

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo deste documento será disponibilizado somente a partir de 06/12/2026.

Isadora De Martino Prata

CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA BRINCADEIRA SIMBÓLICA EM
CRIANÇAS COM PERDA AUDITIVA E O CONTEXTO FAMILIAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Linha de Pesquisa 1: Aprendizagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Pereira Leite

Coorientadora: Profa. Dra. Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro

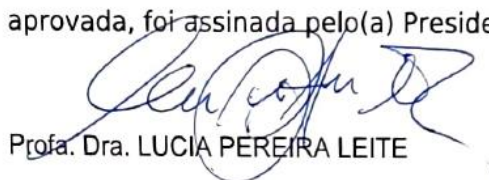
Bauru

2025

P912c	Prata, Isadora Caracterização do desenvolvimento da brincadeira simbólica em crianças com perda auditiva e o contexto familiar / Isadora Prata. -- Bauru, 2025 112 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Lúcia Pereira Leite Coorientadora: Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro 1. Desenvolvimento Infantil. 2. Família. 3. Aprendizagem Lúdica. 4. Função Simbólica. 5. Perda Auditiva. I. Título.
-------	---

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ISADORA DE MARTINO PRATA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 06 dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 9h, no(a) Anfiteatro da Seção Técnica de Pós-graduação da Faculdade de Ciências (Unesp/Câmpus de Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ISADORA DE MARTINO PRATA, intitulada **Caracterização do desenvolvimento da brincadeira simbólica em crianças com perda auditiva e o contexto familiar**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP Câmpus de Bauru, Profa. Dra. ALINE MAIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia da Faculdade de Educação / Universidade Federal da Grande Dourados, Profa. Dra. SANDRA REGINA GIMENIZ PASCHOAL (Participação Virtual) do(a) Departamento de Fonoaudiologia / Universidade Estadual Paulista, Profa. Dra. CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA (Participação Virtual) do(a) Programa de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE

Dedico este trabalho às mães, aos pais e às crianças participantes, cuja confiança, generosidade em dedicar seu tempo e coragem em compartilhar vivências – muitas vezes delicadas – foram indispensáveis.

AGRADECIMENTOS

À professora Lúcia Leite, pela orientação, suporte e encorajamento nos momentos de insegurança.

À professora Eliane Delgado-Pinheiro, pela coorientação cuidadosa e pelo exemplo de prática acolhedora, fundamentada e comprometida com as famílias e crianças.

Às professoras Aline Silva e Sandra Paschoal, pelas valiosas contribuições na etapa de qualificação e por aceitarem compor a banca de defesa, enriquecendo o processo. À professora Cristina Lacerda, pela generosidade ao aceitar o convite para a banca de defesa.

Às professoras Juliana Pasqualini e Olga Rodrigues, por gentilmente terem se disponibilizado como suplentes e pela contribuição significativa durante a graduação.

À equipe do CEES-CER II e à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP), por abrirem as portas para a pesquisa e viabilizarem sua realização.

Ao Grupo de Estudos em Deficiência e Inclusão (GEPDI), pelas discussões e por reafirmar a importância de se fazer pesquisa em coletivo.

Aos professores Flávia Asbahr e Hugo Cardoso, meus primeiros orientadores na graduação, por sua paciência, dedicação e pelos ensinamentos que ainda carrego.

À Seção Técnica de Pós-graduação, pela prontidão e apoio.

Ao meu pai, minha primeira referência na pesquisa, pelas leituras, contribuições nos meus textos e pelo encorajamento durante todo o processo. À minha mãe, pelo exemplo de profissionalismo, dedicação à educação e pelo afeto.

À minha irmã e ao meu irmão, pelo apoio, leveza, por me ouvirem e me ensinarem diariamente.

Ao Derek Lima, pela cumplicidade, escuta compreensiva e afeto.

Aos meus amigos, em especial à Gabriela Braga e à Carolina Oliveira, por serem parceiras desde a graduação, com as quais compartilho comemorações e dificuldades.

À equipe do CAPSad, em especial à Beatriz Oliveira e Heidy Venturini, por serem companheiras diárias e pelo apoio; e à Valéria Gimenes, por suas lições sobre acolhimento e pela compreensão.

PRATA, I. M. Caracterização do desenvolvimento da brincadeira simbólica em crianças com perda auditiva e o contexto familiar. 2025. 112p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

RESUMO

A linguagem desempenha papel essencial no desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, entre elas a capacidade de simbolizar. Nesse processo, há o contexto específico de desenvolvimento da criança com perda auditiva congênita, que pode ocasionar em um contato com a linguagem de forma mais tardia. Diante dessa problemática, o objetivo geral do estudo foi analisar o desenvolvimento da atividade da brincadeira simbólica infantil em crianças com perda auditiva bilateral severa a profunda, com idade entre 2,5 a 5 anos, usuárias de dispositivos tecnológicos para acesso aos sons da fala, como Implante Coclear (IC) ou Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), identificando os possíveis mediadores nesse processo. A pesquisa foi realizada em um Centro de Estudos da Educação e da Saúde, vinculado a uma universidade pública do Estado de São Paulo. Participaram quatro crianças e suas famílias. Os resultados obtidos foram divididos em dois estudos. No Estudo 1, o objetivo foi identificar a percepção dos familiares sobre: a perda auditiva, a estimulação auditiva, a compreensão do processo de adaptação do AASI e as expectativas em relação ao IC. Contou com a aplicação da Escala de Avaliação da Linguagem Oral em contexto Familiar (EVALOF) e entrevista com a família. A entrevista, submetida a análise de conteúdo, evidenciou três categorias: (a) Processo de aceitação da perda auditiva (conteúdos envolvendo a criação de hipóteses, as reações iniciais de entristecimento e busca por apoio); (b) Adaptação ao AASI (negação inicial quanto à necessidade de uso, dificuldade em promover o uso e a tristeza e frustração relacionadas); (c) Expectativas em relação ao IC (Preocupação quanto a possíveis limitações futuras das e ganhos na linguagem receptiva e expressiva). Já os dados resultantes da aplicação da EVALOF, foram submetidos a análise quanti-qualitativa, mostrando um perfil de considerável incentivo por parte dos pais ao desenvolvimento da linguagem oral em ambiente familiar. O Estudo 2, teve como objetivo caracterizar as atividades lúdicas utilizadas por cada criança com perda auditiva bilateral em brincadeiras, sejam elas solitária, com a mãe ou em interação com a pesquisadora, com foco na análise do desenvolvimento do simbolismo. Foram utilizadas filmagens da interação lúdica com a criança em três sessões que foram submetidas a análise episódica. Os resultados indicaram presença de três tipos de brincadeira: (a) funcional (reprodução do significado social dos objetos na brincadeira), (b) funcional em situação imaginária (significado inserido em enredo lúdico) e (c) uso dos objetos enquanto função de pivô (uso substitutivo). Foram encontrados episódios de brincadeira funcional na atividade das quatro crianças, porém com diferenças de ocorrência nas duas outras categorias investigadas. No geral, é possível apontar para a importância da estimulação dos pais e o papel da linguagem para o desenvolvimento do simbolismo e indicar formas compensatórias das crianças na demonstração da brincadeira simbólica.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Família; Aprendizagem Lúdica; Função Simbólica; Perda Auditiva.

PRATA, I. M. The development of symbolic play in children with hearing loss and the family context. 2025. 112 p. Master's Dissertation (Master's in Developmental and Learning Psychology). Faculty of Sciences, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho," Bauru, 2024.

