado na pergunta:

3. A pessoa usa AASI para...

O **terceiro conjunto**, compreendendo quatro proposições (de números 4, 5, 8 e 9), refere-se à **justificativa de valor**, sugerido através das afirmações:

4. Usar AASI é bom porque...

5. Usar AASI é ruim porque...

8. Não usar AASI é bom porque...

9. Não usar AASI é ruim porque...

Segunda etapa

A **segunda etapa** do trabalho, já com as proposições divididas em três conjuntos distintos, iniciou-se por uma rigorosa leitura de **todas** as respostas dadas por **todos** os sujeitos a cada uma das proposições, em particular, organizando-as e separando-as **por tipo de sujeito (crianças, pais, professores)**.

Em seguida, procedeu-se ao registro, por escrito, das respostas dadas a cada proposição, por todos os sujeitos da amostra, obtendo-se, finalmente, três conjuntos de

respostas, sendo um para cada grupo de sujeitos (crianças, pais, professores).

Essa forma de organizar as respostas, possibilitou a visualização de semelhanças semânticas entre as respostas apresentadas pelos sujeitos, o que facilitou o agrupamento das mesmas em categorias.

A tentativa inicial, de agrupamento das respostas em categorias, tinha como objetivo identificar algum critério que demonstrasse serem elas da mesma natureza quanto ao conteúdo.

A leitura, agrupamento e re-agrupamento das respostas permitiu a categorização das mesmas, bem como a certeza de que nenhuma movimentação, na planilha de respostas, se fazia necessária, definindo uma forma compreensível de organizar esses dados, até então, bastante diversificados.

Em seguida buscou-se nomear e definir, operacionalmente, cada uma dessas categorias (grupo de respostas).

Após a constituição dessas categorias, procurou-se um rótulo que melhor descrevesse o grupo de respostas, reunidas por significados aparentemente semelhantes, ou seja, da mesma natureza semântica. Cada categoria foi

operacionalmente definida e numerada. Assim, obteve-se um conjunto de categorias numericamente classificadas.

Essas estratégias de análise e categorização das respostas foram aplicadas, igualmente, nos três conjuntos de proposições, que integram o instrumento de coleta de dados desse estudo.

Verificação da fidedignidade e validação do sistema de categorias

Depois da categorização de todas as respostas dadas a cada uma das proposições, o sistema foi submetido à verificação de fidedignidade e, para tanto, optou-se pela análise de três juízes com formações profissionais diferentes, sendo um Pedagogo com Habilitação Específica em Deficiências da Audio-Comunicação, um Psicólogo e um Fonoaudiólogo Mestre em Distúrbios da Comunicação.

A cada um dos juízes foi distribuído um conjunto de páginas, contendo cada uma delas **uma proposição e as respostas a ela apresentadas** pelos sujeitos. À frente de cada item de resposta foi colocado um parêntese em branco, onde o juiz devia colocar o número da categoria à qual achasse corresponder o conteúdo. Foi-lhes também entregue

uma folha contendo o sistema de categorias (rótulos e descrição). (Anexo B)

Com base nessas informações, era solicitado a **cada juiz** que **lesse cada proposição** com as respectivas respostas, colocando, no parênteses à frente de **cada resposta**, o número da categoria que melhor a descrevesse.

As categorias foram definidas e numeradas, inicialmente, da seguinte forma:

Primeiro Subsistema: Proposições 1, 2, 6, 7 e 10

1. Identificação Formal:

Vocábulos que descrevem o sujeito segundo sistema formal e convencional de caracterização social.

2. Atributos Físicos:

Vocábulos que descrevem o sujeito segundo constituição física. Subdividem-se em positivos e negativos.

3. Atributos cognitivos:

Vocábulos que descrevem o sujeito segundo sua capacidade de construção do conhecimento. Subdividem-se em positivos e negativos.

4. Atributos Psicossociais

4.1 - Focalizando o indivíduo:



Vocábulos que descrevem o sujeito segundo seu funcionamento psicológico em sua relação com o outro e consigo próprio.

Subdividem-se em positivos e negativos.

4.2 - Comparando com outros indivíduos:

Vocábulos e/ou expressões que caracterizam o sujeito segundo comparação com outras pessoas, expressando uma variação entre o padrão de normalidade e deficiência.

Subdividem-se em positivos e negativos.

5. Condição/ Problema Apresentado:

Atributos que descrevem o sujeito segundo condição intrínseca à problemática da perda auditiva

5.1 - Rótulo:

Vocábulos que caracterizam o problema auditivo.

5.2 - Linguagem Oral:

Vocábulos que caracterizam a condição lingüística do sujeito.

5.3 - Conseqüências / ganhos funcionais:

Vocábulos que caracterizam conseqüências práticas da surdez, para o exercício das funções e atividades do sujeito.

5.4 - Necessidades Especiais:



Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo as necessidades e/ou condições específicas para seu desenvolvimento e bem-estar.

6. Preferências Pessoais:

Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo suas preferências

7. Cuidados com o AASI:

Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo cuidados que toma quanto à utilização e manuseio do AASI.

8. Outras respostas:

Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Segundo Subsistema – Proposição de número 3

1. Objetivos Sociais

1.1- Comunicação:

Verbos e/ou expressões que indicam condições facilitadoras da comunicação, com destaque para a função auditiva e linguagem do sujeito.

1.2- Interação:

Verbos e/ou expressões que indicam condições facilitadoras para a integração social do sujeito.

2. Objetivos Cognitivos:



Verbos que indicam características relativas à capacidade de conhecer do sujeito.

3. Objetivos Terapêuticos:

Verbos e/ou expressões que indicam a correção de uma disfunção e/ou o desenvolvimento de habilidades do sujeito.

4. Objetivos Escolares:

Verbos e/ou expressões que se refiram, especificamente, a atividades do sujeito no contexto escolar.

5. Objetivos Lúdicos:

Verbos que indicam atividades lúdicas, espontâneas.

6- Outras respostas:

Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Terceiro Subsistema: Proposições 4, 5, 8 e 9

1. Valor Social:

Vocábulos e/ou expressões que revelam conceituações valoradas pelo grupo social, opiniões culturalmente estabelecidas sobre padrões de funcionamento individual ou grupal.

2. Valor de Funcionalidade:



Vocábulos e/ou expressões que indicam conseqüências objetivas (perdas, ganhos, competências e/ou habilidades) para o funcionamento do sujeito, em sua relação com a realidade

2.1 - Na Comunicação:

Quando se refere, especificamente, à maneira pela qual o sujeito estabelece comunicação.

2.2 - Na Audição:

Quando se refere à habilidade auditiva do sujeito.

2.3 - Na Escolaridade:

Quando se refere ao desempenho escolar do sujeito

2.4 - Na Interação:

Quando se refere à forma pela qual o sujeito se relaciona e interage socialmente.

2.5 - Cognitiva:

Quando se refere à capacidade do sujeito de adquirir conhecimentos.

2.6 - Na Utilização do AASI:

Quando se refere aos efeitos da utilização do AASI.

3. Valor Lúdico:

Vocábulos que se referem a atividades espontâneas, de recreação e lazer.



4. Valor Afetivo:

- Vocábulos que se referem a aspectos da afetividade do sujeito, tratando de sentimentos e emoções.

5. Valor Terapêutico:

- Vocábulos e/ou expressões que se referem a uma prática corretiva, ou ao desenvolvimento de habilidades do sujeito.

6. Valor Pessoal:

- Vocábulos e/ou expressões que se referem a preferências, gostos e opiniões de valoração pessoal pelo sujeito.

7. Valor Econômico:

- Vocábulos que se referem a cuidados quanto ao uso e manuseio do AASI, representando preocupação material com o mesmo.

8. Outras respostas:

- Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Foi calculado o índice de concordância entre os juízes, tendo obtido os seguintes resultados:

Para a primeira dupla de juízes (1 e 2) :

Índice de concordância quanto ao primeiro subsistema = 75,33%

Índice de concordância quanto ao segundo subsistema = 83,33%

Índice de concordância quanto ao terceiro subsistema = 64,70%

Com relação à segunda dupla de juízes (1 e 3):

Índice de concordância quanto ao primeiro subsistema = 73,20%

Índice de concordância quanto ao segundo subsistema = 81,25%

Índice de concordância quanto ao terceiro subsistema = 55,29%

Quanto à terceira dupla de juízes (2 e 3):

Índice de concordância quanto ao primeiro subsistema = 72,14%

Índice de concordância quanto ao segundo subsistema = 85,41%

Índice de concordância quanto ao terceiro subsistema = 64,70%

Calculou-se ainda o índice entre a dupla de maior concordância e a pesquisadora.

Os índices obtidos entre os três foram:

Primeiro subsistema: 67,63%

Segundo subsistema: 70,82%

Terceiro subsistema: 54,11%

Tendo sido considerado baixo o índice de concordância, com base nos resultados obtidos, optou-se por fazer uma revisão nas definições das categorias, uma vez que o índice mínimo pretendido, para cada um dos subsistemas, era de 80%.

Para tanto, as categorias foram re-definidas e levadas a julgamento por outros três juizes, com diferentes formações profissionais, sendo desta vez um Psicólogo, um Fonoaudiólogo e um professor de Filosofia, dentre os quais selecionou-se a dupla de maior concordância para, em seguida, efetuar-se o mesmo cálculo entre essa dupla e a pesquisadora.

O novo sistema de categorias ficou assim caracterizado:

Primeiro subsistema: Proposições 1, 2, 6, 7 e 10

1- Identificação Formal:

Vocábulos que descrevem o sujeito segundo sistema formal e convencional de caracterização social

2- Atributos Físicos:

Vocábulos que descrevem o sujeito segundo **constituição física**. Subdividem-se em positivos e negativos

3- Atributos Psicológicos e Sociais



3.1- Focalizando o indivíduo:

Vocábulos que descrevem o sujeito segundo seu **funcionamento psicológico** (quanto aos aspectos cognitivos, afetivo-emocionais e psicossociais), em sua relação com o outro e consigo próprio.

Subdividem-se em positivos e negativos.

3.2- Comparando com outros indivíduos:

Vocábulos e/ou expressões que caracterizam o sujeito segundo **comparação com outras pessoas**, expressando uma variação entre o padrão de normalidade e deficiência.

Subdividem-se em positivos e negativos.

4. Condição/ Problema Apresentado:

Atributos que descrevem o sujeito segundo **condição intrínseca à problemática da perda auditiva**.

4.1- Linguagem Oral:

Vocábulos que caracterizam a **condição lingüística** do sujeito.

4.2- Conseqüências / ganhos funcionais:

Vocábulos que caracterizam a **condição auditiva do sujeito** (presença ou ausência da audição), bem como as **conseqüências práticas da surdez**, para o exercício das suas funções e atividades.



4.3- Necessidades Especiais:

Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo as **necessidades e/ou condições específicas** para seu desenvolvimento e bem-estar.

5. Preferências Pessoais:

Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo suas **preferências** (gosto pessoal).

6. Cuidados com o AASI:

Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo **cuidados que toma quanto à utilização e manuseio do AASI**.

7. Outras respostas:

Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Segundo Subsistema – Proposição número 3

1. Objetivos Sociais

1.1- Comunicação:

Verbos e/ou expressões que indicam **condições facilitadoras da comunicação**, com destaque para a **função auditiva e linguagem do sujeito**.

1.2- Interação:

Verbos e/ou expressões que indicam condições facilitadoras para a **integração social** do sujeito.

2. Objetivos Cognitivos:

Verbos que indicam características relativas à **capacidade de conhecer** do sujeito.

3. Objetivos Terapêuticos:

Verbos e/ou expressões que indicam a **correção de uma disfunção e/ou o desenvolvimento de habilidades** do sujeito.

4. Objetivos Escolares:

Verbos e/ou expressões que se refiram, especificamente, a atividades do sujeito no **contexto escolar**.

5. Objetivos Lúdicos:

Verbos que indicam **atividades lúdicas, espontâneas**.

6. Outras respostas:

Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Terceiro Subsistema - Proposições 4, 5, 8 e 9**1. Valor Social / Pessoal:**

Vocábulos e/ou expressões que revelam **conceituações, preferências, gostos e opiniões** valoradas pelo **sujeito** ou **grupo social**.



2. Valor de Funcionalidade:

Vocábulos e/ou expressões que indicam **conseqüências objetivas** (perdas, ganhos, competências e/ou habilidades) para o **funcionamento do sujeito**, em sua relação com a realidade.

2.1 Na Comunicação:

Quando se refere, especificamente, à maneira pela qual **o sujeito estabelece comunicação**.

2.2 Na Audição:

Quando se refere à **habilidade auditiva** do sujeito.

2.3 Cognitiva:

Quando se refere à **capacidade de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades cognitivas e desempenho escolar** do sujeito.

2.4 Na Utilização do AASI:

Quando se refere aos **efeitos imediatos** da utilização do AASI, determinando **conseqüências físicas** para o sujeito.

3. Valor Lúdico:

Vocábulos que se referem a atividades **espontâneas, de recreação e lazer**.



4. Valor Afetivo:

Vocábulos que se referem a **aspectos da afetividade** do sujeito, tratando, especificamente, de **sentimentos e emoções**.

5. Valor Terapêutico:

Vocábulos e/ou expressões que se referem a uma **prática corretiva**.

6. Valor Econômico:

Vocábulos que se referem a **cuidados quanto ao uso e manuseio** do AASI, representando preocupação material com o mesmo.

7. Outras respostas:

Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Desta vez, os índices obtidos foram melhores, tendo possibilitado a consideração da categorização como um conjunto fidedigno de dados.

Primeiro subsistema = 80,4%

Segundo subsistema = 83,3%

Terceiro subsistema = 82,9%

A **terceira e última etapa** consistiu na tabulação dos dados por conjunto de respostas, com base nos quais foi realizado o cálculo das freqüências absoluta e relativa e, finalmente, a confecção de tabelas que possibilitaram a descrição e discussão dos resultados obtidos.



DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre as várias maneiras de se conceber um fenômeno atípico de desenvolvimento humano, considera-se que não dá para identificar e caracterizar apenas a pessoa que manifesta o comportamento. **O conhecimento e a percepção que as outras pessoas têm sobre o mesmo fenômeno contribui para a construção do significado sobre o objeto que está sendo estudado.**

No presente estudo, fundamentado nos pressupostos da teoria sócio-histórica sobre o desenvolvimento humano, foram consideradas as respostas das crianças surdas e dos seus parceiros sociais ouvintes (pais e professores) como manifestações características do pensar desses sujeitos sobre alguns aspectos que cercam a temática da surdez.

Uma importante questão a ser destacada, na discussão dos dados, diz respeito ao limite de abrangência dos resultados aqui obtidos, considerando a especificidade dos grupos que compõem este estudo: crianças em condições específicas de (Re)habilitação e escolaridade, seus pais e professores do ensino regular.



Sendo assim, os conhecimentos aqui delineados deverão servir como substrato para **reflexão** sobre alguns pressupostos que se encontram articulados com o trabalho de (Re)habilitação desta população, **orientação** e implementação de **ações** que poderão vir a ser adotadas com os sujeitos estudados.

Com o objetivo de tornar mais clara a descrição e a análise dos resultados, optou-se pela apresentação dos dados conforme sua organização por conjunto de proposições, denominados subsistemas.

	Cirurgião		Fale		Pneumotorax	
	N	%	N	%	N	%
1. Não há necessidade de cirurgia	24	38,7	4	4,4	0	0
2. Há necessidade de cirurgia	36	57,1	4	4,4	3	0
3. Não há necessidade de cirurgia	1	1,6	20	22,2	01	96,9
4. Há necessidade de cirurgia	0	0	1	1,1	0	0
5. Não há necessidade de cirurgia	0	0	0	0	03	9,1
6. Há necessidade de cirurgia	0	0	0	0	0	0
7. Não há necessidade de cirurgia	0	0	0	0	0	0
8. Há necessidade de cirurgia	0	0	0	0	0	0
9. Não há necessidade de cirurgia	0	0	0	0	0	0
10. Há necessidade de cirurgia	0	0	0	0	0	0

Primeiro Subsistema

O **primeiro conjunto** de proposições a ser descrito e analisado (números 1, 2, 6, 7 e 10) refere-se aos **atributos** indicativos da percepção que os sujeitos deste estudo têm em relação a si próprios e em relação a outros grupos, sejam eles surdos usuários ou não de AASI e ouvintes.

1. Eu sou...

Esta proposição buscou identificar a identidade psicossocial dos sujeitos, através dos atributos que explicitaram.