ABSTRACT

Language plays a crucial role in the development of human psychological capacities, including the ability to symbolize. In this process, there is a specific developmental context for children with congenital hearing loss, which may lead to a later exposure to language. Given this issue, the general objective of this study was to analyze the development of symbolic play in children with severe to profound bilateral hearing loss, aged between 2.5 and 5 years, who use technological devices for access to speech sounds, such as Cochlear Implants (CI) or Hearing Aids (HA), identifying possible mediators in this process. The research was conducted at a Center for Education and Health Studies affiliated with a public university in the state of São Paulo. Four children and their families participated. The results were divided into two studies. In Study 1, the objective was to identify family perceptions regarding hearing loss, auditory stimulation, the adaptation process to HA, and expectations regarding CI. This study included the application of the Oral Language Assessment Scale in a Family Context (EVALOF) and family interviews. Content analysis of the interviews revealed three main categories: (a) Process of accepting hearing loss – involving the creation of hypotheses, initial reactions of sadness, and the search for support; (b) Adaptation to HA – including initial denial of the need for use, difficulty in encouraging its use, and associated sadness and frustration; (c) Expectations regarding CI – concerns about potential future limitations and anticipated gains in receptive and expressive language. The data from the application of EVALOF underwent a quantitative-qualitative analysis, revealing a considerable level of parental encouragement for oral language development in the home environment. Study 2 aimed to characterize the play activities of each child with bilateral hearing loss, whether in solitary play, play with their mother, or interactions with the researcher, focusing on the development of symbolic play. The study used video recordings of playful interactions with the children across three sessions, which were analyzed episodically. The results indicated the presence of three types of play: (a) Functional play – reproducing the social meaning of objects in play; (b) Functional play in an imaginary situation – inserting meaning into a playful narrative; (c) Use of objects as pivot functions – substitutive use of objects. Episodes of functional play were observed in all four children, but differences emerged in the occurrence of the other two categories. Overall, the findings highlight the importance of parental stimulation and the role of language in the development of symbolism, as well as the compensatory strategies children use to demonstrate symbolic play.

Keywords: Child Development; Family; Playful Learning; Symbolic Function; Hearing Loss.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação da forma de apresentação dos recursos lúdicos às crianças e seus familiares	38
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa	35
Quadro 2 – Caracterização dos familiares dos participantes	35
Quadro 3 – Descrição dos recursos lúdicos utilizados	37
Quadro 4 – Descrição das categorias temáticas encontradas nas entrevistas semiestruturadas com os pais das crianças participantes	43

LISTA DE SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEES	Centro de Estudos da Educação e da Saúde
COE	Centro de Orientação Educacional
CROSS	Central de Regulação de Ofertas de Serviços de Saúde
DI	Deficiência Intelectual
EPS	Esquema Pré Simbólico
EVALOF	Escala de Avaliação da Linguagem Oral em contexto Familiar
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IC	Implante Coclear
IRDA	Indicadores de Risco para a Deficiência Auditiva
JSCM	Jogo Simbólico Combinatorial de Esquemas Múltiplos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PODCLE-r	Protocolo para Observação do Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem Expressiva
SUS	Sistema Único de Saúde
SDQ	<i>Strength and Difficulties Questionnaire</i>
SHCE	Síndrome da Hipoplasia do Coração Esquerdo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TANU	Triagem Auditiva Neonatal Universal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDL	Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	12
1	INTRODUÇÃO	13
2.1	O desenvolvimento do simbolismo na perspectiva Histórico-Cultural	13
2.2	O contexto da criança com perda auditiva congênita: fatores familiares e de reabilitação.....	20
2.3	Estudos anteriores sobre o desenvolvimento do simbolismo e a interação com familiares.....	28
2	OBJETIVO	33
3	MÉTODO	34
3.1	Caracterização do estudo	34
3.2	Local de realização da pesquisa	34
3.3	Aspectos éticos	34
3.4	Participantes	35
3.5	Procedimentos de coleta de dados	37
3.6	Procedimentos de análise dos resultados	40
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
4.1.	Estudo 1	43
4.1.1	Resultados das entrevistas com os pais	43
4.1.2	Resultados da aplicação da EVALOF	62
4.2.	Estudo 2	70
4.2.1	Uso funcional dos objetos	70
4.2.2	Uso funcional em situação imaginária e representação da ação	72
4.2.3	Uso dos objetos enquanto função de pivô	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICES	105
	ANEXOS	109

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo estudo do desenvolvimento tem suas raízes ainda na graduação em Psicologia, quando tive o primeiro contato com o estudo sobre a deficiência na disciplina ministrada pela minha orientadora. Naquele momento, carregando estigmas em relação ao fenômeno, ela apresentou uma perspectiva que representou uma transformação significativa no meu entendimento, marcando o início de uma curiosidade sobre o tema. Desse modo, ao final da graduação escolhi realizar o estágio “Psicologia e Educação: Processos de Intervenção - Inclusão Educacional” com a professora, que, apesar dos desafios impostos pelo primeiro ano da pandemia, me permitiu aprofundar no tema e fortalecer também meu interesse pelo estudo do desenvolvimento infantil.

Após a formatura, ingressei no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Auditiva do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HRAC/USP). No programa, tive contato direto com crianças em diferentes estágios do diagnóstico de perda auditiva, desde o início até a habilitação e reabilitação, envolvendo a adaptação de dispositivos tecnológicos para acesso aos sons. Essa experiência prática reforçou a importância de uma abordagem cuidadosa e multidisciplinar no atendimento a esse público. Ali, iniciou-se o desejo de ingressar no programa de mestrado e me dedicar ao desenvolvimento da criança com perda auditiva.

Portanto, esta pesquisa é fruto de uma trajetória marcada pelo crescente interesse nos estudos sobre deficiência, com ênfase especial no desenvolvimento infantil. A jornada que começou na graduação se consolidou através de experiências práticas e um desejo crescente de me dedicar ao estudo do desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Para apresentação e contextualização do problema de pesquisa, o capítulo de introdução foi dividido em três partes. A primeira, denominada “O desenvolvimento do simbolismo na perspectiva Histórico-Cultural”, teve como objetivo explicitar as principais proposições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, referencial norteador do estudo, sobre o caráter simbólico da conduta.

A segunda, “O contexto da criança com perda auditiva congênita: fatores familiares e de reabilitação”, pretendeu situar os aspectos específicos da criança com diagnóstico de perda auditiva congênita no que se refere às possíveis etiologias, vivência da família quanto ao diagnóstico, reabilitação e possibilidades de manejo da perda auditiva, dentre elas a adaptação de dispositivos tecnológicos de acesso aos sons da fala (Implante Coclear- IC, e Aparelho de Amplificação Sonora Individual- AASI).

Já na terceira parte, “Estudos anteriores sobre o desenvolvimento do simbolismo e a interação com familiares”, foi realizada descrição da literatura científica nacional e internacional disponível concernente ao desenvolvimento do simbolismo em crianças com deficiência auditiva e outras deficiências, bem como aos dados sobre a participação dos familiares no processo de desenvolvimento.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Com o objetivo de explicitar os principais aspectos acerca do desenvolvimento do simbolismo na Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário compreender alguns dos principais pressupostos da perspectiva, de modo a situar o objeto de estudo na formulação teórica mais ampla.

Nessa perspectiva teórica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, há a compreensão de que o ser humano, ao nascer, não detém as características que o definem como humano; o desenvolvimento e complexificação do psiquismo só é possível através da materialidade, do processo de interação com o mundo e com os outros (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). Para adquirir e compreender as capacidades humanas, é necessário agir no mundo: enquanto o ser humano atua na esfera social, ela promove mudanças psíquicas. Esse processo é denominado dialética.

Ao contrário das abordagens tradicionais de sua época, Vigotski, um dos teóricos histórico-culturais, propôs o estudo das características que tornam os seres humanos diferentes

dos animais, focando nas formas complexas de comportamento (Vigotski, 2000c). Para isso, desenvolveu um novo método de investigação, chamado genético-experimental, criado juntamente com um novo objeto de estudo, uma vez que pressupõe a íntima ligação entre objeto e método, pois é na definição contextualizada do objeto que se constitui um problema investigável (Vigotski, 2000b).

O método proposto por Vigotski visa provocar artificialmente o processo de desenvolvimento psíquico para compreender seus movimentos essenciais. Estudar um fenômeno pela perspectiva Histórico-Cultural significa analisá-lo em movimento ao longo de seu desenvolvimento, revelando sua essência: “O indivíduo e seu comportamento manifestam de forma cristalizada diversas fases de desenvolvimento já concluídas” (Vigotski, 2000b, p. 42). Trata-se, portanto, de analisar processos, e não objetos. (Vigotski, 1988a)

Para o autor, o interesse principal do método genético- experimental é determinar as relações dinâmico-causais entre os estímulos externos e as respostas internas dos seres humanos. Em resumo:

Os objetivos e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: 1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; 2) uma análise que revela relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enunciação das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e 3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de determinada estrutura (Vigotski, 1988a, p. 69).

A compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade sugere implicar sua multifatorialidade. Assim, faz-se necessário situá-los em suas determinações: singular, entendida como definições exteriores, imediatas e acessível superficialmente; particular - as maneiras específicas pelas quais a singularidade é experienciada; e universal - relacionado ao contexto social no qual o indivíduo está inserido (Lukács, 1967). Essas determinações são relacionadas de forma dialética, ou seja, cada dimensão é construída no interior da outra, uma vez que “a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação” (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364).

Por meio dessa forma de investigação, autores histórico-culturais sugerem a lei fundamental do desenvolvimento psíquico, denominada lei da internalização. A lei é compreendida como princípio do desenvolvimento psíquico e preconiza que as capacidades desenvolvidas ao longo do desenvolvimento aparecem primeiramente nas relações concretas

nas quais o indivíduo está inserido; posteriormente, são internalizadas em sua atividade (Leontiev, 2001).

A atividade, por sua vez, é a relação do ser humano com o mundo, a qual satisfaz uma necessidade correspondente a ela (Leontiev, 2001b). Em outras palavras, trata-se de processos direcionados a um objeto, nos quais o motivo para executá-los coincide com seu objetivo, que, por sua vez, está associado a emoções e sentimentos. Quando o motivo para realizar a atividade não coincide com seu objetivo final, o processo é denominado ação (Leontiev, 2001b). O processo de transformação da ação em atividade é o que possibilita mudanças nas relações do ser humano com o mundo; é a base psicológica que promove alterações na atividade principal (Leontiev, 2001b). Dessa forma, "é a atividade externa que destrava o círculo de processos mentais internos, abrindo-o para o mundo objetivo" (Leontiev, 1980, p.4). Assim, é possível compreender que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio da atividade humana culturalmente orientada, que permite a mudança e a complexificação do psiquismo (Leontiev, 1978).

Destaca-se, portanto, o papel do ambiente nesse processo: a humanização, ou seja, o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, ocorre por meio da apropriação dos objetos e significados construídos ao longo da história (Vigotski, 1995). Os teóricos utilizam o conceito de funções psicológicas superiores para se referirem ao resultado psicológico da internalização dos elementos culturais e à conquista de novas formas de comportamento. Como visto, essas funções são formadas na atividade do indivíduo no mundo e no processo de apropriação dos signos culturais, ou seja, dos elementos que se interpõem nas relações espontâneas, sempre disponibilizados pela cultura e que orientam a conduta (Vigotski, 1997a; Leontiev, 1978). Entre essas funções estão a memória mediada, atenção concentrada, pensamento verbal, criatividade, emoções, entre outras (Vigotski, 1995).

Na infância, novas funções psíquicas superiores se formam através de crises de desenvolvimento e da criação de atividades principais, que são aquelas que direcionam as principais mudanças no psiquismo e nos traços de personalidade (Leontiev, 2001b). Quando essa atividade é explorada, proporciona um avanço qualitativo no desenvolvimento, transformando e tornando mais complexa a relação da criança com a realidade (Leontiev, 2001b).

Dessa forma, há a proposição de uma periodização do desenvolvimento psíquico, em que, a cada novo período, uma atividade específica passa a orientar as mudanças psíquicas, resultando em neoformações psicológicas essenciais para o desenvolvimento infantil. Essa

periodização constitui a formulação de leis que explicam as regularidades observadas no desenvolvimento do psiquismo (Pasqualini, 2016).

É importante ressaltar que esses períodos, embora delimitados por idades e fases de infância e adolescência, variam de acordo com o contexto histórico e cultural; não são tomados *a priori*, mas sim constituídos por meio da atividade e das situações sociais de desenvolvimento (Facci, 2004). Para além da pura descrição de sinais e características de cada período, a contribuição da teoria está na compreensão dos elementos envolvidos na emergência daquela característica no período específico e sua relação com outras características (Pasqualini, 2016).

Destaca-se o papel essencial da linguagem enquanto função reguladora do comportamento da criança ao longo desse processo de humanização e desenvolvimento psíquico. A instrução do adulto, em um primeiro momento, guia as ações da criança e, por meio dessa relação, permite que ela desenvolva o processo interno de regulação, passando a dar ordens a si mesma à medida em que aumenta seu domínio da linguagem (Leontiev, 1978). O componente verbal forma a base para a realização de atividades mais complexas em que a regulação da conduta se faz mais necessária; desse modo, quanto mais complexo, mais necessária é a linguagem (Luria, 2015).

Nesse processo, ocorre a formação da consciência, reflexo psíquico da realidade que dá sentido à atividade humana, que permite com que o ser humano seja capaz de estabelecer ligações, relações e abstrações, as quais chamamos de pensamento. O pensamento e a consciência, por sua vez, operam na realidade concreta por meio da linguagem, que generaliza e dá suporte ao pensamento e à consciência (Leontiev, 1978).

A consciência é constituída no movimento das relações sociais nas quais o ser humano está inserido e o lugar que ele ocupa nessas relações, ou seja, na atividade. Logo, ela está sempre em transformação e sofrendo mudanças qualitativas (Leontiev, 1978). Nas palavras do autor:

A consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro. (Leontiev, 2001a, p.196)

Compreender os pressupostos histórico-culturais do desenvolvimento humano, especialmente em relação à lei geral do desenvolvimento, ao papel da linguagem, à mediação do adulto, e aos conceitos de atividade, signo e funções psíquicas superiores, permite elucidar o contexto em que o simbolismo se desenvolve na conduta da criança durante seus primeiros anos de vida. Para isso, serão explicitados os períodos iniciais de seu desenvolvimento.

Já no primeiro ano de vida, o bebê começa a ter interesse nos estímulos sensoriais: o mundo exterior se apresenta e possibilita que haja desenvolvimento da senso-motricidade. A passividade, até então marcante em seu comportamento, vai se tornando secundária. Surge uma contradição: o bebê passa a ter necessidade de se comunicar, uma vez que se encontra incapaz de satisfazer suas necessidades vitais sem o adulto; porém, não detém meios para tal (Vigotski, 1996). Estabelece-se uma crise, uma tensão entre o velho e o novo, característica presente em momento anterior à constituição de uma nova atividade dominante (Pasqualini, 2016). A existência das crises no curso do desenvolvimento infantil evidencia a ideia de que o desenvolvimento acontece no interior de evoluções e revoluções, crises e transições:

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. (Leontiev, 2001b, p. 66)

Aliada a essa contradição, estabelece-se uma relação denominada atividade antecipadora do adulto (Lísina, 1987), na qual o cuidador aprende a identificar as necessidades do bebê a partir de suas reações, atendendo-as e dando sentido a elas. Essa relação incentiva a comunicação do bebê e o insere na atividade de se comunicar. Dessa forma, instala-se a atividade de comunicação emocional direta do bebê, que se configura como a atividade dominante desse período. Essa atividade conjunta com o adulto governa a diferenciação eu/não eu, o desenvolvimento motor, a orientação e manipulação de objetos pelo bebê, neoformações psicológicas desse período (Cheroglu; Magalhães, 2016). O bebê passa a segurar objetos, tocá-los, levá-los à boca, manuseá-los, o que é de extrema importância para o desenvolvimento da acuidade perceptiva e traz mudanças da relação com o meio social (Vigotski, 1996).

Na primeira infância, há um declínio da atividade de comunicação emocional direta e o surgimento da atividade objetual manipulatória, impulsionada pela adquirida capacidade da criança de tocar aquilo que vê (Vigotski, 1996). Ela passa a perceber objetos indicados e nomeados pelos adultos por meio da linguagem (Leontiev, 1982), apoiando-se exclusivamente na situação concreto-visual dos objetos ou brinquedos (Pasqualini, 2013). A atenção, memória e pensamento estão subordinados à percepção, nesse período, não estão diferenciadas (Vigotski, 1996).

Vigotski (2007c) enfatiza a importância de analisar a motivação na manipulação do brinquedo pela criança. Para o autor, a criação da situação imaginária é propulsora do

desenvolvimento do pensamento abstrato e, na primeira infância, é criada sem a separação entre o imaginário e o real; o mais importante, aqui, é utilizar os brinquedos como possibilidades de execução de gestos representativos. Os gestos representativos são a chave para o uso simbólico dos brinquedos pelas crianças (Vigotski, 2007d) e expressam a utilização de signos externos para executar uma operação (Vigotski, 1997b); para operar com o enredo lúdico na satisfação do objetivo da brincadeira. Nesse momento, a criança pode muitas vezes reproduzir a funcionalidade do objeto na atividade lúdica.