Tabela 5 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "Eu sou..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Identificação formal	34	38,2	04	4,4	0	0
2. Atributos físicos	30	33,7	03	3,3	0	0
3. Atributos psicossociais	17	19,2	80	89	61	96,9
4. Condição / problema apresentado	01	1,1	01	1,1	0	0
5. Preferências pessoais	06	6,7	02	2,2	02	3,1
6. Cuidados com AASI	0	0	0	0	0	0
7. Outras respostas	01	1,1	0	0	0	0
Total	89	100	90	100	63	100

Conforme a tabela 5, 96,9% dos **professores** caracterizaram-se com base em **atributos psicossociais**, definidos como aqueles vocábulos que descrevem o sujeito segundo seu funcionamento psicológico, em sua relação com o outro e consigo próprio, sendo que os **pais** também utilizaram tais atributos para sua identificação (89%). Seguem alguns exemplos de respostas obtidas: *inteligente, compreensiva, paciente, interessada, participativa, responsável, extrovertido, lutadora, alegre, legal, motivadora, dinâmica, amorosa, esperta, dedicada.*

Diferentemente desses dois grupos, as **crianças** se qualificaram, na maioria das vezes, com atributos de **identificação formal e atributos físicos**, tendo os da categoria **psicossocial** ficado em terceiro lugar como descritores de sua identidade (respectivamente 38,2%, 33,7% e 19,2%). Como exemplos, têm-se atribuições do tipo *grande, gordo, bonito, forte, morena, tenho cabelo castanho, pele branca.*

As crianças, portanto, pareceram basear-se mais em critérios concretos, utilizando adjetivos de objetivação dos sujeitos, enquanto que os adultos (pais e professores) utilizaram mais critérios de qualificação psicológica e social.



Dentre todas as crianças da amostra, apenas uma (1,1%) se descreveu como deficiente auditiva, na categoria "**condição e/ou problema apresentado**", a qual se refere a atributos que descrevem o sujeito segundo condição intrínseca à problemática da perda auditiva.

Nota-se que, apesar de essas crianças serem usuárias de AASI e freqüentarem um programa de (Re)habilitação, a **surdez não apareceu** como aspecto destacado na **caracterização pessoal** das mesmas.

Isto pode se dar devido ao fato de que, em se tratando de crianças surdas congênitas, a condição de privação sensorial auditiva não é percebida pelas mesmas como uma privação, visto ser esta a sua forma característica de percepção de mundo desde que nasceram, não constituindo qualquer fator de maior peso na construção de sua identidade.

Tabela 6 - Caracterização percentual das subcategorias de identificação formal empregadas pelas crianças e pais

Subcategorias / Identificação formal	Crianças		Pais	
	N	%	N	%
1. Nome	14	41,2	0	0
2. Data de nascimento	01	2,9	0	0
3. Idade	03	8,9	0	0
4. Escolaridade	01	2,9	0	0
5. Signo	01	2,9	0	0
6. Religião	0	0	01	25

Tabela 6 - Caracterização percentual das subcategorias de identificação formal empregadas pelas crianças e pais

(continuação)

7. Formação Profissional	02	5,9	0	0
8. Estado civil	0	0	01	25
9. Gênero	05	14,7	0	0
10. Etapa de desenvolvimento	02	5,9	0	0
11. Nacionalidade	0	0	01	25
12. Frequência / programa de (Re)habilitação	0	0	0	0
13. Utilização de prótese	05	14,7	01	25
Total	34	100	04	100

Conforme se observa na tabela 6, dentre os atributos de identificação formal utilizados pelas **crianças** para sua caracterização pessoal, destacaram-se o **nome** (41,2%), o **gênero** (14,7%) e a **utilização de próteses** (14,7%), - AASI, aparelho nos dentes e óculos - como os três atributos de maiores percentuais.

Os **pais**, conforme apontado pela tabela 2, identificaram-se formalmente com base em critérios de **religião** (25%), **estado civil** (25%), **nacionalidade** (25%) e **utilização de próteses** (25%).

Com base na tabela de identificação formal, é interessante notar que as **crianças** que usaram esta categoria descreveram-se com **atributos objetivos**, relacionados a

fatores concretos, enquanto que os adultos, com **atributos abstratos**, indicativos de pertinência a um ingroup social.

Isto pode ser atribuído ao fato de as crianças deste estudo se encontrarem em um nível de desenvolvimento em que as funções cognitivas encontram-se ainda dependentes do concreto, apoiando-se em aspectos objetivamente presentes para a sua auto-descrição.

Pode, por outro lado, ser decorrente das dificuldades com a linguagem, consequência característica da surdez.

Tabela 7 - Caracterização percentual das subcategorias de atributos físicos empregadas pelas crianças e pais

Subcategorias / Atributos físicos	Crianças		Pais	
	N	%	N	%
1. Altura	03	10	01	33,4
2. Cor da pele	04	13,4	0	0
3. Cor dos cabelos	02	6,7	0	0
4. Cor dos olhos	01	3,3	0	0
5. Comprimento do cabelo	02	6,7	0	0
6. Beleza	13	43,3	01	33,3
7. Feiúra	01	3,3	0	0
8. Tamanho	03	10	0	0
9. Peso	01	3,3	01	33,3
Total	30	100	03	100

Conforme apontado na tabela 7, os atributos físicos que mais se destacaram na caracterização pessoal das crianças foram: em primeiro lugar, os de **beleza** (43,3%), em **segundo**, a cor da pele (13,4%), em terceiro, a **altura**, o **tamanho** (10%) e, em quarto lugar, a **cor** e o **comprimento dos cabelos** (6,7%).

Já os pais se descreveram usando critérios de altura, de beleza e de peso (33,3% cada).

As crianças apontaram a subcategoria de **beleza** como a de maior percentual (43,3%), o que parece ser indicativo de uma auto-percepção física positiva, independentemente da condição de surdez.

Tabela 8 - Caracterização percentual das subcategorias de atributos psicossociais empregadas pelos sujeitos

Subcategorias / Atributos psicossociais	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Focalizando o indivíduo positivamente	16	94,1	55	68,8	59	96,7
2. Focalizando o indivíduo negativamente	0	0	23	28,7	02	3,3
3. Comparando com outros indivíduos positivamente	01	5,9	02	2,5	0	0
4. Comparando com outros indivíduos negativamente	0	0	0	0	0	0
Total	17	100	80	100	61	100

A tabela 8 indica que as **crianças** utilizaram, quase que exclusivamente, **atributos psicossociais positivos** para se descrever (94,1%), o que sugere um autoconceito positivo. Tem-se como exemplos de respostas obtidas: *inteligente, legal, alegre, boa, estudiosa, bom garoto, jóia*.

96,7% dos **professores** também se **qualificaram positivamente**.

68,8% dos pais qualificaram-se positivamente (ex: *compreensivo, atenciosa, responsável, feliz, mãe de deficiente auditivo, progressista, otimista, participativa, dedicada, generosa, sociável, simpática, lutadora, exigente, pontual, crítica, criativa*), enquanto que 28,7% qualificaram-se negativamente. Estes, diferenciaram-se dos professores e das crianças, já que nestes dois últimos grupos, a grande maioria se classificou positivamente.

O grupo dos **pais** destacou-se, dentre os três grupos de sujeitos, como o que mais empregou respostas contendo qualificação negativa (28,7%) para sua **auto-descrição**.

Em nenhum dos grupos os sujeitos utilizaram atributos de comparação negativa com outros indivíduos.

Assim, a maioria dos professores e dos pais se identificou por meio de atributos psicossociais, enquanto que a maioria das crianças se identificou com dados objetivos formais.

No que se refere à caracterização psicossocial, a maioria das crianças, dos pais e professores se descreveram positivamente; dos três segmentos, entretanto, o de pais foi o que mais se utilizou de atributos negativos para a auto-descrição.

2. As pessoas que usam AASI são...

Esta proposição procurou identificar qual a percepção que surdos e ouvintes têm sobre as pessoas que usam AASI.

Tabela 9 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "As pessoas que usam AASI são..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Identificação formal	15	17,8	0	0	0	0
2. Atributos físicos	11	13,1	0	0	0	0
3. Atributos psicossociais	35	41,7	63	81,9	57	82,6
4. Condição / problema Apresentado	21	25	13	16,8	12	17,4
5. Preferências pessoais	01	1,2	0	0	0	0

Tabela 9 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "As pessoas que usam AASI são..."

(continuação)

6. Cuidados com AASI	0	0	0	0	0	0
7. Outras respostas	01	1,2	01	1,3	0	0
Total	84	100	77	100	69	100

A tabela 9 revelou que a caracterização, feita pelas **crianças**, daqueles que usam AASI, recorreu a **atributos psicossociais** (41,7%), à **condição auditiva** do sujeito (25%), a **atributos de identificação formal** (17,8%) e a **atributos físicos** (13,1%).

Como exemplos de respostas apresentadas pelas crianças têm-se: *legais, boas, brincalhonas, alegres, carinhosas, amigas, inteligentes, bonitas, crianças, adultos, elas não ouvem, são surdos, elas falam as coisas erradas, mudas, escutam mais ou menos, têm problemas na cóclea, têm problema no ouvido, deficientes auditivos.*

Por outro lado, 81,9% dos **pais** e 82,9% dos **professores** descreveram as pessoas que usam AASI com atributos psicossociais, segundo seu funcionamento psicológico, quanto aos aspectos cognitivos, afetivo-emocionais e psicossociais, tanto em sua relação com o outro, como na relação consigo próprio.

Pais e professores responderam com qualificativos do tipo: *impacientes, não confiam nas pessoas, dependentes, inteligentes, têm dificuldades de aprendizagem, dispersos, revoltados, dignas de respeito, interessadas, especiais, esforçadas, expressivos, sensíveis, deficientes, normais.*

Do mesmo modo, cabe a observação de que o grupo das **crianças** (25%) foi o que mais manifestou respostas dentro da categoria "**condição e/ou problema apresentado**", ficando os professores com 17,4% e os pais com 16,8%.

Assim, pais e professores ainda se utilizaram mais de atributos psicossociais na identificação do sujeito surdo, enquanto que entre as crianças isto foi menos freqüente. Elas parecem se apoiar mais em dados perceptíveis na descrição das pessoas usuárias de AASI, ao contrário dos adultos que dão mais atenção a significados sociais associados a essas pessoas.

Isto, mais uma vez, indica a possibilidade de uma diferença de funcionamento cognitivo entre os adultos e as crianças surdas aqui focalizadas. As respostas das crianças, quase sempre, se referem a condições e conseqüências objetivas decorrentes da perda de audição,

indicando um nível de funcionamento cognitivo fundamentado em fatores concretos, diferentemente dos adultos.

Por outro lado, podem também ser decorrentes de dificuldades no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem por parte dos sujeitos surdos, que traz conseqüências ligadas ao conhecimento simbólico e à função social dos objetos da realidade.

Tabela 10 - Caracterização percentual de utilização das subcategorias de atributos psicossociais empregadas pelos sujeitos

Subcategorias - Atributos psicossociais	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Focalizando o indivíduo positivamente	34	97,1	22	34,9	33	57,9
2. Focalizando o indivíduo negativamente	01	2,9	24	38,1	10	17,5
3. Comparando com outros indivíduos positivamente	0	0	12	19,1	12	21
4. Comparando com outros indivíduos negativamente	0	0	05	7,9	02	3,6
Total	35	100	63	100	57	100

A análise da tabela 10 mostrou que as **crianças** atribuíram, quase que exclusivamente, **aspectos psicológicos e sociais positivos** (97,1%) às pessoas que

usam AASI. A maioria dos **professores** (57,9%) também descreveu tais indivíduos com **atributos positivos**.

Portanto, dentre todos os sujeitos, o **grupo dos pais** foi o que menos empregou respostas focalizando o indivíduo positivamente (34,9%) e, ao mesmo tempo, o que mais focalizou de forma negativa (38,1%) os usuários de AASI, ou seja, **as pessoas que usam aparelho auditivo têm, mais freqüentemente, um significado negativo para pais de surdos do que para as próprias crianças surdas e professores**.

As crianças não explicitaram comparações entre indivíduos, apenas os adultos (pais e professores) o fizeram. Estes, ao compararem, o fizeram de forma positiva.

As respostas emitidas pelos **adultos** (pais e professores) revelaram uma caracterização dos sujeitos surdos (proposição 2) dando ênfase aos **atributos de natureza psicológica e social**.

Seguindo na análise comparativa da percepção que os três grupos de sujeitos têm sobre os usuários de AASI (proposição 2), o **grupo dos pais** foi o que mais expressou **atributos** de conotação **negativa**, sendo que a maioria dos professores vêem as pessoas que usam AASI de forma mais positiva que os pais.



A caracterização negativa que alguns pais fizeram das pessoas que usam AASI, com base nos atributos psicológicos e sociais: *impacientes, dispersos, dependentes, desconfiados, revoltados, nervosos, irritados, agitados, difíceis de lidar, problemáticos, egoístas, estourados*, pode estar relacionada a dois aspectos:

Primeiramente, às **dificuldades impostas pelos limites da comunicação** entre ambos, especialmente por se tratarem de famílias ouvintes com filhos surdos. Tal situação, por si só, impõe restrições comunicativas e de interação entre pais e filhos surdos, levando os primeiros a assumirem condutas menos espontâneas, mais reguladoras e controladoras, o que pode gerar, na criança, sentimentos de insegurança e de dependência (Reis, 1992; Marchesi, 1995; Goldfeld, 1997).

Por outro lado, o fato de os pais trazerem consigo sentimentos ambivalentes relacionados à aceitação da surdez, uma mescla de culpa e de revolta pela condição de seu filho (Souza, 1982, Reis, 1992), parece levá-los a assumir uma opinião negativa sobre essas pessoas.



Tabela 11- Caracterização percentual das subcategorias de condição/
problema apresentado empregadas pelos sujeitos

Subcategorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Linguagem oral	02	9,5	0	0	0	0
2. Conseqüências funcionais	19	90,5	09	69,2	02	16,7
3. Necessidades especiais	0	0	04	30,8	10	83,3
Total	21	100	13	100	12	100

A tabela 11, que descreve a subcategoria "condição e/ou problema apresentado", destacou que 90,5% das **crianças** referiram-se às conseqüências e/ou ganhos funcionais, **caracterizando a condição auditiva do sujeito (presença ou ausência da audição), bem como as conseqüências práticas da surdez para o exercício de funções**, na descrição daqueles que usam AASI, seguidas de 69,2% dos **pais** e somente **16,7%** dos **professores**. As respostas mais freqüentes na manifestação das crianças foram: *deficientes auditivos, surdos, têm problema na cóclea, têm problema no ouvido, têm problema de audição, elas não ouvem, escutam mais ou menos.*

Mais uma vez observa-se que os adultos direcionam suas respostas, principalmente, para aspectos

psicológicos e sociais na qualificação dos usuários de AASI, enquanto que as crianças apontam sua condição e/ou problema apresentado, bem como as conseqüências funcionais.

Estes resultados possibilitaram a observação de que as **crianças**, ao manifestarem atributos intrínsecos à condição auditiva - **dados objetivos** - com conseqüências funcionais para a vida daqueles que utilizam AASI (proposição 2), demonstraram ter conhecimento sobre a condição que as afeta, apontando as conseqüências funcionais como o motivo da utilização do aparelho auditivo.

Os grupos das **crianças** e **pais** foram os que mais emitiram respostas destacando as **conseqüências funcionais**, na caracterização daqueles que utilizam AASI, o que parece se justificar, pelo maior envolvimento de ambos os grupos com a surdez e, conseqüentemente, com o trabalho de (Re)habilitação que emprega esforços no trato com a perda de audição e suas implicações.

Diferentemente, 83,3% dos professores apontaram as **necessidades especiais** desses indivíduos, definidas por meio de vocábulos que caracterizam o sujeito segundo as necessidades e/ou condições específicas para o seu desenvolvimento e bem-estar, mais do que os pais

(30,8%) e crianças (0%), através de respostas do tipo: *exigem uma atenção mais direta, crianças ou adultos que precisam de uma atenção especial, necessitam de mais atenção, requerem um tratamento especial, precisam de atenção exclusiva, exigem mais atenção, precisam de atenção e compreensão.*

Ao caracterizarem as pessoas usuárias de aparelho auditivo atribuindo-lhes adjetivos psicológicos e sociais, o segmento dos **professores** pareceu dar menor importância à surdez, enquanto característica de identificação, conquanto valorizou-a destacando as **necessidades especiais** desses indivíduos, apontando **conseqüências funcionais** para o **processo de ensino e aprendizagem**.

6. Os outros acham que as pessoas com AASI são...

Esta proposição pretendeu identificar o que professores, pais e crianças surdas acreditam ser a concepção de surdez que permeia a opinião da comunidade em geral.

Tabela 12 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "Os outros acham que as pessoas com AASI são..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Identificação formal	0	0	0	0	0	0

Tabela 12 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "Os outros acham que as pessoas com AASI são..."

(continuação)

2. Atributos físicos	02	7,4	0	0	0	0
3. Atributos psicossociais	09	33,4	32	64	15	60
4. Condição / problema apresentado	07	25,9	14	28	03	12
5. Preferências pessoais	02	7,4	0	0	0	0
6. Cuidados com AASI	0	0	0	0	0	0
7. Outras respostas	07	25,9	04	8	07	28
Total	27	100	50	100	25	100

Conforme a tabela 12 revela, 64% dos pais, 60% dos professores e 33,4% das crianças responderam utilizando atributos que expressam qualidades psicossociais. As crianças, novamente, se distanciam dos pais e professores quanto ao número de respostas emitidas nesta categoria.

A categoria que se refere à condição e / ou ao problema apresentado obteve respostas de 28% dos **pais**, 25,9% das **crianças** e 12% dos **professores**.

Segundo a opinião dos sujeitos adultos (pais e professores), a percepção que a comunidade, de um modo geral, tem do indivíduo surdo está baseada em atributos psicológicos e sociais, seguido da sua condição e/ou problema apresentado.

25,9% das crianças responderam que não sabiam informar sobre a opinião de outras pessoas acerca daqueles que usam AASI.

Faz-se importante a observação de que **pais e crianças** aproximam-se, novamente, quanto à frequência de respostas na categoria referente à **condição e/ou problema apresentado**, possivelmente por compartilharem, mais diretamente, dos efeitos decorrentes da surdez, bem como dos aspectos envolvidos no processo de (Re)habilitação.

Há um dado que se faz interessante registrar, o de que grande parte das crianças não soube dizer o que achavam que os outros pensavam sobre as pessoas que usam aparelho auditivo.

Sendo o AASI um objeto que representa a surdez concretamente, referência da percepção da criança sobre sua condição, o fato de essas crianças demonstrarem não ter conhecimento sobre a opinião alheia, pode ser indicativo de que ainda não se preocupam com o que outros pensam sobre ela ou sobre o fato de usarem aparelho auditivo.



Tabela 13 - Caracterização percentual das subcategorias de atributos psicossociais empregadas pelos sujeitos na caracterização dos que usam AASI

Subcategorias - Atributos psicossociais	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Focalizando o indivíduo positivamente	09	100	06	18,8	03	20
2. Focalizando o indivíduo negativamente	0	0	15	46,9	06	40
3. Comparando com outros indivíduos positivamente	0	0	0	0	0	0
4. Comparando com outros indivíduos negativamente	0	0	11	34,3	06	40
Total	09	100	32	100	15	100

A observação da tabela 13 mostra que 100% das **crianças** se utilizaram de atributos psicossociais, focalizando o indivíduo positivamente, diferentemente dos **professores** (20%) e **pais** (18,8%).

46,9% dos **pais** e 40% dos **professores** acham que **as outras pessoas vêem o indivíduo surdo de forma negativa**. Os exemplos de respostas mais freqüentes foram: *discriminados, dignos de dó, sofredores, que não se relacionam bem com os outros, inúteis, vistos como retardados, não conseguem fazer nada sozinhos, não*

conseguem conviver com os ouvintes, têm menos capacidades.

Os dados revelaram que, para as crianças, as outras pessoas não fazem nenhum tipo de comparação entre surdos e demais indivíduos.

Em contrapartida, na **opinião de professores** (40%) e **pais** (34,3%), as pessoas descrevem, com base em palavras que referem **qualidades consideradas negativas**, aqueles que usam aparelho auditivo. As respostas mais freqüentes dos sujeitos adultos foram: *deficientes, anormais, doentes e não são normais.*

Esses exemplos de respostas encontram-se dentro da **subcategoria de comparação com outros indivíduos**, a qual compreende vocábulos e/ou expressões que caracterizam o sujeito, segundo comparação com outras pessoas, expressando uma variação entre o padrão de normalidade e deficiência, assumindo, portanto, o valor de uma **comparação negativa** entre indivíduos.

É oportuno indagarmos sobre o fato de as crianças aqui representadas não fazerem nenhum tipo de comparação entre indivíduos, diferentemente de seus pais e professores. Isso pode ser devido ao desconhecimento, por parte dessas crianças, sobre os valores e padrões de

normalidade e deficiência que permeiam a opinião do grupo social, sendo que a surdez, nesse caso, não é atributo determinante de comparação, por não estar associada a descrédito e desvalorização pessoal.

Tabela 14 - Caracterização percentual das subcategorias de condição e/ou problema utilizadas pelos sujeitos para descrever o que acham ser atribuído, ao surdo, pelas demais pessoas

Subcategorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Linguagem oral	02	28,6	04	28,6	0	0
2. Conseqüências funcionais	05	71,4	09	64,3	03	100
3. Necessidades especiais	0	0	01	7,1	0	0
Total	07	100	14	100	03	100

A tabela 14 descreve a percepção que pais, professores e crianças surdas pensam ter a respeito da opinião das outras pessoas da comunidade sobre a condição e/ou problema apresentado por aqueles indivíduos que usam AASI. Nela se constata que 100% dos professores, 71,4% das crianças e 64,3% dos pais acham que as demais pessoas identificam o surdo através das **conseqüências funcionais** da surdez. As palavras por eles empregadas para descrever o

que acham que os outros pensam sobre a pessoa surda foram: *portadores de deficiência auditiva, aqueles que não ouvem, que têm problema auditivo, sem audição, surdos, surdo-mudo.*

A subcategoria **linguagem oral** foi usada somente pelas 28,6% das **crianças** e por 28,6% de **pais**, ao descreverem o que acham que as demais pessoas pensam sobre a pessoa que usa A.A.S.I.

As respostas dos sujeitos às proposições 2 e 6 permitiram uma análise comparativa por tratarem da **perspectiva direta da percepção** que o indivíduo tem sobre aquele que usa AASI (proposição 2) e da **metapercepção** (Laing, 1966), ou seja, aquilo que o sujeito acha que é a opinião das outras pessoas sobre a pessoa que usa aparelho de amplificação sonora (proposição 6).

Laing (1966) propõe uma análise sobre a percepção que a pessoa tem em relação a si própria e em relação à outra, a qual ele define como **perspectiva direta de percepção** e sobre a percepção que a pessoa tem a respeito do que o seu interlocutor acha dela, denominada **metapercepção**. Segundo esse autor, ambas as percepções orientam o comportamento de uma pessoa e se congregam na constituição da sua **identidade pessoal**.



Neste estudo, a atribuição de adjetivos positivos, pelas crianças, para caracterizar o que acham que as pessoas da comunidade pensam sobre as pessoas usuárias de AASI (proposição 6), coincide, de certa forma, com suas respostas para a proposição de número 2, na qual expuseram uma percepção positiva sobre as pessoas usuárias de AASI.

Segundo a manifestação de 33,4% das crianças, a comunidade identifica o indivíduo que usa aparelho auditivo com atributos positivos, de natureza psicológica e social, bem como com atributos que se referem à sua condição auditiva.

Já os pais e professores mostraram achar que a comunidade atribui, ao usuário de AASI, atributos negativos, de natureza psicológica e social, tanto focalizados no indivíduo, como na comparação dele com as demais pessoas.

As **respostas** dos **pais** para as proposições 2 e 6 dão ênfase aos aspectos negativos das pessoas que usam aparelho auditivo, com destaque à comparação negativa entre surdos e demais pessoas mencionada pelos pais na proposição de número 6.

Sendo assim, o grupo dos pais, ao responder sobre a condição da surdez atribuindo significação de desvantagem e descrédito social às pessoas surdas, manifestaram suas possíveis dificuldades no trato com as

diferenças lingüísticas, sociais e emocionais decorrentes da condição que afeta seus filhos, fruto, talvez, de uma experiência pessoal dificultada por questões afetivo-emocionais.

Com relação às **respostas** dos **professores**, constata-se uma diferença entre as manifestações dadas para a proposição 2, e as apresentadas para a proposição 6. As respostas à proposição de número 2 sugerem uma concepção positiva dos **professores**, com relação aos indivíduos usuários de AASI, diferentemente do que acham que os outros pensam sobre os mesmos sujeitos (proposição 6).

Segundo os professores, as pessoas em geral atribuem a esses indivíduos características negativas, tanto quando ele é focalizado individualmente, como quando comparado a outros.

Essa diferença entre o que professores pensam e o que eles supõem que as outras pessoas pensam sobre os surdos pode ser devido à convivência entre eles e as crianças, o que parece lhes ter favorecido a construção de conhecimento sobre a realidade lingüística, cognitiva, social e emocional desses indivíduos, enquanto avaliam que os demais, que não têm tal oportunidade, não pensam da mesma forma.

Os resultados relativos à percepção da surdez por professores parecem indicar que a aproximação e os contatos, entre pessoas surdas e ouvintes em ambiente escolar, podem contribuir para a construção dos intercâmbios e trocas comunicativas favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Goffman (1988) assinala que, embora os contatos entre pessoas estejam particularmente marcados por respostas estereotipadas, "na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais" (Goffman, 1988, p.61).

7. As pessoas que não escutam e não usam AASI são...

Esta proposição objetivou identificar a opinião dos sujeitos sobre os indivíduos surdos que não fazem uso de AASI.

Tabela 15 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "As pessoas que não escutam e não usam AASI são..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Identificação formal	01	2,6	0	0	0	0
2. Atributos físicos	02	5,1	0	0	0	0
3. Atributos psicossociais	08	20,5	27	69,3	15	53,5

Tabela 15 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a " As pessoas que não escutam e não usam AASI são..."

(continuação)

4. Condição / problema Apresentado	18	46,1	07	18	12	42,9
5. Preferências pessoais	05	12,8	02	5,1	0	0
6. Cuidado com AASI	04	10,3	0	0	0	0
7. Outras respostas	01	2,6	03	7,6	01	3,6
Total	39	100	39	100	28	100

Conforme a tabela 15 ilustra, 46,1% das **crianças** apontaram atributos da categoria **condição e/ou problema** como principais elementos na **caracterização dos surdos que não usam AASI**, seguidos pela utilização de atributos **psicossociais** (20,5%) e **preferências pessoais** (12,8%).

69,3% dos **pais** e 53,5% dos **professores** atribuíram, a esses indivíduos, **adjetivos** que expressam **qualidades psicossociais**. 42,9% dos **professores** e 18% dos **pais** já usaram atributos da categoria **condição e/ou problema** para descrever surdos não aparelhados.

Novamente observa-se que os sujeitos adultos apresentaram índice maior de respostas na categoria de atributos psicossociais.

As crianças, portanto, mostraram dar maior atenção às condições e/ou problemas apresentados (46,1%) por esses indivíduos, do que à qualificação dos mesmos quanto à não utilização do AASI.

Nota-se que os professores (42%) também observaram essas condições mais do que os pais (18%).

Os pais foram consistentes em empregar maior número de respostas dentro da categoria que qualifica os indivíduos com atributos de natureza psicológica e social (69,3%), se comparadas às respostas dentro da categoria que identifica as condições e/ou problemas apresentados por essas pessoas.

Portanto, quanto ao aspecto da não-utilização de AASI por indivíduos surdos, observou-se que a frequência de respostas dentro da categoria de **condição e/ou problema apresentado** foi maior entre **crianças e professores**. Estes dois grupos apontaram as condições que decorrem da ausência de audição como atribuições que caracterizam as pessoas não usuária de AASI, deslocando o foco de atenção da caracterização psicológica e social para a **funcional**.

Com relação aos **professores**, isto talvez se dê em razão das dificuldades enfrentadas no trato com essas crianças, em situação de trabalho pedagógico. Para as

crianças, parece ser devido à sua experiência de privação sensorial e aumento de sensação e percepção auditiva conseqüente ao uso de AASI.

Em ambos os casos, os limites impostos pelo déficit sensorial, tanto direta como indiretamente, faz com que o aspecto da condição auditiva daqueles que não usam AASI seja considerado.

Tabela 16 - Caracterização percentual das subcategorias de atributos psicossociais empregados pelos sujeitos

Subcategorias - Atributos psicossociais	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1.Focalizando o indivíduo positivamente	03	37,5	01	3,7	0	0
2.Focalizando o indivíduo negativamente	05	62,5	24	88,9	12	80
3.Comparando com outros indivíduos positivamente	0	0	01	3,7	02	13,3
4.Comparando com outros indivíduos negativamente	0	0	01	3,7	01	6,7
Total	08	100	27	100	15	100

Conforme se observa na tabela 16, dentre os atributos psicossociais empregados pelos três grupos de

sujeitos, os maiores percentuais foram encontrados na subcategoria que **descreve o indivíduo negativamente**.

88,9% dos pais caracterizaram esses indivíduos de forma negativa, comparados a 80% dos professores e 62,5% crianças. Apareceram respostas do tipo: *envergonhados, ruins, indiferentes, ignorantes, preconceituosos, não podem ter uma boa interação com o meio, complexados, desprivilegiados, têm dificuldades de relacionamento, mais apáticas, tristes, desinteressados, não gostam de si mesmas, agressivas, irritadas.*

Dentre as três populações, as **crianças** foram as que mais **descreveram** os indivíduos **positivamente** (37,5%), enquanto que somente 3,7% dos pais o fizeram.

Importante mencionar que 13,3% dos professores e 3,7% dos pais se manifestaram comparando esses indivíduos com os demais de forma positiva.

As crianças não manifestaram respostas dentro da subcategoria de comparação com outros indivíduos.

A não-utilização de aparelho auditivo por indivíduos surdos (proposição 7) parece demonstrar a opinião das crianças sobre a importância e a funcionalidade desse recurso. As respostas de caráter objetivo atribuíram à

condição auditiva do sujeito os principais aspectos decorrentes da não-utilização.

Por outro lado, aquelas crianças que caracterizaram esses sujeitos com base em atributos psicossociais, fizeram-no, pela primeira vez, em sua maioria, de forma negativa, o que permitiu a identificação de uma certa vulnerabilidade à influência de uma linguagem estereotipada, na qual se observam certas percepções dotadas do mesmo conteúdo presente no discurso dos adultos (proposição 7), mostrando a possível relação e o poder de influência das significações lingüísticas, carregadas de conteúdo ideológico, na constituição da consciência e da subjetividade desses sujeitos.

Esses resultados, portanto, podem ser expressões do poder de influência exercido pelos "outros" na construção do ideário das crianças, considerando os limites impostos pela família e pelo trabalho de (Re)habilitação à seleção do conteúdo ao qual a criança está exposta, caracterizando uma maior vulnerabilidade do surdo a determinações seletivas.

Tabela 17 - Caracterização percentual das subcategorias de condição e/ou problema apresentado

Subcategorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Linguagem oral	02	11,1	01	14,3	0	0
2. Conseqüências funcionais	16	88,9	06	85,7	08	66,7
3. Necessidades especiais	0	0	0	0	04	33,3
Total	18	100	07	100	12	100

Conforme destaca a tabela 17, os maiores percentuais foram encontrados em respostas da subcategoria "conseqüências funcionais" (88,9%, 85,7% e 66,7% para **crianças, pais e professores**, respectivamente), expressas por respostas do tipo: *têm dificuldades de comunicação, limitadas na comunicação, elas não escutam, não ouvem direito, não sabem ouvir, são mal informadas, são surdos, são menos surdos, ficam sem ouvir, têm dificuldades de informação.*

Os **professores**, novamente, foram os únicos a apontar as necessidades especiais desses indivíduos (33,3%).

Apenas as **crianças** (11,1%) e seus **pais** (14,3%) manifestaram respostas dentro da subcategoria **linguagem oral** referindo-se aos indivíduos surdos que não fazem uso de

AASI, assinalando a preocupação desses dois grupos com o aspecto da oralidade, o que parece ser determinado pelas contingências e efeitos da proposta de (Re)habilitação oral a que estão sujeitos.

A opinião negativa manifestada pelos três grupos de sujeitos sobre aquelas pessoas com perda de audição que não se utilizam de aparelho de amplificação, além de caracterizar um pensamento estereotipado, tomando-se por base que todos os surdos têm que fazer uso de aparelho, sob pena de serem considerados piores do que os outros, demonstra uma certa desinformação sobre outros modelos educacionais propostos a essa população, que podem promover o desenvolvimento da linguagem a partir de outros recursos que, não necessariamente, o aproveitamento do resíduo auditivo.