Dessa forma, a brincadeira é a forma de expressão e assimilação do signo e do significado social pela criança; assimilação, na medida em que ela entra em processo de compreensão do conteúdo da experiência cultural e, principalmente, das maneiras culturais de pensamento e conduta (Vigotski, 1997b). Sendo assim, gradativamente a atividade objetiva manipulatória propulsiona a capacidade da criança de realizar jogos com objetos substitutivos de objetos reais, comparar suas próprias ações com as dos adultos operando a imaginação, importantes elementos na construção do pensamento e da linguagem simbólica. É a partir desse aspecto da conduta que há início da construção do pensamento abstrato, uma vez que a criança passa a operar com os objetos não necessariamente pela sua representação real, mas pelo significado que a criança atribui a ele na brincadeira. A imaginação, na brincadeira, se torna mais importante que percepção (Elkonin, 1988). Nesse momento, observa-se de forma mais clara o desenvolvimento do simbolismo.

O uso de objetos em uma função de substituição, adquirindo novos significados durante o jogo, permite que eles cumpram a função de signos. Vigotski (2007b) denomina esse processo de simbolismo de segunda ordem, destacando sua importância no desenvolvimento posterior da linguagem escrita pela criança, também considerada por ele como simbolismo de segunda ordem. O autor enfatiza a representação simbólica no brinquedo como uma forma precoce de desenvolvimento da linguagem, na qual a criança não se prende à similaridade entre o objeto material e o objeto representado no jogo, contanto que os mesmos gestos possam ser realizados com o objeto substituto. Assim, o movimento de substituição é o processo no qual os objetos se tornam signos.

Com a separação entre os significados sociais dos objetos e a percepção visual das crianças, as características materiais do brinquedo deixam de necessariamente determinar como eles são utilizados na brincadeira; os próprios pensamentos das crianças passaram a ter protagonismo na forma como os incorporam ao enredo lúdico (Vigotski, 2007c). À utilização de um objeto como apoio à imaginação, o autor dá o nome de objeto pivô (Vigotski, 2007c).

Para Elkonin (1998), esse movimento corresponde à mudança no caráter do jogo, inicialmente determinado pelos brinquedos, e posteriormente determinado pela ideia.

Nesse processo, a criança aprende a agir na esfera cognitiva, guiada por suas motivações internas e não necessariamente pelo objeto apresentado: “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alçada a uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vigotski, 2007c, p. 114).

À medida em que o desenvolvimento da atividade imaginativa da criança com o brinquedo se complexifica, surge uma contradição: a apropriação e reprodução da funcionalidade social dos objetos passa a ser insuficiente, e o interesse da criança é gradativamente levado às relações sociais envolvidas; porém, ela ainda não detém condições para tal (Pasqualini, 2013). A criança, então, passa a reproduzir na atividade lúdica as relações sociais que observa no cotidiano do mundo dos adultos (Elkonin, 1998).

Essa atividade é denominada jogos de papéis, em idade pré-escolar (3-6 anos), na qual a criança busca interpretar personagens na brincadeira para atingir objetivos, incorporando aspectos imaginativos; dessa forma, internaliza elementos importantes do mundo dos adultos e os transforma em experiências pessoais (Elkonin, 1998). Ocorre um enlaçamento de signos usados para designar coisas, relações e ações (Luria, 1986).

Os jogos de papéis são caracterizados enquanto jogos protagonizados, nos quais a criança produz uma imagem. Nos jogos de encenação, a criança usa o brinquedo como intermédio para atuar um enredo lúdico e interpretar o papel; nos jogos de papéis, o papel é interpretado pela própria criança, que reproduz, na brincadeira, as regras e relações do mundo real. A reprodução de situações da vida cotidiana é mais observada em crianças menores, enquanto crianças próximas à idade escolar recorrem a eventos sociais e podem desenvolver temas literários (Elkonin, 1998).

Dentre os aspectos psicológicos estimulados pelo desenvolvimento do simbolismo, tem-se a atividade voluntária, uma neoformação da atividade de jogos de papéis. A atividade voluntária é aquela que se direciona a um objeto estabelecido, permitindo com que o ser humano seja capaz de renunciar às vontades e impulsos imediatos frente a esse objeto (Quintanar; Solovieva, 2013). A sua relação com a brincadeira simbólica está no fato de que, nela, a criança precisa encenar a atividade social de um grupo específico; precisa seguir as regras da brincadeira, renunciando de suas vontades imediatas para atingir seu objetivo (Elkonin, 1969).

A atividade voluntária é essencial para a atividade dominante seguinte da criança, a atividade de estudo. Nessa etapa, já na idade escolar, a criança precisa ser capaz da organização

e controle da sua própria atividade de maneira voluntária, já com o controle interno do pensamento (Quintanar; Solovieva, 2013). Sendo assim, ela é importante para a consolidação das funções psíquicas superiores.

A teoria relacionada ao desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural está pautada no desenvolvimento típico. Dessa maneira, há especificidades do desenvolvimento quando existe um diagnóstico de deficiência na infância, com seus possíveis impactos. Portanto, na próxima seção serão explicitados tais processos relacionados à vivência da deficiência auditiva na infância, foco deste estudo, considerando os fatores familiares, uma vez que a interação com o adulto é essencial para a complexificação das funções psíquicas.

1.2 O CONTEXTO DA CRIANÇA COM PERDA AUDITIVA CONGÊNITA: FATORES FAMILIARES E DE REABILITAÇÃO

Tendo em vista esse caminho de desenvolvimento psíquico humano por meio da apropriação da linguagem, há o contexto específico de desenvolvimento da criança com perda auditiva sensorioneural congênita, ou seja, aquela cuja perda está associada a fatores pré e perinatais (Azevedo; Angrisiani, 2015). A perda auditiva em bebês pode ter diferentes etiologias, sendo os mais comuns os fatores de risco gestacionais e neonatais. É importante a compreensão acerca dos múltiplos Indicadores de Risco para a Deficiência Auditiva (IRDA) descritos na literatura e a possível influência de fatores contextuais, socioeconômicos e de acesso à saúde na incidência da perda auditiva congênita, de forma a situar o diagnóstico em uma rede complexa de determinações.

Um estudo realizado em maternidade na cidade de São Paulo aponta os principais IRDA encontrados nas crianças que apresentaram alteração auditiva na Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU): 80% das crianças haviam sido internadas na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) por mais de 5 dias; 80% por mais de 48h; 60% receberam antibióticos aminoglicosídeos; 40% tiveram infecção congênita; 20% tiveram sepse¹; 20% passaram pela ventilação assistida; em 20% havia diagnóstico de síndromes congênitas; 20% tiveram retardo no crescimento uterino, 20% nasceram com peso menor do que 1,500g; 20% tiveram hemorragia intracraniana associada a ventilação e 20% tinham idade gestacional menor do que 28 semanas (Ribeiro; Chapchap ; Lewis, 2015).

Já o estudo de coorte longitudinal em âmbito nacional (Nascimento *et al.*, 2018) acompanhou, dos 0 aos 12 meses de idade, 87 bebês que apresentavam um ou mais IRDA

¹ Resposta inflamatória grave do corpo a uma infecção

selecionados a partir de banco de dados; 58 deles nascidos pré-termo e 29 nascidos a termo. Os objetivos foram comparar as IRDA nos dois grupos e analisar relações entre as IRDA e variáveis socioeconômicas, demográficas e obstétricas, bem como risco à aquisição da linguagem. Como IRDA mais frequentes nos bebês pré-termo, foram encontrados a permanência em UTI neonatal por mais de cinco dias (65,52%), uso de medicação ototóxica (48,28%), uso de ventilação mecânica (39,66%) e hiperbilirrubinemia² (46,55%). Para bebês nascidos a termo, os IRDA mais frequentes foram hiperbilirrubinemia (37,93%), Apgar alternado no 1º ou 5º minuto (17,24%), toxoplasmose (4 bebês) e varicela (2 bebês). A análise pelo Modelo de Regressão Linear Múltiplo mostrou que a maior frequência em consultas de pré-natal e maior idade gestacional representam um menor risco auditivo aos bebês. Não foi encontrada significância estatística nas variáveis classe econômica, escolaridade, estado civil e ocupação maternos, planejamento e parto quanto ao risco auditivo; no entanto, as autoras identificaram influência do maior grau de instrução das mães e o menor número de IRDA. Em relação à aquisição de linguagem no segundo semestre de vida, foi observada influência negativa dos fatores peso ao nascer, sífilis, Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e uso de substâncias psicoativas na gestação.