O que se observa mais uma vez é a vinculação que os sujeitos desta pesquisa parecem fazer entre o **aparelho auditivo** e os possíveis ganhos que esse recurso pode oferecer, e o **desenvolvimento do indivíduo como um todo**, impondo aos não-usuários características de ordem psicológica e social decorrentes da não-utilização do aparelho.



10. As pessoas que escutam e, por isso não usam AASI são...

Esta proposição buscou identificar que atributos os sujeitos relacionam às pessoas ouvintes.

Tabela 18 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "As pessoas que escutam e, por isso, não usam AASI são..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Identidade formal	03	5,4	0	0	0	0
2. Atributos físicos	02	3,6	0	0	0	0
3. Atributos psicossociais	21	38,1	18	56,2	17	80,9
4. Condição/problema Apresentado	27	49,1	11	34,4	04	19,1
5. Preferências pessoais	0	0	0	0	0	0
6. Cuidados com AASI	0	0	0	0	0	0
7. Outras respostas	02	3,6	03	9,4	0	0
Total	55	100	32	100	21	100

A tabela 18 ilustra que 80,9% dos **professores** e 56,2% dos **pais** se utilizaram de adjetivos que se referem a **atributos psicossociais** para a qualificação dos indivíduos ouvintes.

49,1% das **crianças** caracterizaram esses indivíduos com base na **condição auditiva** dos mesmos e

38,1% por atributos de natureza psicossocial, com atenção à identidade formal (5,4%) e atributos físicos (3,6%).

Numa análise comparativa entre os grupos de sujeitos, 49,1% das crianças, 34,4% dos pais e 19,1% dos professores manifestaram suas respostas dentro da categoria de "condição e/ou problema apresentado", o que, novamente, aponta as crianças como o grupo que mais dispensa atenção a esse aspecto na caracterização dos indivíduos ouvintes.

Tabela 19 - Caracterização percentual das subcategorias de atributos psicossociais

Subcategorias - Atributos Psicossociais	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Focalizando o indivíduo positivamente	19	90,5	05	27,8	12	70,6
2. Focalizando o indivíduo negativamente	0	0	03	16,7	01	5,9
4. Comparando com outros indivíduos positivamente	02	9,5	10	55,5	04	23,5
5. Comparando com outros indivíduos negativamente	0	0	0	0	0	0
Total	21	100	18	100	17	100

A tabela 19 indicou que a maioria das crianças (90,5%) se referiu aos ouvintes que não usam AASI,

positivamente, seguidas por 70,6% dos professores e 27,8% dos pais.

Um outro aspecto a ser considerado é que **os pais** foram os que mais fizeram **comparação positiva entre indivíduos** (55,5%), utilizando-se de vocábulos e/ou expressões que caracterizam o sujeito segundo comparação com outras pessoas, expressando uma variação entre o padrão de normalidade e deficiência, seguidos dos professores em 23,5% e das crianças em 9,5%. Os atributos que mais se destacaram nessas respostas foram *normais*.

É importante apontar que, também nesta proposição, os pais focalizaram o indivíduo negativamente, atribuindo àqueles que não usam AASI adjetivos do tipo: insensíveis, ignorantes com relação às pessoas que usam aparelho e que têm dificuldades para ouvir.

Nenhum dos três grupos fez uma comparação negativa entre indivíduos.

Tabela 20 - Caracterização percentual das subcategorias de "condição e/ou problema apresentado"

Subcategorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Linguagem oral	10	37	0	0	0	0
2. Conseqüências Funcionais	17	63	11	100	03	75

Tabela 20 - Caracterização percentual das subcategorias de "condição e/ou problema apresentado"

(continuação)

3. Necessidades Especiais	0	0	0	0	01	25
Total	27	100	11	100	04	100

A tabela 20 destacou, dentre as subcategorias de "condição e/ou problema apresentado", as **consequências funcionais**, como as **mais citadas pelos três grupos**. 100% dos pais, 75% dos professores e 63% das crianças manifestaram-se com expressões do tipo: *ouvem bem, são ouvintes, sabem ouvir, escutam o que a professora fala, não são deficientes auditivas, têm audição perfeita, escutam o que as pessoas falam, não nasceram surdos*.

As **crianças** (37%) foram as únicas que dispensaram atenção à **linguagem oral** como condição apresentada por aqueles que não utilizam AASI, citando respostas do tipo: *sabem falar, sabem falar no telefone, sabem cantar, sabem falar direito, falam bem*, o que ressalta a **oralidade** como uma condição privilegiada para as crianças surdas deste estudo, aspecto destacado no trabalho de (re)habilitação a que estão expostas.

Já o grupo dos **professores**, foi o único a mencionar as necessidades especiais desses indivíduos (25%).

Com relação às **crianças**, a análise dos resultados pertencentes ao primeiro conjunto de proposições (números 1, 2, 6, 7 e 10) possibilitou verificar que o fato das mesmas serem usuárias de AASI e freqüentarem um programa de (Re)habilitação, não faz da surdez aspecto determinante na sua caracterização e identificação pessoal, mas indica que as mesmas têm conhecimento das conseqüências funcionais decorrentes da condição que as afeta, explicitado por meio de respostas relativas às outras pessoas que fazem uso de AASI (proposições 2, 6 e 7).

De acordo com suas respostas à proposição 1, a condição da surdez não parece assumir significação negativa na constituição de sua identidade, nem na configuração da opinião que as mesmas têm com relação a outros usuários (proposição 2).

Neste sentido, a manifestação das crianças (proposições 2 e 6) divergiram dos resultados obtidos por Rodrigues e Aranha (1993) na sua pesquisa com adultos deficientes físicos, os quais atribuíram adjetivos negativos aos outros deficientes. Esse fato deve-se, talvez, à diferença

quanto ao nível de desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos comparados nas duas pesquisas (adultos e crianças).

Reis (1992) coloca que as experiências crescentes trazem ao surdo a percepção da sua deficiência, bem como a percepção de que ele é diferente dos outros. Quando é que se dá essa percepção, ainda, é um dado que permanece sem respostas precisas na literatura especializada.

Esse processo pode ser comparado ao que Goffman (1988) define como "carreira moral: uma seqüência de ajustamentos pessoais que o indivíduo tende a realizar".

Para esse autor (1988), "as pessoas que têm um estigma particular tendem a ter experiências semelhantes de aprendizagem relativa à sua condição e a sofrer mudanças semelhantes na concepção do eu" (Goffman, 1988, p.37).

Essa carreira consiste num processo de socialização constituído por duas fases: a primeira é aquela na qual a pessoa estigmatizada apreende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular. A segunda fase é aquela na qual ela aprende que possui um estigma particular e assume, detalhadamente, suas conseqüências.

As respostas emitidas pelo **grupo das crianças** revelaram que as mesmas utilizaram, com maior freqüência, atributos indicativos de **aspectos psicológicos e sociais**, na **caracterização de outros sujeitos** (proposições de números 2, 6, 7 e 10), sejam eles surdos, usuários ou não de AASI, e ouvintes. Mostrou, também, que se utilizaram, para isso, tanto atributos de **natureza objetiva**, como as decorrências práticas dessa condição para o exercício das funções e atividades do sujeito. Assim, utilizaram-se, mais freqüentemente, de atributos que expressam a condição e/ou problema apresentado, no que se refere à linguagem oral, à condição lingüística, às conseqüências funcionais, bem como à condição auditiva do sujeito (presença ou ausência da audição).

Diferenciaram-se, deste modo, de seus parceiros sociais adultos, que privilegiaram o aspecto psicológico e social na caracterização dos sujeitos (proposições 2, 6, 7 e 10).

Tal diferença na percepção da realidade que cerca o fenômeno surdez por crianças e adultos, pode ser justificada pela idade, pelo nível de desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos aqui analisados, como também pode ser um indicador de que, para as crianças surdas deste

estudo, a condição auditiva que as afeta se constitui em parâmetro para a identificação e caracterização de outros sujeitos, porém não como determinante de significação negativa.

Além disso, há que se mencionar o fato de essas crianças já terem nascido surdas, o que pode fazer com que a surdez não seja percebida por elas como déficit ou limitação, pois representa a maneira com que aprenderam a se relacionar socialmente e se apropriar do conhecimento e da realidade.

Os **pais** foram mais expressivos quanto à caracterização psicológica e social das pessoas surdas, fazendo atribuições de tipo qualitativo, indicativos de uma **percepção negativa** sobre esses indivíduos.

Souza (1982) associa essa percepção dos pais ao processo de estigmatização sofrido por eles ao longo da sua trajetória de vida, conseqüente à descoberta da condição de surdez que afeta seu filho.

Os pais constituem, segundo Goffman (1988), o grupo dos "informados", ou seja, aquelas pessoas que se relacionam com o indivíduo estigmatizado e que acabam por adquirir um certo grau de estigma enfrentando, de forma indireta, os problemas originados por essa condição.



Os **professores** também mostraram privilegiar os aspectos psicossociais na identificação e caracterização da surdez, porém com um olhar mais positivo sobre os indivíduos que trazem consigo essa condição.

Cabe aqui a constatação de que alguns pais e professores se utilizaram do adjetivo "normal" como atributo de comparação positiva entre os indivíduos surdos e demais pessoas, caracterizando o funcionamento psicológico e social desses indivíduos na sua relação com os outros.

Bueno (1998, 1999), ao discutir a relação **surdez-normalidade**, fala da necessidade de uma análise conceitual de alguns termos que são utilizados em referência ao fenômeno surdez, oferecendo aos estudiosos dessa área possibilidades de aprofundamento dessa questão. A surdez é uma manifestação orgânica que, em alguns casos, pode ser evitada através de iniciativas de prevenção e de erradicação (Reis, 1992; Bueno, 1999).

Em razão disso, a distinção entre a deficiência (quadro que caracteriza a patologia) e a "diferença" não deve ser negada, sob pena de se desconsiderar a limitação sensorial presente, quando da manifestação de uma perda auditiva.

Alguns professores, ao citarem a normalidade como atributo de comparação entre aqueles que usam AASI e os demais alunos (proposição de número 2), podem estar se referindo aos resultados positivos obtidos com essas crianças, no processo de ensino e aprendizagem, apesar da sua limitação auditiva.

Esses resultados parecem indicar como favorável a proposta de inclusão de crianças surdas em ambiente escolar comum, dadas as respostas positivas desses professores sobre as crianças e seu funcionamento em ambiente integrado, mas aponta para a necessidade de projetos educacionais que viabilizem conhecimentos específicos sobre a condição da surdez apresentada por esses indivíduos.

Trenche (1998) discute, em seu artigo sobre a inserção da criança surda no ensino regular, que iniciativas dessa natureza poderiam facilitar a compreensão das dificuldades dessas crianças por parte dos professores, sem negá-las ou justificá-las porque "ele é surdo", mas levando-os a assumirem o conflito, a condição e a diferença.



Segundo Subsistema

O segundo subsistema, constituído por uma única proposição, refere-se aos **objetivos** da utilização do aparelho de amplificação sonora individual explicitados pelos sujeitos.

3. A pessoa usa AASI para...

Esta proposição procurou identificar com quais objetivos os sujeitos relacionam a utilização do AASI.

Tabela 21 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "A pessoa usa AASI para..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Objetivos sociais	42	64,6	38	71,7	29	72,5
2. Objetivos cognitivos	11	16,9	11	20,8	04	10
3. Objetivos terapêuticos	04	6,2	03	5,7	06	15
4. Objetivos escolares	06	9,2	01	1,8	01	2,5
5. Objetivos lúdicos	02	3,1	0	0	0	0
Total	65	100	53	100	40	100

A leitura da tabela 21 nos mostra que os **objetivos sociais** (comunicação e interação) foram os mais citados pelas três populações: **professores** (72,5%), **pais** (72%), e **crianças** surdas (64,6%). As respostas mais citadas

foram: *ouvir, falar, ter melhor alcance auditivo, se socializar, melhorar a qualidade de vida, se relacionar melhor, se adaptar melhor no convívio social, facilitar o contato com as outras pessoas, viver bem socialmente, escutar, conversar, melhorar a audição, participar, ficar inteligente, aprender as coisas, prestar atenção na professora, aprender a escutar, aprender a falar direito, suprir sua deficiência auditiva, ficar boa, correção de um problema de saúde.*

Os **objetivos cognitivos** parecem de relevância para um maior número de pais (20,8%) e crianças (16,9%), do que para professores (10%).

Diferentemente, os **objetivos terapêuticos** parecem importantes para um maior número de professores (15%), do que para crianças e pais (6,2% e 5,7%).

A tabela 16 demonstrou que, para a maioria das crianças, os objetivos sociais, cognitivos e escolares são os mais relevantes na utilização do aparelho auditivo.

A maioria dos **professores** relacionou o uso do AASI principalmente a objetivos sociais e terapêuticos, enquanto que a maioria dos **pais** apontou os sociais e os cognitivos como as principais razões para seu uso.

Os objetivos lúdicos foram os menos apontados pelos três grupos, no que se refere à utilização do AASI.



Pouca importância foi dada, pelos três grupos, ao aspecto cognitivo como objetivo para a utilização do AASI.

Observando as respostas dos **professores** sobre os **objetivos cognitivos**, vimos que, embora eles devessem se preocupar com o aspecto pedagógico, parecem deslocar para os terapeutas a atribuição dessa responsabilidade, ou ainda, poderíamos supor que, talvez, os professores, por desconhecimento das implicações decorrentes de uma perda de audição para o processo de ensino e aprendizagem de uma criança, não percebam a surdez como problemática que afeta seu trabalho.

A coincidência das respostas entre as **crianças** e seus **pais**, sobre os objetivos **sociais** e **cognitivos** na utilização do AASI, demonstra, mais uma vez, o poder de influência exercido pelo discurso adulto na constituição da subjetividade infantil, sendo ambos os grupos reprodutores do discurso terapêutico.

Tabela 22 - Caracterização percentual das subcategorias de objetivos sociais empregadas pelos sujeitos

Subcategorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Comunicação	42	100	30	78,9	14	48,3
2. Interação	0	0	08	21,1	15	51,7
Total	42	100	38	100	29	100

Dentre os objetivos sociais, observa-se, na tabela 22, que as **crianças** ressaltaram a importância da **comunicação** (100%), entendidos, principalmente, como o **ouvir e o falar**.

A maioria dos **pais** também elegeu a **comunicação** como o aspecto mais relevante dentre os objetivos sociais (78,9%).

Já os **professores**, praticamente atribuíram grau de importância semelhante aos aspectos de **interação** (51,7%) e aos da **comunicação** (48,3%), enquanto objetivos sociais para a utilização do AASI.

Diante das respostas dos sujeitos para a proposição de número 3, constata-se que os **objetivos sociais** foram apontados como os de maior relevância para a utilização do AASI.

Segundo Marchesi (1995), os estudos sobre interação social, especialmente na área da surdez, tendem a sobrepor-se aos que analisam o desenvolvimento comunicativo, sendo difícil diferenciar claramente as duas dimensões.

Neste estudo, os **objetivos sociais** sofreram uma subdivisão pelo fato de os sujeitos terem manifestado respostas bastante distintas entre **objetivos de comunicação**,

que compreendiam, especificamente, verbos e/ou expressões indicando condições facilitadoras da comunicação, com destaque para a **função auditiva e linguagem** do sujeito e os **objetivos de interação**, que indicavam condições facilitadoras para a **integração social** do sujeito.

Os **pais** e as **crianças** manifestaram-se, principalmente, com respostas alusivas à **percepção auditiva e desenvolvimento da comunicação oral** (objetivos sociais de comunicação), o que pode ser atribuído aos efeitos do trabalho de (Re)habilitação que, segundo os princípios da abordagem auri-oral, investe no aproveitamento do resíduo auditivo para o aprendizado da linguagem oral.

Ao situarem os objetivos cognitivos como secundários em relação ao desenvolvimento da função auditiva e da linguagem oral, **pais e crianças** revelaram uma aproximação com os dados obtidos na literatura (Reis, 1992; Trenche, 1995; Goldfeld, 1997; Skliar, 1999) sobre a tendência na educação do surdo, **a qual tem dispensado maior atenção ao aprendizado de uma língua, entendendo a comunicação como fim último do processo educacional desses sujeitos.**

Assim, o desenvolvimento cognitivo parece estar condicionado ao maior ou menor conhecimento e domínio da linguagem oral, que se faz através do emprego de recursos

humanos e tecnológicos para o aproveitamento do resíduo auditivo.

Os **professores**, por sua vez, ao relacionarem a utilização do AASI a condições facilitadoras para a **integração social** do sujeito, tanto quanto para o **desenvolvimento da comunicação oral**, demonstraram reconhecer a importância das relações sociais para o desenvolvimento dessa criança, ou ainda, revelam que acreditam que o mais importante no processo de escolarização da criança surda é, na realidade, seu desenvolvimento comunicativo e social.