Quanto à prevalência em recém-nascidos, cartilha do Ministério da Saúde (Brasil, 2012) indica de um a seis neonatos que apresentam o diagnóstico de perda auditiva a cada mil nascidos vivos (1-6:1000). Dentre os recém-nascidos provenientes de UTI, a prevalência encontrada é de um a quatro a cada cem (1-4:100). Revisão sistemática e meta-análise de estudos epidemiológicos no Brasil (Agostinho, 2019) indicou prevalência combinada de 21,1% de perdas auditivas de qualquer grau e 6,2% em perdas auditivas consideradas impactantes. Os autores identificaram tópicos principais elencados nesses estudos, como a importância da detecção precoce, alta incidência em idosos e a necessidade de reabilitação e o papel da intervenção.

Uma pesquisa bibliográfica de estudos nacionais e internacionais a partir de 1980 (Gatto; Tochetto, 2007) reitera a importância da detecção precoce e sua influência no prognóstico de reabilitação. Também aponta a problemática da alta frequência de atrasos no diagnóstico audiológico em crianças, possivelmente associado à desvalorização da prevenção primária e secundária, pouco acesso à educação em saúde e protocolos de Triagem Auditiva Neonatal (TAN) não padronizados. No Brasil, desde 2010 a Lei Federal 12.303 (Brasil, 2010) é preconizado que todas as crianças devem realizar a TAN, chamada popularmente de Teste de

² Aumento dos níveis de bilirrubina (normalmente metabolizada pelo fígado) no sangue.

Orelhinha. Ainda que tenha havido considerável aumento na realização da TAN no Brasil, nota-se desigualdade de acesso ao exame entre os estados, bem como má distribuição de profissionais qualificados a aplicá-lo entre as regiões (Oliveira; Dutra; Cavalcanti, 2021).

Esse contexto de limitado acesso à informação e ao diagnóstico pode afetar a forma com que a perda auditiva na primeira infância é recebida pela família. Há literatura nacional e internacional indicando os principais efeitos psicológicos vivenciados diante das primeiras suspeitas de uma possível perda auditiva da criança, durante a confirmação do diagnóstico e após, quando a família se encontra frente a decisões a serem tomadas quanto ao manejo da deficiência auditiva.

Frente às primeiras suspeitas de que a criança pode não ouvir alguns sons, Silva, Zanolli e Pereira (2008), em estudo qualitativo com mães, apontaram comportamento de evitação da possibilidade do diagnóstico. As mães participantes apresentaram conteúdos nos quais expuseram sobre o apego a pequenas respostas auditivas das crianças, de modo a procurar indícios que negassem uma possível perda auditiva, ou procuraram pela normalização de um atraso no desenvolvimento da linguagem oral, utilizando histórico familiar de atraso de fala. Em alguns casos, a normalização do atraso na linguagem foi apoiada por profissionais de saúde que atenderam essas famílias. Esses fatores contribuíram para o adiamento da realização de testes auditivos.

Após a procura pela investigação a respeito da saúde auditiva das crianças, o diagnóstico representa um elemento desafiador a ser enfrentado. Com a sua confirmação, o diagnóstico é frequentemente descrito como fator estressor e de risco à saúde mental da família, levando a reações iniciais de choque, seguidas por choro intenso, perda de perspectivas, preocupações, insegurança e culpabilização (Silva; Zanolli; Pereira, 2008). Estudos mostram que mães de crianças diagnosticadas com perda auditiva frequentemente experimentam níveis elevados de estresse, depressão e ansiedade, particularmente quando percebem falta de apoio emocional (Quittner; Glueckauf; Jackson, 1990), além de deficiências no suporte conjugal e social (Sarant; Garrard, 2013). Tais reações emocionais são igualmente descritas como frequentes em familiares de crianças que passam pelo diagnóstico de outras deficiências (Alós; García; Maldonado, 2022).

Durante a fase inicial do enfrentamento do diagnóstico, as mães frequentemente demonstram grande preocupação sobre as futuras habilidades de comunicação da criança, bem como pessimismo sobre suas perspectivas futuras e conquista da independência (Lederberg; Golbach, 2002). Nesse momento, a família tende a se reorganizar diante do medo, ansiedade e

preocupações com as possíveis complicações futuras da deficiência, além de lidar com a perda da idealização de um filho idealizado (Yamada; do Valle, 2014; Cantwell-Bartl, 2018).

Estudo dinamarquês de Dammeyer *et al.*, (2019) investigou as possíveis associações entre variáveis das crianças com perda auditiva (grau da perda auditiva, uso de IC, habilidade em língua de sinais e dificuldades comportamentais e emocionais, deficiências adicionais) e variáveis relacionadas aos pais (fatores conjugais, saúde mental, engajamento em atividades sem os filhos e sobrecarga). Encontraram que a perda auditiva em si não necessariamente estava relacionada a fatores de saúde mental, mas sim a presença de outros diagnósticos, que reduzem a frequência da realização de atividades sem as crianças e aumentam a sensação de sobrecarga, e a presença de dificuldades comportamentais e emocionais pelas crianças, quantificadas por meio do *Strength and Difficulties Questionnaire* (SDQ). Já fatores como o grau da perda, uso ou não do IC e língua de sinais não foram encontrados como significativamente relevantes para fatores de saúde mental dos pais. Esses dados são importantes para a compreensão dos múltiplos fatores de contexto que envolvem a rotina e a vivência da família que enfrenta o diagnóstico da deficiência, dando foco à saúde mental familiar (Hintermair, 2006).

Além da já destacada importância de fatores contextuais como suporte social e emocional, realização de atividades sem as crianças e a parceria conjugal, outros fatores são descritos na literatura como estratégias utilizadas pelas famílias para enfrentar o diagnóstico de perda auditiva. Mais do que fatores relevantes para a saúde mental dos familiares, essas estratégias são fatores de influência no prognóstico e na estimulação do desenvolvimento infantil.

Existem relatos de mães de crianças com perda auditiva que destacam a importância da religiosidade como um suporte emocional e uma busca por explicações (Silva, Zanolli; Pereira, 2008). Além disso, essas mães frequentemente comparam a condição de seus filhos com outras consideradas mais graves. Nesse contexto, é crucial fornecer suporte e orientação às famílias, visto que há uma correlação negativa entre os níveis de estresse e a percepção de suporte social (Åsberg; Vogel; Bowers, 2007); no entanto, foi encontrado que, em muitos casos, esse suporte não é oferecido.

Estudos com famílias de crianças com perda auditiva destacam a falta de suporte durante o processo de diagnóstico e acesso à reabilitação, além da escassez de investimento e recursos nas escolas (Scapitta; Vieira; Dupas, 2011). Diante dessa realidade, as principais alternativas encontradas pelas famílias incluem buscar apoio em redes de amigos e procurar suporte em outras localidades (Scapitta; Vieira; Dupas, 2011).

Em uma etapa seguinte ao diagnóstico, muitas famílias começam a buscar alternativas para a comunicação da criança com perda auditiva. Entretanto, essa busca não depende exclusivamente da escolha familiar, sendo influenciada por fatores como o grau de informação disponível sobre as alternativas, os serviços acessíveis, os recursos financeiros necessários e as características específicas da criança com perda auditiva (Yamada; Bevilacqua; Costa Filho, 1999). Entre as possibilidades, destaca-se o ensino bilíngue da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) associado ao português, bem como a adaptação de dispositivos tecnológicos de acesso aos sons da fala, como o Implante Coclear (IC) ou o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Neste estudo, será dado foco à escolha pela adaptação dos dispositivos, de modo que não será aprofundada a alternativa de ensino da LIBRAS.

O IC é um dispositivo que permite o contato da criança com perda auditiva de grau severo e/ou profundo com o mundo dos sons e pode fazer com que ela venha a oralizar (Costa; Bevilacqua; Amantini, 2005). É composto por uma unidade interna, inserida cirurgicamente na cóclea, e uma externa, constituída de um microfone, uma antena transmissora e um processador de sinal (Moret; Costa, 2015).