A observação de que as crianças não apontaram objetivos sociais de interação, como razão para a utilização do aparelho auditivo, sugere que **as mesmas ou ainda não têm clareza sobre a distinção entre os conceitos de interação e comunicação, ou mais provavelmente estão manifestando sua maior necessidade subjetiva, que é a de se comunicar!**

Terceiro Subsistema

As proposições 4, 5, 8 e 9 referem-se à **justificativa de valor** atribuída, pelos três grupos de sujeitos, à utilização e à não-utilização do aparelho de amplificação sonora.

4. Usar AASI é bom porque...

Esta proposição buscou identificar a atribuição de valor que os sujeitos fazem ao uso do AASI.

Tabela 23 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "Usar AASI é bom porque..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Valor social/pessoal	07	14,9	03	6,5	19	51,4
2. Valor de funcionalidade	38	80,8	35	76,1	16	43,2
3. Valor lúdico	02	4,3	0	0	0	0
4. Valor afetivo	0	0	05	10,9	0	0
5. Valor terapêutico	0	0	01	2,2	02	5,4
6. Valor econômico	0	0	0	0	0	0
7. Outras respostas	0	0	02	4,3	0	0
Total	47	100	46	100	37	100

Conforme se pode observar na tabela 23, a maioria, tanto de **crianças** como de **pais**, atribuiu maior **valor** ao aspecto da **funcionalidade** (80,8% e 76,1%). Já 43,2% dos professores fizeram a mesma atribuição. A maioria destes citou o **aspecto social** (51,4%), como maior razão de valorização para o uso do AASI. Em contrapartida, foi baixo o número de crianças (14,9%) e de pais (6,5%) que mencionaram valores na categoria social / pessoal.

Alguns exemplos de respostas emitidas pelos professores quanto ao valor social: *a pessoa se sente igual às outras, torna o deficiente mais independente, melhora a convivência com os demais, sente-se mais inteirada, melhora o relacionamento social, favorece a integração.*

Estes resultados são bastante semelhantes aos obtidos na proposição de número 3, ou seja, a opinião das **crianças e pais** coincide quanto ao valor da utilização do aparelho de amplificação, tanto quanto a do segmento dos professores que segue valorizando o aspecto social.

Isto, mais uma vez, parece ser motivado pelas informações provenientes do processo terapêutico, o qual trabalha aspectos específicos referentes à utilização do AASI e sua funcionalidade para o ganho de percepção auditiva das crianças, procurando despertar nos pais a consciência sobre a

importância do uso permanente e da incorporação deste objeto na vida diária da criança.

Por outro lado, os **professores**, mais distantes destas informações e, talvez, por desconhecimento das especificidades do uso e funcionalidade deste dispositivo, parecem reconhecer seu aspecto positivo pelos resultados, diretamente observados no contexto da sala de aula regular: estarem se comunicando através da linguagem oral e se relacionando com os demais colegas em ambiente comum. Isto pode fazer com que os professores avaliem os benefícios do uso do aparelho de amplificação, a partir de seu valor para a socialização e integração social.

Tabela 24 - Caracterização percentual das subcategorias quanto ao valor de funcionalidade do uso de AASI

Subcategorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Comunicação	05	13,1	08	22,9	04	25
2. Audição	24	63,2	15	42,8	05	31,2
3. Cognitiva	09	23,7	12	34,3	07	43,8
4. Utilização do AASI	0	0	0	0	0	0
Total	38	100	35	100	16	100

Conforme se observa na tabela 24, a **funcionalidade** representa, para a maioria das **crianças**, ganho de **percepção auditiva** (sensação auditiva), que elas parecem obter com o uso do aparelho de amplificação (63,2%).

42,8% dos **pais**, por sua vez, também valorizaram a **funcionalidade do AASI** para a audição. As respostas mais freqüentes por parte das crianças e dos pais foram: *escuta mais, ouve melhor a mamãe e a professora, ouve o barulho do carro, ouve direito, ouve melhor, para perceber os sons, amplifica os sons, para identificar os sons, melhorar a capacidade auditiva.*

A **funcionalidade cognitiva** foi a segunda mais valorizada pelos pais e pelas crianças (34,3% e 23,7%, respectivamente).

Pela análise desta tabela, observa-se, mais uma vez, que as respostas emitidas pelas **crianças** e seus **pais** são bastantes coincidentes, quanto à subcategoria de **funcionalidade na audição e cognitiva** sobre o valor positivo atribuído ao uso do AASI, conforme já se havia observado nas respostas desses sujeitos para a proposição de número 3.

Em contrapartida, 43,8% dos **professores** atribuíram maior valor de funcionalidade ao aspecto

cognitivo, enquanto que somente 31,2% destes o atribuíram à audição.

Para os três grupos de sujeitos, o valor de funcionalidade do AASI para a comunicação foi o menos apontado, dentre os aspectos positivos na utilização do aparelho de amplificação.

Os aspectos de funcionalidade na comunicação, apontados pelos pais, crianças e professores, foram identificados através das seguintes respostas: *facilita a comunicação, ajuda a ter uma linguagem melhor, aprende a se comunicar melhor, falar, conversar, aprende a falar direito, para conversar com os pais.*

A leitura das duas tabelas anteriores sugere que os professores, tanto quanto na proposição de número 3, continuam destacando o valor social, em primeiro lugar, e o valor de funcionalidade como os de maior importância no uso do AASI.

Há que se considerar **dois aspectos** na análise destes resultados. Em primeiro lugar, o fato de muitos professores não terem tido experiência anterior de trabalho com a criança surda, parece fazê-los se apoiar nos resultados positivos obtidos com esses alunos em termos da comunicação através da língua oral, relacionamento pessoal e



interação em ambiente escolar comum, colaborando para o processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para evidenciar os benefícios da utilização do AASI e do trabalho de (Re)habilitação justificando seu uso com base em valores sociais.

Em segundo lugar, o valor de funcionalidade cognitiva, apontado por 43,8% dos professores, quanto ao aspecto positivo da utilização do AASI, demonstra sua preocupação com a questão cognitiva provavelmente por ser a que se encontra em seu campo de responsabilidade e de atuação profissional.

5. Usar AASI é ruim porque...

Essa proposição também buscou favorecer o desvelamento da atribuição de valor que os sujeitos fazem ao uso do AASI.

Tabela 25 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "Usar AASI é ruim porque..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Valor social/pessoal	14	48,3	23	60,5	18	60
2. Valor funcional	13	44,8	10	26,3	08	26,7
3. Valor lúdico	0	0	0	0	0	0
4. Valor afetivo	0	0	0	0	0	0
5. Valor terapêutico	0	0	0	0	0	0

Tabela 25 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "Usar AASI é ruim porque..."

(continuação)

6. Valor econômico	02	6,9	05	13,2	04	13,3
7. Outras respostas	0	0	08	0	0	0
Total	29	100	38	100	30	100

A tabela 25 mostra que os **três grupos de sujeitos** associaram o **aspecto negativo** da utilização do AASI ao **valor social / pessoal**.

Aqui se faz importante mencionar que, dentro da categoria valor social / pessoal, também foram consideradas respostas do tipo: *Não é ruim; Não tem aspecto negativo; Não acho ruim.*

As **crianças** foram as que mais se utilizaram deste tipo de resposta, dentre aquelas que se manifestaram na categoria valor social / pessoal (48,3%).

As demais crianças justificaram os aspectos negativos da utilização do AASI em valores de **funcionalidade** (44,8%), que se referem aos vocábulos e/ou expressões que indicam conseqüências objetivas para o funcionamento do sujeito em sua relação com a realidade, com respostas do tipo: *faz barulho, coça o ouvido, cai o molde, às vezes o molde machuca o ouvido, o aparelho fica apitando, na rua faz*

muito barulho, tem que tirar para dormir e para tomar banho e, em terceiro lugar, no econômico (6,9%).

Os **pais e professores** atribuíram ao **valor social** os maiores índices percentuais, sendo 60,5% e 60% respectivamente. Os exemplos de respostas mais freqüentes dentre os adultos foram: *sentimento de inferioridade frente aos demais, se sente diferente em relação aos demais, desperta o preconceito, se sentem discriminados, a sociedade tem preconceito, as pessoas reparam, causa curiosidade, é feio, a deficiência fica explícita, ninguém quer ter a deficiência.*

Numa análise comparativa entre os três grupos de sujeitos, observa-se que as respostas dos pais e professores se assemelham no que se refere à atribuição, ao uso de AASI, de conseqüências negativas, na categoria de **valor social**, diferentemente das crianças. O mesmo ocorre com relação à categoria de **valor funcional**, na qual as crianças (44,8%) distanciam-se dos pais (26,3%) e dos professores (26,7%) quanto ao índice de respostas emitidas.

Essa diferença entre as respostas das crianças surdas e seus parceiros ouvintes nos faz supor que, as primeiras, mais uma vez, caracterizam a utilização do AASI com base em **dados perceptuais próprios**, ou seja, seus

modos de pensar parecem estar vinculados aos efeitos objetivos que o AASI lhes proporciona.

Já os adultos, pais e professores, justificam o valor negativo atribuído ao uso do aparelho de amplificação sonora com base em **dados de representação**, socialmente elaborados, mas não vivenciados diretamente.

Os principais fatores mencionados pela totalidade de sujeitos (100%), quanto ao **valor negativo** do uso do AASI encontram-se na **subcategoria de funcionalidade na utilização**, a qual compreende vocábulos e/ou expressões que indicam conseqüências objetivas (perdas, ganhos, competências e/ou habilidades) para o funcionamento do sujeito, referindo-se, especificamente, aos efeitos imediatos da utilização, especialmente no que diz respeito às conseqüências físicas de seu uso.

Alguns exemplos de respostas obtidas nesta subcategoria foram: *"Faz muito barulho, causa dor de cabeça, o molde machuca o ouvido, às vezes dá coceira, tira a liberdade da criança, o aparelho fica apitando, causa desconforto em ambientes ruidosos"*.

Constatou-se que as respostas dos **pais** e das **crianças** sobre o valor da utilização do AASI (proposição 4) são coincidentes, à medida que apontam para a

funcionalidade na audição, por meio de vocábulos que dizem respeito à **habilidade auditiva**, como recurso para o funcionamento do sujeito em sua relação com a realidade.

Se às crianças esse aspecto pode ser atribuído ao fato de as mesmas terem um ganho maior de percepção / sensação auditiva, considera-se que aos pais isso pode ser resultante das constantes informações e conhecimentos proporcionados pelo trabalho de (Re)habilitação.

Os **professores**, por sua vez, menos informados sobre os objetivos que cercam o trabalho de (Re)habilitação, são consistentes em destacar o **social** como categoria de valor na utilização do AASI.

O "pensar" das **crianças e pais** atribui à **comunicação** (proposição 3) e à **funcionalidade na audição** (proposição 4) as principais contribuições oferecidas pelo aparelho auditivo, diferentemente dos **professores** que manifestaram seu "pensar" sobre os **objetivos sociais** de **interação** e valores **sociais** como as contribuições destacadas pelo uso desse recurso auxiliar no processo educacional da criança surda.

As respostas dos **pais** e das **crianças**, ao apontarem os aspectos da **comunicação** (agrupamento 3), **audição** e **cognição** (agrupamento 4), como conseqüências

vinculadas ao uso do AASI, parecem traduzir o meio social no qual esses grupos estão inseridos, constituído de "terapias" e "escolaridade", em que o "discurso terapêutico" influencia e determina o repertório conceitual desses sujeitos.

8. Não usar AASI é bom porque...

Essa proposição buscou identificar a atribuição de valor que os sujeitos fazem ao não uso do AASI.

Tabela 26 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "Não usar AASI é bom porque..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Valor social / pessoal	19	79,2	24	57,1	13	68,5
2. Valor de funcionalidade	03	12,5	08	19,1	02	10,5
3. Valor lúdico	02	8,3	0	0	0	0
4. Valor afetivo	0	0	01	2,4	0	0
5. Valor terapêutico	0	0	0	0	0	0
6. Valor econômico	0	0	07	16,6	02	10,5
7. Outras respostas	0	0	02	4,8	02	10,5
Total	24	100	42	100	19	100

Conforme a tabela 26 nos revela, o valor social/pessoal foi o fator de maior frequência na justificativa dos aspectos positivos referentes à não utilização do AASI.

As crianças apareceram em primeiro lugar com 79,2%, os professores com 68,4% e os pais com 57,1%.

Faz-se importante destacar que, dentro da categoria valor social/pessoal, foram consideradas respostas do tipo: *Não é bom, eu não acho bom ficar sem o AASI, Não gosto, Não gosto de ficar sem.*

Mais uma vez, as **crianças** foram as que mais se utilizaram deste tipo de resposta, dentre aquelas que se manifestaram na categoria valor social/pessoal. Provavelmente pela percepção/sensação auditiva que o AASI lhes proporciona. Seguem alguns exemplos de justificativas usadas pelas crianças: *eu nunca tinha pensado nisso, eu não tenho vontade de tirar o aparelho, eu gosto do aparelho para escutar, eu acho que não escuta, porque se alguém falar, a pessoa não vai escutar, se alguma pessoa não gosta de usar aparelho, ela tira e acha bom, o problema é dela, porque não dá para escutar direito as pessoas falarem, porque sem o aparelho a pessoa não sabe ouvir, porque quando tira o aparelho não dá pra ouvir nada, não é bom, eu gosto de colocar o aparelho para ouvir melhor.*

Assim como as crianças, o índice de respostas dos **professores** (68,5%), dentro desta categoria, foi representado por expressões do tipo: *eu não acho bom; não é bom ficar sem o AASI; não deve ser bom ficar sem o aparelho.*

Os **pais**, ao apontarem o **valor social**, responderam com expressões do tipo: *as outras pessoas não vão perguntar nada, ninguém vai ficar olhando nem comentando, não é discriminado pelas pessoas, não é diferente, caracteriza como uma criança normal.*

Embora a maioria dos pais e das crianças tenha representado sua opinião através da categoria pessoal / social, alguns o fizeram através da funcionalidade. Isto significa que, pelo menos para algumas crianças (12,5%) e pais (19,1%), o valor funcional pode ser considerado justificativa do **porquê é bom não usar AASI**.

O valor econômico foi mencionado apenas pelos adultos: pais (16,6%) e professores (5,3%).

Observa-se que o valor afetivo é citado apenas pelos pais (2,1%), enquanto que o lúdico só pelas crianças (8,3%).

Assim podemos dizer que, quanto à categoria de valor social/pessoal, os grupos das **crianças e professores**



apresentaram justificativas de valor semelhantes em relação à não-utilização do AASI.

Os adultos que se manifestaram na categoria de **valor econômico** utilizaram expressões do tipo: *porque não teria preocupações e cuidados excessivos com o aparelho, no caso dele quebrar o conserto é muito caro, não teria preocupação de quebrar, não precisa se preocupar com consertos, pilhas, é menos preocupação, a manutenção é muito cara*. Os pais, principalmente, demonstraram bastante atenção ao aspecto financeiro, o que se justifica em razão do alto custo destes dispositivos e do quanto os cuidados e a manutenção representam ser um problema para eles.

Quanto à categoria de **valor afetivo**, as expressões empregadas pelos pais foram: *porque ela se sente bem melhor sem o AASI, parece mais feliz*.

O **valor lúdico**, mencionado apenas pelas crianças, foi expresso através das respostas: *"é legal para brincar", "é bom para nadar"*. Em comparação às justificativas citadas, pelas próprias crianças anteriormente, nota-se que, para estes sujeitos, um fator positivo que parece justificar o **não-uso do AASI** está relacionado a tirá-lo para brincar e nadar, o que, muito provavelmente, decorre das inúmeras

recomendações vindas de pais e terapeutas sobre os cuidados que se deve ter com o mesmo.

As **crianças** são consistentes em dar respostas indicativas de uma **valorização positiva sobre a utilização do AASI**, o que pode ser devido ao seu efeito positivo para a audição (proposições 4 e 5), sugerindo a idéia de que fazem uso do aparelho em razão das conseqüências objetivas que esse dispositivo oferece para o seu funcionamento na relação com a realidade, ou seja, um aumento da sua percepção auditiva.

Observamos, ainda, que o fato de as crianças deste estudo não terem manifestado respostas que atribuam um valor negativo ao uso de AASI, **pode ser indicativo de que ainda não tenham experienciado a visibilidade da surdez enquanto uma condição de descrédito e de desqualificação social.**

Quanto aos professores, podemos supor que suas respostas à proposição 8 confirmam o que já foi dito anteriormente sobre os resultados positivos por eles observados nas crianças o que, na sua concepção, **pode ser devido ao uso do aparelho de amplificação associado ao trabalho de (Re)habilitação.**



Diferentemente de crianças e professores, os pais seguem afirmando que os aspectos positivos associados à não-utilização do AASI estão **relacionados a conceituações e opiniões valoradas pelo grupo social.**

Soares (1990) apud Reis (1992) coloca que o fato de ter uma deficiência invisível faz o surdo freqüentemente se envolver em situações embaraçosas e que os aparelhos auditivos, como marca da surdez, acabam por despertar a curiosidade de outras pessoas, gerando constrangimento e mal-estar.

Por meio de suas respostas, os pais parecem associar o não-uso do aparelho à possibilidade de ocultamento da condição que afeta seus filhos, explicitando, mais uma vez, seus modos de pensar a surdez e suas implicações.

Tabela 27 - Caracterização percentual das subcategorias quanto ao valor de funcionalidade no uso de AASI

Subcategorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Comunicação	0	0	0	0	0	0
2. Audição	0	0	01	12,5	0	0
3. Cognitiva	0	0	02	25	0	0
4. Utilização do AASI	03	100	05	62,5	02	100
Total	03	100	08	100	02	100

A tabela 27, que ilustra a subcategoria **valor de funcionalidade**, mostrou que, dentre aqueles que se manifestaram nesta subcategoria, 100% das **crianças** e dos **professores** justificaram que **não usar AASI é bom** porque a sua utilização, às vezes, produz efeitos e conseqüências físicas desagradáveis ao sujeito. O mesmo foi manifestado por 62,5% dos **pais**. Os sujeitos emitiram respostas do tipo: *deixa a criança mais à vontade, às vezes o AASI machuca o ouvido, não tem a preocupação de ficar tirando e colocando, muitas vezes o molde machuca o ouvido.*

25% dos pais relacionaram a não-utilização do AASI a ganho cognitivo, enquanto que 12,5% à vantagem auditiva. Esses pais justificaram que não usar AASI é bom, porque *significa que a criança tem audição funcional, portanto tem capacidade para aprender e se desenvolver.*

Observa-se que alguns pais, novamente, parecem fazer uma relação direta entre a diminuição do nível de audição e a capacidade de aprendizagem da criança, como se a condição da surdez fosse, por si só, impeditiva do desenvolvimento pleno da criança.

9. Não usar AASI é ruim porque...

Essa proposição buscou identificar a atribuição de valor que os sujeitos fazem ao não-uso do AASI.

Tabela 28 - Caracterização percentual das categorias empregadas pelos sujeitos ao responder a "Não usar AASI é ruim porque..."

Categorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Valor social/pessoal	0	0	07	17,1	09	25,7
2. Valor de Funcionalidade	27	100	29	70,7	24	68,6
3. Valor lúdico	0	0	0	0	0	0
4. Valor afetivo	0	0	04	9,8	0	0
5. Valor terapêutico	0	0	0	0	0	0
6. Valor econômico	0	0	0	0	0	0
7. Outras respostas	0	0	01	2,4	02	5,7
Total	27	100	41	100	35	100

A tabela 28 revela que 100% das **crianças** alegaram razões **funcionais**, bem como a maioria dos **pais** (70,7%) e dos **professores** (68,6%).

25,7% dos professores apresentaram razões de natureza social, o que não apareceu nas respostas das crianças. Somente 17,1% dos pais apontaram razões sociais.

As respostas atribuídas pelos pais ao valor de funcionalidade, quando justificam sobre o aspecto negativo

relacionado ao não-uso de AASI, deve-se, talvez, ao trabalho de mobilização da sua atenção, realizado pelos terapeutas, para os ganhos quanto ao desenvolvimento da capacidade auditiva da criança e de sua linguagem oral, quando o AASI é utilizado de forma adequada.

Estes resultados tornam-se interessantes, quando confrontados pais manifestam que sofrem, porque a surdez marca seus filhos como diferentes, de certa forma rejeitam a condição, porque a mesma diminui, no seu ponto de vista, seus filhos perante as demais pessoas, acham que o aspecto positivo em não se usar AASI justifica-se pelo fato dos filhos não serem visualmente identificáveis como surdos, poupando-os das conseqüências. Porém, conforme suas respostas à proposição 9, alegam que **não usar AASI é ruim** pelas conseqüências funcionais relacionadas ao seu uso.

Este pensar pode ser atribuído a dois motivos. O **primeiro** deles devido à observação direta dos pais acerca do comportamento da criança, seus ganhos funcionais em termos de percepção auditiva, desenvolvimento da linguagem e fala, rendimento escolar, participação social etc. O **segundo** motivo pode ser devido à **influência do discurso** exercido pelo trabalho terapêutico, que envolve as famílias com programas e orientações destinados à conscientização sobre a necessidade

do uso freqüente e sistemático do aparelho, exaltando sua funcionalidade, na audição, como recurso auxiliar na educação dessas crianças.

Tabela 29 - Caracterização percentual das subcategorias de funcionalidade empregadas pelos sujeitos

Subcategorias	Crianças		Pais		Professores	
	N	%	N	%	N	%
1. Comunicação	01	3,7	13	44,8	10	41,6
2. Audição	21	77,8	06	20,7	07	29,2
3. Cognitiva	04	14,8	10	34,5	07	29,2
4. Utilização do AASI	01	3,7	0	0	0	0
Total	27	100	29	100	24	100

De acordo com o exposto na tabela 29, subcategorias do valor de funcionalidade, as **crianças** apontaram a **audição** como a justificativa predominante (77,8%), o que pode ser indicativo de que privar-se da sensação auditiva, para elas, parece ser o mais significativo no que se refere à não-utilização do AASI. As respostas mais freqüentes das crianças foram: *não ouve a professora, não escuta os outros chamarem, não ouve bem, não vai ouvir, eu acho que não escuta.*

Mesmo se tratando de crianças que já nasceram surdas, portanto aprenderam a conhecer e se relacionar com o mundo desprovidas dos recursos auditivos, há que se ressaltar o fato de as mesmas estarem há muito tempo em trabalho de (Re)habilitação, que prevê o uso sistemático do aparelho de amplificação, o qual de alguma forma amplia sua capacidade de percepção auditiva do ambiente, ainda que de forma reduzida, conforme mencionado por uma criança: *usar AASI é bom porque ouve o barulho do carro, os barulhos da rua*. Além disso, não se pode desconsiderar a influência do discurso adulto na determinação do seu pensar.

14,8% das crianças apontaram a função cognitiva, enquanto que somente 3,7% apontaram a função da comunicação.

Já os **pais** apresentaram razões relacionadas com a **comunicação** (44,8%), com o **desenvolvimento cognitivo** (34,5%) e com a **audição** (20,7%), com expressões do tipo: *não presta atenção na professora, não vai entender as coisas, limitação na compreensão de mundo, aprende pouco, não vai interpretar o meio, interfere na aprendizagem, perde muita informação do mundo, pode ficar sem as informações da escola, cai o rendimento escolar*.

41,6% dos **professores** também valorizaram a **função da comunicação** seguida da de desenvolvimento **cognitivo** e **audição** (29,2%). As respostas mais presentes nos grupos dos adultos foram: *dificuldades de comunicação, prejudica a comunicação com as outras pessoas, não consegue falar, não aprende a se comunicar, vai falar errado, não aprende na escola.*

É necessário apontarmos que os adultos valorizam cognição, comunicação e audição, enquanto que as crianças justificam muito mais a funcionalidade do aparelho de amplificação sonora pela audição.

Isto parece ser devido ao fato de as crianças se apoiarem com mais frequência na sensação auditiva, ou seja, naquilo que lhe parece mais perceptível. Já os adultos estão, provavelmente, valorizando aspectos que reconhecem como necessários para a garantia do desenvolvimento pessoal e social, como meio para inserção na vida em sociedade, quando adultos, diferentemente das crianças que ainda não parecem ter esse tipo de percepção.

Optou-se por uma análise em paralelo dos resultados constantes no **terceiro conjunto**, relativos ao valor da utilização ou não-utilização do aparelho auditivo (proposições 4 e 9; 5 e 8), o que favoreceu a verificação de

concordâncias e/ou discordâncias entre as respostas emitidas pelos sujeitos.

As proposições "**usar AASI é bom porque...**" e "**não usar AASI é ruim porque...**" (proposições 4 e 9) obtiveram, dos **pais**, respostas atribuindo ao uso do aparelho de amplificação **valores funcionais** para a audição (proposição 4) e para a comunicação (proposição 9), referindo-se, especificamente, à habilidade auditiva do sujeito e à maneira pela qual este estabelece comunicação.

Em relação às proposições "**usar AASI é ruim porque...**" e "**não usar AASI é bom porque...**" (proposições 5 e 8), os **pais** foram consistentes ao emitir respostas que apontaram os **valores sociais**, com expressões que revelaram conceituações e opiniões valoradas pelo grupo social dentre os principais aspectos negativos da utilização do AASI.

Souza (1982) afirma que o significado da surdez está ligado à ausência da linguagem oral que, por sua vez, estigmatiza o indivíduo, tornando-o diferente dos outros seres humanos. Os estigmas que cercam o fenômeno da surdez são, originariamente, decorrentes das dificuldades associadas à fala:

Nesta ausência da fala está o núcleo da
não aceitação de um ser humano por outro que não

possui a linguagem de sua estirpe, habilidade adquirida em milhares de anos de conquista e aperfeiçoamento da espécie humana, e condição mesma das sociedades, fato que acarreta ao lesado, num dos *sentidos de vital importância social* como a *audição*, o estigma que o inferioriza e marginaliza. (Souza, 1982, p.46)

Os **professores** manifestaram respostas às proposições "**usar AASI é bom porque...**" e "**não usar AASI é ruim porque...**" (proposições 4 e 9), valorizando o aspecto **social**, tanto quanto o de **funcionalidade** na comunicação e cognição, o que pode ser indicativo da preocupação que têm a respeito da competência comunicativa (entendida aqui como a competência na língua oral) para o estabelecimento dos intercâmbios sociais.

Poderíamos aqui tentar identificar que razões levaram os professores a apontar esses valores.

Como primeiro argumento, pode-se dizer que esse segmento parece ser o que mais tem consciência sobre o papel da comunicação, das relações interpessoais e do cognitivo no desenvolvimento de um indivíduo.

Ou ainda, poderíamos supor que tudo o que foi dito, pelos professores, faz parte do discurso atual sobre a deficiência e a inclusão da criança especial na rede regular de



ensino, o que pode tê-los induzido a um discurso "politicamente correto".

Quanto ao paralelo "**usar AASI é ruim porque...**" e "**não usar AASI é bom porque...**" (proposições 5 e 8), os **professores** responderam à primeira proposição com base em **valores sociais**, com expressões que revelam conceituações e opiniões valoradas pelo grupo social. Porém, se manifestaram contrários à segunda proposição (número 8), desaprovando a não-utilização desse recurso, dadas as condições auditivas dos sujeitos.

Segundo o modelo sócio-histórico sobre o desenvolvimento humano, o processo de **constituição da individualidade humana** é, por si só, um **processo educativo** que ocorre a partir do estabelecimento de relações interpessoais (Leontiev, 1978). Sendo assim, a construção do conhecimento, esteja ele ocorrendo de forma sistemática ou assistemática pelo indivíduo, pressupõe, necessariamente, um "outro" que funcione como mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e o sujeito que está se apropriando (Vygotsky, 1989).

Nesse pensar, a ação educativa é uma atividade de inter-ação (Góes, 1991) entre parceiros sociais, e o ato educativo, escolar ou não, deve ser entendido no bojo das

relações sociais, que se constituem e atuam sustentadas pela linguagem.

Os **professores**, ao responderem apontando as condições facilitadoras para a integração social do sujeito enfocaram, em primeiro lugar, o **aspecto social** como objetivo intrínseco à utilização do AASI, evidenciando uma atenção especial ao papel das relações sociais para o desenvolvimento dessa criança.

Entretanto, há que se discutir se essa atenção dos professores voltada ao processo de socialização e integração da criança surda não oculta ou põe em segundo plano sua função de educador, uma vez que, tanto a socialização quanto a integração, parecem depender menos do seu desempenho profissional quando comparadas ao que deve ser empregado no trabalho pedagógico.

Os **pais**, ao manifestarem respostas que privilegiaram o aspecto da comunicação, entendido, no contexto desta pesquisa, como o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem oral, dentre os objetivos intrínsecos ao uso de AASI, atribuíram especial importância à aquisição de um sistema lingüístico (língua oral).

Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem e comunicação oral parecem ser tomados, aqui,



como os principais objetivos perseguidos por estes pais no processo educacional de seus filhos.

Os resultados apresentados por este estudo são apenas uma pequena amostra dos modos como a surdez, como uma condição atípica, pode ser compreendida e interpretada pelas outras pessoas, estejam elas próximas ou não do indivíduo afetado.

Ao serem investigadas, essas percepções podem nos informar sobre os modos de pensar e agir desses "outros" em relação àqueles manifestantes do fenômeno surdez, possibilitando, com base num processo reflexivo, novas práticas de intervenções voltadas ao processo de **desenvolvimento do sujeito**, em particular, e ao processo de **reajuste da realidade social**.



CONCLUSÃO

Retomo aqui alguns aspectos já discutidos ao longo deste estudo, com o objetivo de sintetizar as reflexões feitas em torno do pensar de crianças surdas, de seus pais e professores sobre a surdez.

Buscando identificar os conhecimentos sobre a surdez que permeiam o contexto das relações sociais entre crianças surdas, seus pais e seus professores, foram elaboradas algumas proposições, que permitiram desvelar a percepção destes sujeitos sobre essa condição e algumas de suas implicações.

Ao se abordar esse fenômeno, duas questões se colocam: a primeira, diz respeito à **diferença de significado** que essa condição assume para a criança que traz consigo a condição da surdez e para as outras pessoas com as quais convive. A segunda diz respeito às **implicações** que, cada uma dessas formas de pensar, podem impor ao processo de desenvolvimento da criança surda.

Tendo como fundamentação teórica a perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento do psiquismo, com ênfase no papel da linguagem na dinâmica de constituição da consciência humana, observou-se, ao longo do

estudo, a interdependência entre as três instâncias que participam dessa constituição: o **conteúdo sensível** que compreende as impressões sensoriais, percepções, experiências emocionais, memória e dados perceptivos que configuram e dão forma à "matéria subjetiva" da consciência; o **sistema de significações lingüísticas** e o **sentido subjetivo** ou **pessoal**.

Os significados sobre a surdez, produzidos pelo grupo social, adquirem um **sentido pessoal** ao serem interiorizados pelo indivíduo de acordo com a sua experiência particular, através de processo de **subjetivação da realidade**.

Sendo assim, primeiramente, este estudo revelou que a surdez assume **sentidos pessoais** diferentes para os três segmentos aqui analisados.

As respostas explicitadas mostraram que, para as **crianças**, a surdez parece ser um fenômeno representado por condições auditivas e conseqüências objetivamente impostas pela presença e/ou ausência da audição. As impressões sensoriais e os dados de percepção auditiva, constantemente mencionados pelas crianças, revelam que o **conteúdo sensível** é o elemento de destaque no seu pensar sobre a surdez e sobre as implicações desta condição na vida de pessoas surdas.

A surdez congênita, característica presente na maioria das crianças deste estudo, parece determinar padrões de referência sensorial específico e particular que integra sua identidade original (Ballantyne, 1995). Desse modo, as impressões e experiências sensoriais não se caracterizam, para este grupo de sujeitos, como limitação ou impedimento, uma vez que as crianças surdas aprenderam a perceber o mundo e construir seus conhecimentos na ausência de recursos auditivos.

O reconhecimento da função exercida pela **percepção direta** sobre os objetos, determinando o **conteúdo sensível** da consciência, referida pelas crianças neste estudo, pode representar o modo como as mesmas constróem seus conhecimentos, na sua relação com a realidade.

Segundo Vygotsky (1988), "embora os conceitos e os fenômenos sensíveis estejam inter-relacionados por seus significados, psicologicamente eles são categorias diferentes de consciência" (Vygotsky, 1988, p.77).

Em contrapartida, este estudo evidenciou que a concepção dos **parceiros adultos ouvintes**, pais e professores, sobre a surdez e suas implicações não é determinada, necessariamente, pelas características objetivamente presentes no quadro que define a condição

auditiva (conteúdo sensível), mas é dependente de uma interpretação.