Evidências indicam possíveis benefícios dos dispositivos para o acesso à percepção auditiva. O IC pode possibilitar a aquisição de linguagem oral pela via auditiva, especialmente quando há diagnóstico precoce, ainda no primeiro ano de vida, associado à terapia fonoaudiológica (Moret; Costa, 2015). A literatura científica indica a idade de até 3,5 anos de idade como período ideal para o procedimento cirúrgico de inserção do IC em crianças com perda auditiva pré-lingual (ou seja, aquela que está presente antes da aquisição da linguagem oral) (Moret; Costa, 2015). Quanto menor o tempo de privação sensorial auditiva, maiores são as chances de que a criança que recebe o implante coclear venha a desenvolver a linguagem oral (Dettman *et al.*, 2007).

Já o AASI é composto unicamente da unidade externa e não depende de intervenção cirúrgica. É composto por um microfone, processador e amplificador, receptor e bateria, sendo indicado de acordo com o tipo e grau de perda auditiva, segundo avaliação do fonoaudiólogo e médico otorrinolaringologista (Helou; Novaes, 2005).

Há estudos indicando o AASI como possível propiciador de acesso à percepção auditiva, com bons impactos na qualidade de vida das crianças (Moret *et al.*, 2013). No processo de adaptação do dispositivo, faz-se essencial o uso de protocolos de verificação e validação para que haja benefícios, além de estimulação precoce (Rissato; Novaes, 2009).

Considerando a possibilidade de adaptação dos dispositivos tecnológicos de acesso aos sons da fala (IC e AASI) e os fatores familiares supracitados de enfrentamento ao diagnóstico

de perda auditiva, impactos emocionais, percepção de apoio a acesso ao diagnóstico e à reabilitação, entende-se que a escolha das famílias pelo caminho de estimulação da linguagem oral é determinada por múltiplos fatores (Fernandes *et al.*, 2012; Gouin *et al.*, 2016; Lessenberry; Rehfeldt, 2004).

Um desses fatores envolve as concepções de deficiência que acentuam violências e preconceitos. Ainda que tenha havido progressos na compreensão da deficiência, a concepção sobre o fenômeno sofre influência de fatores históricos. A atual complexificação e aprofundamento dos estudos na área preconiza uma abordagem contextualizada, de reivindicação de direitos e de postura crítica aos preconceitos e exclusão (Piccolo; Mendes, 2022), modelo denominado como social.

A constituição do modelo social antecedeu um histórico de luta pelos direitos da pessoa com deficiência, considerada até então como alvo de intervenções médicas para total reabilitação, em um modelo médico-centrado e que prega o fenômeno como um problema individual e trágico (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017). O modelo médico pode ser percebido em diversos contextos atuais e favorece a ideia de deficiência como desvio a uma norma estabelecida de saúde e de produtividade capitalistas, sujeitando o indivíduo a procedimentos médicos e intervenções. Enquanto a visão médica coloca enfoque unicamente na reabilitação e minimização dos impactos individuais da deficiência, o modelo social a enxerga enquanto modos diferentes de funcionamento, sendo impossível compreendê-los de forma descontextualizada. É importante destacar que o modelo social não exclui a contribuição do modelo médico no que se refere ao desenvolvimento de tecnologias que possibilitem a melhora do bem estar da pessoa com deficiência. O foco, sendo assim, passa para os contextos de participação dos indivíduos, pois as limitações enfrentadas por eles podem estar justamente nesses contextos (Llwelllyn; Hogan, 2000).

Diante desse contexto, é crucial entender o estigma e a percepção médica da deficiência no contexto das famílias que recebem o diagnóstico de perda auditiva em crianças. A frequente presença de pessimismo entre os familiares em relação ao desenvolvimento infantil e a perda de perspectivas podem estar relacionadas a esses fatores, assim como à dificuldade de compreensão do próprio diagnóstico (Silva, Zanolli; Pereira, 2008). Portanto, fatores pessoais, como nível de escolaridade (Jatto *et al.*, 2018), e contextuais, como acesso à informação em saúde (Scarpitta; Vieira; Dupas, 2011), estigma e exclusão, estão interligados na experiência das crianças e de suas famílias.

A decisão sobre realizar ou não a cirurgia de Implante Coclear (IC) ou optar pela adaptação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) está intrinsecamente ligada

a essas questões e pode ser influenciada pelo modelo médico mencionado anteriormente. Evidências científicas supracitadas indicam que, em certos contextos, há uma alta probabilidade de que a criança desenvolva habilidades de oralização após a adaptação desses dispositivos, o que pode levar os familiares a considerar a possibilidade de eliminar a deficiência, influenciando suas decisões em relação à cirurgia e à adaptação do aparelho. Na literatura científica, diversos estudos exploram as expectativas familiares relacionadas à adaptação desses dispositivos, especialmente no contexto da cirurgia de IC.

No estudo de Silva, Zanolli e Pereira (2008), foi identificado que muitas mães demonstram um forte apego à expectativa de sucesso com o IC, mantendo uma esperança ilusória de que seus filhos recuperem a audição perdida no momento do diagnóstico. Essa mesma expectativa foi encontrada por Boscolo e Santos (2005), em uma análise qualitativa envolvendo 19 pais de crianças atendidas em uma clínica escola de fonoaudiologia no interior de São Paulo, mas em relação ao Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). Os pais relataram que esperavam que o dispositivo permitisse que seus filhos ouvissem e falassem normalmente, como se não tivessem a deficiência auditiva.

Além disso, nos discursos dos pais, foi observada uma frustração decorrente da percepção de que o dispositivo destacava a deficiência da criança, fazendo-a sentir-se diferente das outras crianças. Eles também expressaram uma ambivalência de sentimentos: tristeza pela impossibilidade de alcançar ganhos auditivos sem o dispositivo e felicidade pela esperança de reversão da perda. (Boscolo; Santos, 2005).

Em análise qualitativa dos discursos de 10 pais em estágio de avaliação pré-cirurgia de IC de seus filhos, Yamanaka *et al.* (2010) encontraram alta frequência de conteúdos que envolvessem a expectativa de obtenção de 100% da capacidade auditiva pelos filhos, ainda que tivessem passado por orientações iniciais sobre o procedimento. Os autores discutem que essas expectativas podem estar associadas ao desejo de melhora na qualidade de vida futura, com a ideia de maior independência e autonomia das crianças.

No âmbito internacional, Spahn *et al.* (2003) compararam níveis de sofrimento emocional, expectativas em relação ao tratamento, clima familiar e formas de obtenção das primeiras informações entre famílias de crianças usuárias de IC e famílias que utilizam outros dispositivos tecnológicos para acesso aos sons da fala. Os resultados mostraram níveis semelhantes de sofrimento emocional, especialmente logo após o diagnóstico, e variação no acesso inicial às informações sobre os dispositivos. Em relação às expectativas, os pais de crianças usuárias de IC tinham mais frequentemente a expectativa de que seus filhos voltassem

a ouvir. Além disso, esses pais apresentaram menores índices de coesão e abertura familiar, bem como maior controle e tendência a conflitos no clima familiar.

Enquanto os estudos encontrados na literatura disponível apontam para uma tendência à supervalorização do IC no momento pré-cirúrgico, estudos sobre o momento pós-cirurgia de IC indicam a progressiva redução das expectativas quanto aos ganhos do dispositivo a longo prazo. Brazarotto (2008) destaca a frequente preocupação de pais quanto ao desempenho acadêmico, acompanhamento de atividades em sala de aula e quanto à quebra da unidade externa do IC. Já Weisel, Most e Michael (2007) encontraram diminuição das expectativas de mães quanto à comunicação e competências acadêmicas de seus filhos gradualmente, com o passar dos anos desde a cirurgia. Os dados foram coletados e comparados entre três grupos: mães de crianças em estágio de avaliação para IC, mães com crianças usuárias de IC há 0-3 anos e mães com crianças usuárias de IC há mais de 3 anos. Quanto ao índice de estresse, não foi encontrada diferença significativa entre os três grupos. Os autores trazem destaque à necessidade de considerar o elemento imaginário das mães antes da cirurgia e as orientá-las quanto às reais possibilidades com a reabilitação.