Sendo assim, suas opiniões parecem estar mais relacionadas com o sistema de **significações lingüísticas**, baseado em informações sociais e conteúdo ideológico, que constitui o pensar social e determina um pensar sobre a surdez com base em uma caracterização psicológica e social dos indivíduos surdos.

Ao se constatar os modos de pensar a surdez, por pais e professores, foi possível perceber a influência do tipo de relação estabelecida entre cada um desses parceiros sociais e a criança surda, assinalando uma "linguagem de relações" (Omote 1987, 1991) entre aquele que manifesta um comportamento atípico e seu grupo social.

No centro destas relações, destaca-se o papel de mediador exercido pelos adultos aqui referidos e pela linguagem, entendida como um **sistema de significações lingüísticas** no qual a criança está mergulhada desde muito pequena. Por intermédio deste sistema lingüístico, fundado nas relações interpessoais, é que se dá a construção do conhecimento e da subjetividade.

Para a perspectiva sócio-histórica, a constituição da subjetividade humana caracteriza-se como um processo



educacional e, como tal, compreende o aspecto formal e o informal.

Do **contexto educacional informal**, emergem as relações estabelecidas entre a criança, seus pais e/ou parceiros sociais mais próximos.

Segundo os resultados obtidos por este estudo, os pais, identificam as pessoas surdas, predominantemente, com atributos negativos, reconhecendo a surdez como uma condição que desqualifica essas pessoas.

O grupo dos pais, ao responder sobre a condição da surdez atribuindo significação de desvantagem social às pessoas surdas, demonstrou suas possíveis dificuldades no trato com as diferenças lingüísticas, sociais e emocionais decorrentes da problemática que afeta seus filhos, originados, talvez, da dificuldade maior de aceitação plena dessa condição. Associado a este fato, observou-se que este grupo foi o que mais evidenciou características negativas sobre si próprios, o que, possivelmente, deva estar relacionado ao quadro atípico e inferiorizado que, segundo opinião dos pais, marca seus filhos.

Do **contexto educacional formal**, aqui representado pelos professores, a surdez não assumiu conotação negativa, apesar de os mesmos mencionarem as

necessidades especiais decorrentes dessa manifestação. Sendo assim, o fenômeno surdez, mesmo compreendendo *características intrinsecamente adversas*, parece não ser condição determinante, por si só, de limitação e incapacidade, na opinião desses professores.

A análise das respostas de crianças, seus pais e professores sobre os **objetivos** e **valores** associados ao aparelho de amplificação sonora indicou concepções diferentes, da parte de cada grupo, sobre esse dispositivo auxiliar no trabalho educacional com a criança surda, caracterizando seus modos de pensar sobre as necessidades educacionais dessa criança.

O **grupo dos pais** ressaltou a importância do aparelho de amplificação sonora na **funcionalidade da audição** para o **aprendizado da língua oral**, revelando a incorporação de conhecimentos específicos derivados do processo de (Re)habilitação a que estão sujeitos e caracterizando uma forma de pensar a surdez dentro de um modelo clínico de correção do déficit auditivo.

As **crianças** também relacionaram a utilização do aparelho de amplificação sonora a **objetivos sociais de comunicação** e valores **funcionais** ligados à **audição**, sugerindo a hipótese de que exista, realmente, um ganho de



percepção auditiva que faz com que elas valorizem esse dispositivo.

O estudo tornou perceptível a semelhança entre as respostas de pais e crianças quanto aos aspectos relacionados a objetivos e funcionalidade do AASI, apontando a forte influência que exerce o discurso adulto, associado aos procedimentos de Re(habilitação), na constituição do ideário dessas crianças.

O **grupo dos professores** justificou os objetivos e valores do AASI associando-os às necessidades de **integração e desenvolvimento de relações sociais** entre as crianças surdas e demais pessoas, tanto quanto às necessidades de **comunicação**.

Os **professores** demonstraram valorizar aspectos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem escolar, conquanto explicitaram maior atenção à questão da socialização e integração da criança surda, como forma de pensar sobre os efeitos e implicações do uso de AASI.

Ao compararmos as manifestações dos professores para o primeiro, segundo e terceiro conjuntos de proposições, constatou-se certa coerência no pensar desse grupo de sujeitos.



Por considerarem as pessoas surdas mais positivamente que os próprios pais, esses professores pareceram dar pouca atenção às limitações impostas pela perda de audição, por desconhecimento das informações específicas que cercam tal fenômeno ou por acreditarem no potencial para a aprendizagem, integração e participação social das crianças, apesar da limitação auditiva.

Isto deve ser tomado como fator de motivação para novos estudos e investigações, uma vez que interessa a pais e pessoas envolvidas com a educação de surdos que, cada vez mais, essas crianças sejam aceitas e integradas em ambiente escolar comum.

Por outro lado, quando analisadas as manifestações dos pais aos três conjuntos de proposições, constata-se que este grupo, por atribuir à surdez e às pessoas surdas uma conotação negativa, acaba por destacar e valorizar a correção do distúrbio, ressaltando a importância do desenvolvimento de um **padrão de comunicação oral** como requisito para o funcionamento social dessas pessoas.

Sobre esta questão entende-se que, ainda que seja indispensável a qualquer indivíduo a apropriação de um sistema lingüístico, pois o mesmo representa o veículo utilizado pelo homem para incorporação dos conhecimentos da

realidade social na qual estão inseridos, **a linguagem não pode ser reduzida à língua oral**. Especialmente no caso de crianças surdas, há que se considerar outras vias de acesso ao conhecimento socialmente elaborado.

Embora reconheçamos que pais e professores tenham assinalado aspectos fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança, **linguagem e interação social**, o cognitivo foi pouco mencionado, explicitando, talvez, a relativa importância que esse aspecto assume no conjunto total do processo educacional e desenvolvimento da criança com surdez.

No caso dos professores, pelo fato de conhecerem o trabalho da equipe de Re(habilitação), constituída de médicos, paramédicos e profissionais da área terapêutica, os mesmos podem supor que sua participação não seja de responsabilidade no controle dos efeitos da surdez e sim, apenas, coadjuvantes, delegando a verdadeira responsabilidade, aos "outros" profissionais que assistem a essas crianças. Nesse caso, a ênfase dada ao aspecto da socialização pode contribuir por deslocar a atenção do processo de ensino e aprendizagem, ocultando sua verdadeira função de educador.



É reconhecidamente aceito o papel da escola como ambiente capaz de propiciar condições de aproximação e convívio entre pessoas diferentes, estejam essas diferenças relacionadas a condições físicas, sensoriais, de nível sócio-econômico ou culturais, favorecendo a interação social. Porém, sua **função** é, também, **pedagógica** e, como tal, consiste na **socialização do conhecimento produzido historicamente**, com vistas ao **desenvolvimento cognitivo** dos alunos.

As respostas dos professores apontam para a necessidade de novos estudos, que ampliem o foco de atenção, refletindo sobre o que estes sujeitos pensam do fato de crianças surdas freqüentarem ambiente escolar comum e, neste contexto, qual a função atribuída à escola.

Assim podemos considerar que, tanto pais quanto professores, cada qual dentro dos limites impostos pelos conhecimentos sobre essa condição, pensam diferentemente sobre o mesmo fenômeno, o que é indicativo de que **esses conhecimentos se constituem nas relações pessoais estabelecidas com a criança surda, dependente, portanto, da experiência de cada grupo no trato com a surdez.**

Se para a perspectiva sócio-histórica, o sujeito se constitui com o "outro" pela linguagem no bojo das **relações educativas**, estejam elas ocorrendo na escola ou fora dela, essas outras pessoas se caracterizam como mediadores do conhecimento a ser apropriado pelas crianças surdas na constituição da sua subjetividade.

Portanto, os modos de atuação dessas pessoas determinam conseqüências para o desenvolvimento do sujeito, em decorrência da maneira como a **surdez** é por eles concebida: como fruto de um **olhar centrado**, apenas, **na pessoa surda e nas características intrinsecamente adversas que constituem seu quadro biológico**, ou de um olhar voltado às **condições sociais, que limitam ou ampliam as relações sociais nas quais a criança está inserida**.

A análise dos resultados finais alcançados por este estudo mostra que os conhecimentos sobre as características específicas de um quadro de surdez é um aspecto de fundamental importância no desenvolvimento de trabalhos com essa população.

Porém, ao se pensar na elaboração de programas e trabalhos na área da educação, faz-se necessário investigar e estudar quais são as **concepções** que os homens têm sobre esse objeto, uma vez que **essa compreensão**



influencia atitudes e condutas educacionais, determinantes também importantes do processo de construção da subjetividade da criança surda.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLANTYNE, J. Aspectos psicológicos da surdez. In: ____.
Surdez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. p.138-45.
- BEVILACQUA, M. C. *A criança deficiente auditiva e a escola*.
São Paulo: Balieiro, 1987. (Ensinando e aprendendo)
- BEVILACQUA, M. C., FORMIGONI, G. M. P. *Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva*: Carapicuíba: Pró-fono, 1997.
- BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.46, p.41-56, 1998.
- BUENO, J. G. S. Diversidade, deficiência e educação. *Espaço*. Rio de Janeiro, v. semestral, n.12, p.3-12, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental : área da deficiência auditiva*. Brasília, v.1, 380p. 1997.
(Atualidades pedagógicas 4)

BRASIL - Decreto-lei n.3.298, dez.1999. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, 1999.

DAVIS, H. & SILVERMAN, R. *Audicion y Sordera*. 2.ed. México: Fournier, 1971.

DUARTE, N. *A individualidade Para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p.166.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.24, p.17-24, 1991.

GOFFMAN, E. *Estigma*. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.



GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LAFON, J. C. *A deficiência auditiva na criança: incapacidade e readaptação*. São Paulo: Manole, 1989.

LAING, R. D., PHILLIPSON, H., LEE, A. R. *Percepção interpessoal*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1972.

LEONTIEV, A. O Homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a. p.261-84.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b. p. 89-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. & LEONTIEV, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.59-83.



MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: Coll, C. ; Palácios, J. ; Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, cap.13, p.198-214.

MARTINS, S. E. S. O. *Recursos orais e gestuais usados por crianças surdas no processo de construção da linguagem escrita*. Campinas, 1998, 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

MAYKLEBUST, H. R. *Psicologia del sordo*. Madrid: Magisterio Español, 1975.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo, 1995. 387p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MORIN, E. A hominização. In: _____. *O enigma do homem*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.59-94.



OMOTE , S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes.

Didática. São Paulo, n. 22/23, p.167-180, 1986/87.

OMOTE, S. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes, *Didática*. São Paulo, n. 26/27, p.139-47, 1990/1991.

OMOTE, S. As perspectivas de estudo das deficiências. *Vivência*. Porto Alegre, n.13, p.3-4, 1993.

REIS, V. P. F. *A criança surda e seu mundo: O Estado da Arte, as políticas e as intervenções necessárias*. Vitória, 1992. 243p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo.

RODRIGUES, M. M. P. ; ARANHA, M. S. F. O portador de deficiência física: caracterização de sua identidade social. *Rev. Cult.* Vitória, v.47, p.49-56, 1993.

SPITZ, R. A. *O primeiro ano de vida*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



SANDERS, D. A. *Aural rehabilitation*. 2.ed. New Jersey: Prentice- Hall, 1971.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.7-32.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.8-20. (Cadernos de Aatoria)

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.105-48. (Cadernos de Aatoria)

SOUZA, E. G. *Surdez e significado social*. São Paulo: Cortez, 1982.



TRENCH, M. C. B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. São Paulo, 1995, 184p. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica.

TRENCH, M. C. B. A inclusão da criança surda no ensino comum. *Revista Distúrbios da comunicação*. São Paulo, v.10, n.1, p.9-19, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAVALLONI, M. L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. In: MOSCOVICI, S. (Ed) *Introduction à la psychologie sociale*. n.2, p. 245-65, 1973.



Bibliografia consultada

- ARANHA, M. S. F. *A interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado*. São Paulo, 1991, 145p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- BAKTHIN, M. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- DIAS, T. R. S. et al. A surdez na dinâmica familiar: estudo de uma população específica. *Espaço*. Rio de Janeiro, n.11, p.29-36, 1999.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, Surdez e Educação*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- HARRISON, K. M. P. *A surdez na família: uma análise de depoimentos de pais e mães*. São Paulo, 1994, 137p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Pontifícia Universidade Católica.



OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v.1, n.2, p.65-73, 1994.

STELLING, E. P. A relação da pessoa surda com sua família. *Espaço*. Rio de Janeiro, n.11, p.44-7, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenação Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Editora UNESP, 1994. 4v.



Anexo A - Modelo do instrumento utilizado para coleta de dados.

Data: ____/____/____

1 - Eu sou...

2 - As pessoas que usam aparelho (AASI) são...

3 - A pessoa usa aparelho (AASI) para...

4 - Usar aparelho (AASI) é bom porque...

5 - Usar aparelho (AASI) é ruim porque...

6 - Os outros acham que as pessoas com aparelho (AASI) são...

7 - Eu acho que as pessoas que não escutam e que não usam aparelho (AASI) são...

8 - Não usar aparelho (AASI) é bom porque...

9 - Não usar aparelho (AASI) é ruim porque...

10 - As pessoas que escutam e, por isso, não usam aparelho (AASI) são...

Anexo B - Sistema de categorias e conjunto de respostas

Primeiro Subsistema: Proposições 1, 2, 6, 7 e 10

1- Identificação Formal:

Vocábulos que descrevem o sujeito **segundo sistema formal e convencional de caracterização social**.

2- Atributos Físicos:

Vocábulos que descrevem o sujeito segundo **constituição física**.

Subdividem-se em positivos e negativos.

3- Atributos Psicológicos e Sociais:

3.1- Focalizando o indivíduo

Vocábulos que descrevem o sujeito segundo seu **funcionamento psicológico** (quanto aos aspectos cognitivos, afetivo-emocionais e psicossociais), em sua relação com o outro e consigo próprio.

Subdividem-se em positivos e negativos.

3.2- Comparando com outros indivíduos

Vocábulos e/ou expressões que caracterizam o sujeito segundo **comparação com outras pessoas**, expressando uma variação entre o padrão de normalidade e deficiência.

Subdividem-se em positivos e negativos.

4. Condição/ Problema Apresentado:

Atributos que descrevem o sujeito segundo **condição intrínseca à problemática da perda auditiva**.

4.1- Linguagem Oral

Vocábulos que caracterizam a **condição lingüística** do sujeito.



4.2- Conseqüências / ganhos funcionais

Vocábulos que caracterizam a **condição auditiva do sujeito** (presença ou ausência da audição), bem como as **conseqüências práticas da surdez**, para o exercício das suas funções e atividades.

4.3- Necessidades Especiais

Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo as **necessidades e/ou condições específicas** para seu desenvolvimento e bem-estar.

5. Preferências Pessoais

Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo suas **preferências** (gosto pessoal).

6. Cuidados com o AASI

Vocábulos que caracterizam o sujeito segundo **cuidados que toma quanto à utilização e manuseio do AASI**.

7. Outras respostas:

Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Segundo Subsistema: Proposição número 3

1. Objetivos Sociais:

1.1- Comunicação

Verbos e/ou expressões que indicam **condições facilitadoras da comunicação**, com destaque para a **função auditiva e linguagem do sujeito**.

1.2- Interação

Verbos e/ou expressões que indicam condições facilitadoras para a **integração social** do sujeito.



2. Objetivos Cognitivos:

Verbos que indicam características relativas à **capacidade de conhecer** do sujeito.

3. Objetivos Terapêuticos:

Verbos e/ou expressões que indicam a **correção de uma disfunção e/ou o desenvolvimento de habilidades do sujeito**.

4. Objetivos Escolares:

Verbos e/ou expressões que se refiram, especificamente, a atividades do sujeito no **contexto escolar**.

5. Objetivos Lúdicos:

Verbos que indicam **atividades lúdicas, espontâneas**.

6. Outras respostas:

Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Terceiro Subsistema: Proposições 4, 5, 8 e 9**1. Valor Social / Pessoal:**

Vocábulos e/ou expressões que revelam **conceituações, preferências, gostos e opiniões** valoradas pelo **sujeito** ou **grupo social**.

2. Valor de Funcionalidade:

Vocábulos e/ou expressões que indicam **conseqüências objetivas** (perdas, ganhos, competências e/ou habilidades) para o **funcionamento do sujeito**, em sua relação com a realidade.

2.1- Na Comunicação

Quando se refere, especificamente, à maneira pela qual o **sujeito estabelece comunicação**.



2.2- Na Audição

Quando se refere à **habilidade auditiva** do sujeito.

2.3- Cognitiva

Quando se refere à **capacidade de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades cognitivas e desempenho escolar** do sujeito.