As expectativas prévias dos familiares quanto ao IC, a reabilitação e as formas pelas quais os dispositivos tecnológicos de acesso aos sons da fala são apresentados a eles podem estar relacionados de forma importante com a vivência das crianças quanto à deficiência auditiva. Isso porque, para a criança, a experiência de viver com o IC é permeada por sentimentos, sentidos e significados construídos.

O estudo de Silva, Yamada e Lopes (2020) investigou os significados atribuídos ao implante coclear (IC) por crianças de 7 a 12 anos. A pesquisa, baseada em narrativas e desenhos, revelou temas como autoexplicações e fantasias sobre o IC (construção, pelas crianças, de narrativas próprias, muitas vezes fantasiosas, para entender e explicar o IC); experiência cirúrgica e da reabilitação (aspectos da cirurgia e reabilitação são entendidos de forma sensível, revelando o impacto físico e emocional do processo) e identidade (indicando impactos do IC na forma como a criança percebe a si mesma e interage socialmente). O estudo destacou a necessidade de considerar a subjetividade das crianças, propondo que o IC impacte na autopercepção e na interação social da criança.

Esses aspectos evidenciam a importância do acompanhamento psicológico à família e às crianças nas etapas pré e pós cirurgia de IC. Yamada e Bevilacqua (2005) descrevem a atuação do psicólogo nesse processo nos momentos de estudo de caso, acompanhamento e suporte no processo de tomada de decisão, acompanhamento na internação, ativação do dispositivo e na reabilitação. A intervenção do psicólogo, para as autoras, visa fomentar o

pensamento crítico dos familiares quanto aos fatores sociais, individuais em sua influência no processo de passar pelo acompanhamento dos filhos e ao pensar quanto à cirurgia de IC.

Portanto, os aspectos mencionados sobre questões específicas da perda auditiva e o contexto social da deficiência permitem compreender os possíveis impactos e influências no desenvolvimento do jogo infantil. Como descrito, o jogo, assim como outras atividades infantis, se desenvolve em situações sociais e por meio do contato com o outro. Se há restrições e barreiras na interação social, é provável que a conduta da criança também seja influenciada.

1.3 ESTUDOS ANTERIORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO E A INTERAÇÃO COM FAMILIARES

Nas seções anteriores, foi explorada a relação entre o desenvolvimento do simbolismo e o desenvolvimento da linguagem, além do contexto das crianças com perda auditiva e a adaptação aos dispositivos tecnológicos para acesso aos sons da fala. Considerando esses pontos, surgem questões sobre como ocorre o desenvolvimento simbólico específico em crianças com perda auditiva que não são expostas à LIBRAS desde cedo, o que pode resultar em um contato com a linguagem de forma mais tardia. Os dispositivos, portanto, podem proporcionar o primeiro contato com a linguagem, ou seja, com o sistema de significados sociais organizados pela cultura (Vigotski, 2007a), o que é crucial para o desenvolvimento psicológico humano, como mencionado anteriormente.

Estudos nacionais referentes ao desenvolvimento da brincadeira simbólica em crianças com perda auditiva sugerem a importância da linguagem nesse processo. Quintas *et al.* (2009) realizaram investigação da brincadeira simbólica e de aspectos do desenvolvimento infantil de crianças surdas congênitas de dois a seis anos comparadas a crianças normo-ouvintes. No que se refere ao desenvolvimento do simbolismo, a Avaliação da Maturidade Simbólica (proposta por Befi-Lopes; Takiuchi; Araújo, 2000), indicou frequência da brincadeira simbólica semelhante nos dois grupos (81,35% no grupo de crianças surdas e 87,5% nas crianças normo-ouvintes). Porém, o grupo de crianças com surdez apresentaram brincadeira qualitativamente menos complexa, com mais episódios de brincadeira funcional e simulação de uma ação, enquanto as crianças normo ouvintes apresentaram mais episódios de uso dos objetos como substitutivos de outros e inseridos em um enredo lúdico.

Já Souza e Silva (2010) utilizaram a perspectiva histórico-cultural para investigação das maneiras pelas quais crianças surdas em idade pré-escolar utilizam recursos linguísticos para a realização da brincadeira simbólica. Utilizaram o recurso de vídeo gravação de momentos de brincadeira entre oito crianças de seis a sete anos, posteriormente submetidas a análise

microgenética. Concluíram que o uso da LIBRAS e demais movimentos corporais são essenciais para a construção de seus sentidos pessoais e significados sociais na brincadeira, promovendo possibilidades de expressão. O corpo surgiu enquanto possibilitador de processos de significação e simbolização. O estudo demonstra a relação do corpo e a LIBRAS e o papel central da linguagem nesse processo.

O recurso da videografia também foi utilizado em Oliveira *et al.* (2006), que analisou a interação entre 18 crianças surdas de dois a cinco anos em contexto escolar com objetivo de analisar seu brincar. Para as análises, as autoras dividiram os modos de brincar entre crianças de dois a 3 anos e crianças de quatro e cinco anos, percebendo que crianças menores passaram mais tempo em atividades de correr e de construção, enquanto as maiores brincaram mais de pular corda; já a brincadeira de construção com brinquedos de encaixe foi encontrada em alta frequência nos dois grupos de crianças. As crianças maiores foram menos direcionadas pelas professoras e interagiram mais entre si. Quanto ao simbolismo, identificaram o papel do brinquedo enquanto novo impulso à fala e como preparador do intelecto para o uso dos símbolos pelas palavras; o brincar representa um meio para desenvolvimento do simbolismo e para compreensão do mundo, entender suas regras e exigências. A brincadeira de faz de conta foi observada de forma bem articulada, com representação de situações lúdicas. As autoras pontuam, então, que no estudo as crianças parecem brincar de forma muito similar às normo-ouvintes.

De maneira similar, Ferreira (1998) encontrou, em análise de vídeo gravações de brincadeiras de oito crianças surdas (graus severo e profundo) de seis e sete anos e com contato com a LIBRAS há 1 ano, a relação entre o uso de sinais e a diversidade de composições de encenações e assunção de papéis, articulando-se às formas de utilização do brinquedo no enredo lúdico. A análise explorou o uso do brinquedo na organização do jogo imaginário; configuração de papéis; representações lúdicas com transgressão das circunstâncias do real.

Com objetivo de examinar a LIBRAS no jogo imaginário, Góes (2006) também utilizou o recurso de vídeo gravações de sessões de atividades de uma hora e meia em brinquedoteca com oito crianças surdas de cinco a seis anos. As análises dos momentos de interação resultaram em dois temas: a construção de enredos e personagem e a participação da linguagem nas situações imaginárias. No primeiro tema, a autora identificou uma diversidade de enredos, com recriação de experiências vivenciadas pelas crianças, relatadas por outros ou conhecidas na mídia; no segundo, foi observada presença de recursos linguísticos com uso de gestualidade. Como conclusões, a autora traz sobre a importância da recriação das situações cotidianas no

jogo, com atuação adequada dos personagens e uso dos objetos de maneira pertinente às sequências lúdicas construídas.

Há estudos nacionais que objetivam investigar o desenvolvimento do simbolismo em públicos com outras deficiências. Em estudo longitudinal com 20 crianças com Síndrome de Down, 20 prematuras muito baixo peso e 20 crianças com desenvolvimento típico, Silva *et al.* (2009) tiveram objetivo de verificar a emergência de esquemas simbólicos. Utilizaram o Protocolo para Observação do Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem Expressiva – versão revisada (PODCLE-r) em observações lúdicas e encontraram emergência de esquemas simbólicos de forma semelhante entre os grupos, embora com ritmo mais lento em crianças prematuras muito baixo peso. Já a análise qualitativa indicou pior desempenho das crianças prematuras comparadas às dos outros dois grupos.

Com crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) de 4 a 10 anos, Mendes *et al.* (2020) utilizou gravações de vídeo, o teste de Matrizes Progressivas Coloridas de RAVEN e a Prova de Vocabulário do teste ABFW para verificar a maturidade simbólica dos participantes. Encontraram frequência maior de jogos mais primitivos, que não envolveram o uso do objeto para representar suas ações. Foram consideradas, sendo assim, simbolicamente muito inferiores à média. Quanto ao desempenho de vocabulário, encontraram melhor desempenho no vocabulário receptivo e quocientes de inteligência médias ou superiores à média.