2.4- Na Utilização do AASI

Quando se refere aos **efeitos imediatos** da utilização do AASI, determinando **conseqüências físicas** para o sujeito.

3. Valor Lúdico:

Vocábulos que se referem a atividades **espontâneas, de recreação e lazer**.

4. Valor Afetivo:

Vocábulos que se referem a **aspectos da afetividade** do sujeito, tratando, especificamente, de **sentimentos e emoções**.

5. Valor Terapêutico:

Vocábulos e/ou expressões que se referem a uma **prática corretiva**.

6. Valor Econômico:

Vocábulos que se referem a **cuidados quanto ao uso e manuseio** do AASI, representando preocupação material com o mesmo.

7. Outras respostas:

Vocábulos e/ou expressões que não se enquadram em nenhuma das categorias descritas acima.

Respostas dos sujeitos para o primeiro subsistema**Proposição 1- EU SOU...**

- () nome
- () data de nascimento
- () idade
- () escolaridade
- () signo
- () religião
- () formação profissional: estudante ou profissional
- () estado civil
- () gênero
- () etapa de desenvolvimento: (criança, adulto ou velho)
- () nacionalidade
- () frequência a programa de (Re)Habilitação (venho no Cedau)
- () utilização de próteses (óculos, AASI, aparelho nos dentes)
- () gosto de brincar
- () gosto de escrever
- () alto
- () morena
- () pele branca
- () cabelo preto
- () cabelo castanho
- () inteligente
- () sagaz
- () olhos verdes
- () cabelo comprido
- () linda
- () maravilhosa
- () bonito
- () cabelo bonito
- () feio
- () grande
- () gordo
- () corintiano
- () super mãe
- () compreensivo
- () precipitado
- () inquieto
- () preocupada
- () atenciosa
- () responsável
- () feliz
- () mãe de deficiente auditivo

- () irritado
- () bravo
- () tenho bastante perspectiva
- () progressista
- () otimista
- () paciente
- () organizada
- () falante
- () participativa
- () curiosa
- () calma
- () indecisa
- () divertido
- () amigo
- () extrovertido
- () nervoso
- () mal-educado
- () acomodado
- () gosta de estar sempre ocupada
- () tenho vontade de viver
- () dinâmica
- () gosto das coisas certas
- () amorosa
- () trabalhadeira
- () esperta
- () dedicada
- () lutadora
- () incompetente
- () humilde
- () ansiosa
- () generosa
- () maternal
- () exigente
- () pontual
- () crítica
- () criativa
- () caprichosa
- () tímida
- () sociável
- () energética
- () metódica
- () estudiosa
- () caridosa
- () motivadora
- () simpática
- () carinhosa

- () disciplinada
- () expansiva
- () fácil de fazer amizade
- () batalhadora
- () persistente
- () bom garoto
- () alegre
- () jóia
- () ótima
- () legal
- () gosto de jogar bola
- () gosto de batom
- () gosto de perfume
- () deficiente auditivo
- () normal
- () tiro nota boa

Proposição 2 – AS PESSOAS QUE USAM AASI SÃO...

- () tem problema no ouvido
- () tem problema de audição
- () elas não ouvem
- () escutam mais ou menos
- () precisam de paciência
- () precisam de atenção
- () precisam de apoio
- () inteligentes
- () atentas
- () têm dificuldades de aprendizagem
- () dispersos
- () tem problema na cóclea
- () gordos
- () magros
- () surdos
- () deficientes auditivos
- () fortes
- () fracos
- () falam as coisas erradas
- () mudas
- () legais
- () bom/boas
- () brincalhonas
- () carinhosas
- () alegres
- () sensíveis

- () impacientes
- () não confiam nas pessoas
- () dependentes
- () úteis
- () dignas de apoio
- () dignas de respeito
- () agitadas
- () desligadas
- () irritadas
- () diferentes para as outras pessoas
- () revoltadas
- () envergonhadas
- () privilegiadas
- () discriminadas
- () difíceis de lidar
- () nervosas
- () capazes
- () interessadas
- () motivados
- () batalhadoras
- () expressivas
- () vaidosas
- () eficientes
- () problemáticos
- () pessoas especiais
- () carentes
- () melindrosas
- () esforçadas
- () limitadas
- () responsáveis
- () retraídas
- () adaptadas
- () têm as mesmas capacidades que o ouvinte
- () mais adaptadas do que as que não o usam
- () normais
- () obrigadas a usar
- () não sei
- () frequência a programa de (Re)habilitação (as crianças do Cedau, aquelas que vêm no Cedau)
- () etapa do desenvolvimento (crianças, adultos, velhos)

**Proposição 6 - OS OUTROS ACHAM QUE AS PESSOAS
COM AASI SÃO...**

- () surdos
- () portadores de deficiência auditiva
- () mudos
- () acham que não falam
- () não ouvem
- () sem audição
- () tem problema auditivo
- () gostam do AASI
- () gostam de ouvir com o AASI
- () tem necessidade do AASI
- () deficientes
- () anormais
- () que não são normais
- () doentes
- () bonitos
- () feios
- () aprendem as coisas
- () eles têm preconceito com a pessoa que usa AASI
- () discriminados
- () dignos de dó
- () dignos de piedade
- () sofredores
- () diferentes
- () que não se relacionam bem com os outros
- () inúteis
- () vistos como retardados
- () não conseguem fazer nada sozinhos
- () não conseguem conviver com os ouvintes
- () não tem opinião própria
- () limitadas
- () tem menos capacidades
- () lentas
- () ficam curiosas quanto ao AASI
- () veêm como um problema
- () confundem falta de audição com déficit cognitivo
- () acham interessante o modo de usar o AASI
- () os amigos da escola pensam que o AASI é de brinquedo,
não sabem que pode quebrar e custa caro.

**Proposição 7 - EU ACHO QUE AS PESSOAS QUE
NÃO ESCUTAM E QUE NÃO USAM AASI SÃO...**

- () freqüência a programa de (Re)habilitação
- () não gostam de usar AASI
- () bonitas
- () horríveis
- () não prestam atenção
- () têm dificuldades de entendimento
- () não conseguem aprender
- () ficam sem entender
- () perdem a atenção
- () perdem a concentração
- () perdem o interesse pela aprendizagem
- () limitadas na compreensão
- () menos compreendidas
- () envergonhadas
- () bons
- () legais
- () ruins
- () não são legais
- () indiferentes
- () ignorantes
- () retraídas
- () isoladas
- () preconceituosas
- () não podem ter uma boa interação com o meio
- () complexados
- () carentes
- () desprestigiados
- () tristes
- () agressivas / irritadas
- () não gostam delas mesmas
- () não amam a si própria
- () precisam de ajuda para que se conscientizem
- () precisam de ajuda
- () deveriam procurar AASI
- () torna-se mais difícil a comunicação
- () limitadas na comunicação
- () não entendem direito o que as pessoas falam
- () elas não escutam
- () não ouvem nada
- () não ouvem direito

- () elas não sabem ouvir
- () ficam sem ouvir
- () não tem AASI
- () não ganharam AASI
- () mal informados
- () têm dificuldades de informação
- () não sabem dos recursos da comunidade
- () não vão conseguir desenvolver todo o seu potencial
- () desinteressados
- () mais apáticas
- () querem falar e não conseguem
- () surdos
- () menos surdos
- () têm dificuldades de relacionamento
- () sentem-se inferiores às outras pessoas
- () iguais aos demais, respeitando a diferença no aprendizado
- () deveriam ter as mesmas oportunidades que as outras que usam
- () deficientes
- () quebrou o AASI
- () acabou a pilha
- () tiraram para dormir
- () tiraram para tomar banho
- () a pessoa pensa que usar AASI é ruim, dói para colocar
- () falta algo para poder ajudar a criança a falar
- () se tem uma deficiência o mais correto é estar procurando corrigir isso

Proposição 10 - AS PESSOAS QUE ESCUTAM E, POR ISSO, NÃO USAM AASI SÃO...

- () nível de desenvolvimento
- () formação profissional
- () bonitas
- () feias
- () inteligentes
- () entendem as coisas
- () facilidade no aprendizado
- () facilidade de entendimento
- () mais espertos
- () legal
- () jóia

- () ótimas
- () ignorantes na relação com as pessoas que usam
- () eficientes
- () estão de parabéns
- () menos preocupados
- () um pouco privilegiados
- () tem visão diferente do mundo
- () alegres
- () felizes
- () se sentem melhor
- () menos sensíveis
- () estuda bem
- () amigas
- () trabalham
- () boas
- () ouvem melhor
- () escutam o que as pessoas falam
- () escutam o que a professora fala
- () sabem ouvir
- () ouvem bem
- () ouvem direito
- () ouvintes
- () tem audição perfeita
- () sabem dançar
- () tem aproveitamento maior no seu meio
- () sabem falar
- () sabem falar no telefone
- () sabem cantar
- () sabem falar direito
- () falam bem
- () tem facilidade de comunicação
- () não são deficientes auditivos
- () não nasceram surdas
- () são normais
- () diferentes das outras pessoas que usam
- () tem outras necessidades/ afetivas
- () não têm problemas
- () aquelas que não têm problemas
- () não usam porque ouvem muito bem

Respostas dos sujeitos para o segundo subsistema**Proposição 3 - A PESSOA USA AASI PARA...**

- () ouvir
- () falar
- () escutar
- () conversar
- () melhorar a audição
- () ter melhor alcance auditivo
- () cantar
- () chamar os amigos
- () ler os lábios
- () melhorar a comunicação
- () poder se expressar
- () comunicar-se com as pessoas
- () aprender a falar melhor
- () aprender a escutar
- () interagir com as pessoas
- () participar
- () conviver melhor no mundo
- () se socializar
- () se adaptar melhor no convívio
- () melhorar a qualidade de vida
- () se relacionar melhor
- () se adequar à sociedade
- () se adaptar ao meio
- () entrar no mundo, na sociedade
- () viver bem socialmente
- () facilitar o contato com as outras pessoas
- () viver melhor
- () vencer barreiras
- () superar dificuldades
- () apitar
- () brincar
- () entender
- () ficar inteligente
- () aprender
- () saber as coisas
- () descobrir as coisas
- () trabalhar no caderno
- () fazer prova
- () prestar atenção na professora
- () ter um bom rendimento nos estudos

- () permitir que não haja regressão/diminuição da audição
- () suprir sua deficiência auditiva
- () correção de um problema de saúde
- () bem estar geral na questão da saúde
- () ficar boa
- () desenvolver suas habilidades
- () desenvolver seu potencial
- () ter um aproveitamento maior

Respostas dos sujeitos para o terceiro subsistema

Proposição 4 - USAR AASI É BOM PORQUE...

- () é muito legal
- () é importante
- () pessoa se certifica de que ela é igual às outras
- () torna-se uma pessoa igual
- () a pessoa que usa se sente igual às outras
- () para brincar
- () facilita a comunicação
- () ajuda a ter uma linguagem melhor
- () aprende a se comunicar melhor
- () melhora a comunicação
- () tem como se comunicar com as outras pessoas
- () se comunica melhor com o mundo
- () para conversar com os pais
- () para cantar uma música
- () para falar
- () para conversar
- () aprende a falar direito
- () torna o deficiente mais independente
- () melhora a convivência com os outros
- () sente-se mais inteirada
- () mais participativa
- () melhora o relacionamento social
- () entrosa melhor na sociedade
- () deixa o indivíduo mais seguro
- () se adapta à vida
- () para interagir
- () para se adaptar ao meio
- () favorece o relacionamento com o grupo
- () favorece o entrosamento com as pessoas
- () favorece a integração

- () melhora a qualidade de vida
- () escuta melhor
- () ouve melhor
- () ouve direito
- () melhora a audição
- () ouve melhor a mãe, a professora
- () é importante para o ouvido
- () dá para escutar bastante
- () ouve o barulho do carro
- () tem que ouvir
- () para escutar os sons
- () ajuda na audição
- () para perceber os sons
- () amplifica os sons
- () eles ouvem com o AASI
- () para ouvir melhor
- () para identificar os sons
- () facilita a audição da criança
- () aprende a ler
- () ajuda na escola
- () ajuda nos estudos
- () melhora o aproveitamento escolar
- () sana um problema de saúde
- () diminui a agressividade
- () se desenvolve melhor
- () para a criança se desenvolver cada vez mais
- () para ajudar no desenvolvimento da pessoa que depende dele
- () ajuda na aprendizagem
- () melhora o entendimento
- () fica inteligente
- () para captar melhor os conteúdos
- () entende o outro
- () aprende
- () para ficar esperto
- () para aprender
- () eu gosto
- () traz estímulos/ esperança
- () ajuda mais as pessoas que necessitam dele

Proposição 5 - USAR AASI É RUIM PORQUE...

- ☐ causa sentimento de inferioridade frente aos demais
- ☐ se sente diferente em relação aos demais
- ☐ causa curiosidade
- ☐ chama atenção
- ☐ é motivo de chacote
- ☐ é diferente
- ☐ desperta o preconceito
- ☐ se sentem discriminados
- ☐ a sociedade tem preconceito
- ☐ as pessoas reparam
- ☐ fica aparecendo
- ☐ causa vergonha
- ☐ é feio
- ☐ tem uma deficiência
- ☐ extrapola o conceito de normalidade
- ☐ não é ruim
- ☐ bom seria não precisar usar
- ☐ ninguém quer ter a deficiência
- ☐ o molde machuca o ouvido
- ☐ incomoda
- ☐ causa desconforto por causa do barulho/ ruídos
- ☐ na rua faz muito barulho
- ☐ fica coçando
- ☐ causa dor de cabeça
- ☐ tira a liberdade da criança
- ☐ quando está sem, a criança se esforça por demonstrar capacidade de entendimento
- ☐ exige cuidados
- ☐ exige manutenção
- ☐ na escola alguém pode quebrar
- ☐ quando chove pode molhar

Proposição 8 - NÃO USAR AASI É BOM PORQUE...

- ☐ não é bom
- ☐ é mais ou menos bom
- ☐ é legal
- ☐ eu gosto de usar AASI
- ☐ eu não tenho vontade de tirar o AASI
- ☐ quando a pessoa não gosta do AASI
- ☐ não ter a necessidade é melhor
- ☐ é bom ter audição normal

- ☐) é bom para quem não precisa
- ☐) às vezes machuca o ouvido
- ☐) fica mais à vontade
- ☐) dá mais liberdade
- ☐) não incomoda
- ☐) se a pessoa está acostumada, quando tira pode sentir falta
- ☐) não precisa ficar em escola especial
- ☐) não precisa levar a criança a vários lugares
- ☐) para nadar
- ☐) para brincar
- ☐) menos cuidados
- ☐) aspecto financeiro
- ☐) não tem trabalho de higiene
- ☐) não precisa ficar tirando e colocando
- ☐) os outros não vão dar risadas
- ☐) ninguém vai comentar nada
- ☐) ninguém fica olhando
- ☐) não é discriminado pelas pessoas
- ☐) caracteriza como uma criança normal
- ☐) não é deficiente
- ☐) significa que a pessoa não tem necessidades
- ☐) desde que a pessoa ouça um pouco e que a audição não esteja tão afetada
- ☐) não pode ficar sem o AASI

Proposição 9 - NÃO USAR AASI É RUIM PORQUE...

- ☐) não ouve a professora
- ☐) não escuta os outros chamarem
- ☐) não ouve bem
- ☐) eu acho que não escuta
- ☐) dificuldade para se expressar
- ☐) prejudica a comunicação com as outras pessoas
- ☐) dificuldade de comunicação
- ☐) não aprende a se comunicar
- ☐) não consegue falar
- ☐) não sabe ouvir nada
- ☐) não vai ouvir
- ☐) não ouve nada
- ☐) vai falar errado
- ☐) a gente não os entende
- ☐) pode ficar sem as informações da escola
- ☐) cai o rendimento escolar

- () não aprende na escola
- () não vai se relacionar
- () perderá oportunidades
- () terá dificuldades em se inserir na sociedade
- () se tornará diferente
- () não participa
- () limita os relacionamentos
- () causa isolamento
- () não vai ser aceita na sociedade, mercado de trabalho
- () ficaria sem saber o que está acontecendo
- () não presta atenção nas coisas, professora
- () não vai entender as coisas
- () limita a compreensão de mundo
- () a criança fica agressiva
- () fica uma criança nervosa, agressiva e irritada
- () não é ruim
- () quem tem o problema tem que usar
- () ficará sempre deficiente
- () aprende pouco
- () não vai interpretar o meio
- () interfere na aprendizagem
- () perde muita informação do mundo
- () baixa no desenvolvimento
- () não vão se desenvolver