No público de crianças com Deficiência Intelectual, Abreu *et al.* (2023) objetivaram investigar a brincadeira e problematizar a representação de papéis, uso substitutivo dos objetos e uso de recursos corporais ao brincar. Utilizaram análise microgenética de vídeo gravações da brincadeira de 4 crianças de 7 a 10 anos integrantes de uma turma de classe especial. Como resultados, encontraram dois eixos de análise, denominados pelos autores como utilização de objeto de apoio no brincar de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e vínculo entre os processos criadores e a realidade na estruturação dos contextos imaginativos das crianças participantes. Encontraram momentos de representação de papéis pelas crianças e uso dos objetos em enredo lúdico, caracterizando a brincadeira enquanto um complexo funcionamento imaginativo, ainda que em contexto específico.

Os estudos de Ribas (2021) e de Silva (2017) buscaram olhar para a brincadeira no público de crianças diagnosticadas com TEA, ambos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural. Ribas (2021) teve como objetivo analisar como e com o que brincam duas crianças de 4 anos; para tal, realizou observações da rotina escolar, da brincadeira com professoras ou outras crianças. Destacam que, na atividade lúdica das duas crianças, o objeto configurou-se

como elo comunicativo entre elas, surgindo conteúdos imaginativos entre pares. É ressaltada a importância da relação entre as crianças e o papel das professoras, que possibilitaram a complexificação da brincadeira e a organização do ambiente da sala de aula.

Já Silva (2017) teve foco nos recursos simbólicos no faz de conta de crianças com diagnóstico de TEA; os participantes foram seis estudantes de classe especial com idades de quatro a seis anos. Foi utilizada análise microgenética de vídeo gravações e registros de diário de campo que evidenciou a existência de processos complexos de simbolização na brincadeira das crianças, com criação de enredo e assunção de papéis. A autora organizou os dados de acordo com subeixos de acordo com cada tipo de brincadeira: aquelas que englobam o uso funcional do brinquedo; e as que ocorre o uso funcional mediado por recursos linguísticos e expressivos e ainda o uso do brinquedo como pivô. No que se refere à assunção de papéis, organizou episódios da brincadeira em dois subeixos: a construção do jogo e a assunção de papéis com cenografia e recursos imagéticos.

Estudos internacionais também indicam a relação entre o desenvolvimento do simbolismo e o contato com a linguagem em crianças pequenas com diagnóstico de perda auditiva, com resultados frequentes de atraso no desenvolvimento simbólico em: crianças com perda auditiva usuárias de IC (Quittner *et al.*, 2016; Quittner; Leibach; Marcel, 2015); crianças com perda auditiva não usuárias de dispositivos tecnológicos de acesso aos sons da fala e não falantes da língua de sinais (Boornstein *et al.*, 1999; Quittner, Laibach; Marciel, 2004. Casby; Maccormack, 1985; Roth; Clark, 1987; Rescorla; Goosens, 1992; Mogford, 1983) ou crianças com diagnóstico de atraso no desenvolvimento da linguagem (Roth; Clark, 1987; Rescorla; Goosens, 1992).

No que se refere à avaliação do simbolismo de crianças usuárias de IC, Quittner *et al.* (2016) realizaram estudo longitudinal com 180 crianças candidatas ao IC antes e após a cirurgia e 96 crianças ouvintes. Foram administradas sessões de observação lúdica cujas análises demonstraram atrasos no desenvolvimento do simbolismo de crianças com perda auditiva quando comparadas ao grupo normo-ouvinte. Melhores desempenhos no jogo simbólico foram encontrados em crianças que passaram pela cirurgia de IC antes dos dois anos de idade.

Também foi utilizado grupo controle com crianças ouvintes no estudo de Quittner, Leibach e Marciel (2015), que comparou a associação entre a comunicação expressiva e o jogo simbólico de três grupos de crianças usuárias de IC: crianças surdas com pais ouvintes; surdas com pais surdos e ouvintes com pais ouvintes. A análise de filmagens da interação lúdica de cada criança com seus familiares mostrou menores escores de crianças surdas nas áreas de atenção e brincadeira simbólica.

Comparação similar entre grupos de crianças com mães surdas e ouvintes foi realizada por Bornstein *et al.* (1999) em um público de 89 crianças, entre elas: crianças surdas com mães ouvintes; surdas com mães surdas; ouvintes com mães ouvintes e ouvintes com mães surdas. O objetivo foi avaliar as habilidades de comunicação (linguagem expressiva e receptiva) e a brincadeira simbólica, com uso de videograções da brincadeira entre cada criança e sua mãe, além da brincadeira solitária. Contrariamente ao estudo de Quittner, Leibach e Marciel (2015), não encontraram diferenças significativas entre os grupos no que se refere ao desenvolvimento do simbolismo. No entanto, foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre as habilidades de comunicação das crianças dos grupos de crianças surdas com mães surdas e crianças ouvintes com mães ouvintes. Os autores discutem a possível influência da estimulação à comunicação em mães com condição auditiva similar.

É importante que os estudos que não encontraram a relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do simbolismo em crianças indicam que a relação entre eles não é direta ou causal. Terrell *et al.*, (1984), por exemplo, encontraram um desenvolvimento mais avançado da atividade simbólica de um grupo de 15 crianças com deficiência de linguagem quando comparado a 15 crianças com desenvolvimento típico, ainda que essas crianças tenham desempenho de linguagem abaixo do esperado para a faixa etária. As crianças de ambos os grupos foram avaliadas no que se refere à linguagem expressiva e receptiva e à brincadeira simbólica por meio de testes padronizados.

Sendo assim, nota-se que há pesquisas internacionais e nacionais abordando a problemática das relações entre desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento simbólico. Retomando a temática da vivência e enfrentamento familiar diante do diagnóstico de perda auditiva, há literatura enfatizando a importância da participação dos pais no acompanhamento audiológico e educacional e seu papel no desenvolvimento da linguagem e oralização.

Análise do impacto da participação parental na educação escolar de crianças com perda auditiva em idades entre 42 e 90 meses concluiu que o envolvimento dos pais é um preditor significativo para o desenvolvimento de habilidades de leitura pelas crianças, sendo que as habilidades de comunicação da mãe com as crianças foram ainda maiores preditoras do desenvolvimento de linguagem das crianças (Calderón, 2000). Dessa forma, os autores destacam que, ainda que o envolvimento dos pais na educação com as crianças seja importante para o desempenho acadêmico, ainda mais são as habilidades de comunicação deles com a criança, preditora de desenvolvimento de linguagem e acadêmico.

A respeito da importância do envolvimento dos pais na intervenção precoce, Sevinc e Senkal (2021) realizaram estudo para avaliar a necessidade da centralidade nos pais nos programas de reabilitação de crianças usuárias de dispositivos tecnológicos de acesso aos sons da fala. Para tal, participaram 60 pais, dos quais 30 passaram por um programa de educação parental. Os resultados indicaram que o nível de conhecimento e conscientização dos pais de crianças que passaram pela intervenção varia em comparação àqueles que não receberam aconselhamento familiar, embora essas diferenças não tenham sido clinicamente significativas. Além disso, autores indicam que os resultados audiológicos e comportamentais dos ICs estão parcialmente associados ao ambiente familiar, sugerindo a importância de se considerar esse âmbito na intervenção e de terapia ou aconselhamento aos pais.

A estimulação da participação e compreensão dos pais ao longo do acompanhamento se torna ainda mais importante quando é levada em conta a já descrita na literatura dificuldade dos pais ouvintes em se comunicar com a criança com perda auditiva (Thomaz *et al.*, 2020). Estudo qualitativo em âmbito nacional mostra que essas dificuldades são percebidas pelos cuidadores tanto na relação com as crianças e adolescentes quanto na relação com a sociedade em geral (Thomaz *et al.*, 2020).

Alguns dos estudos encontrados mostram que crianças com perda auditiva podem apresentar um desenvolvimento simbólico qualitativamente inferior em comparação a crianças normo-ouvintes (Quittner *et al.*, 2016; Quintas *et al.*, 2009). Estudos como o de Terrell *et al.* (1984) mostram que a relação entre linguagem e simbolismo não é sempre direta. No contexto de outras deficiências, as pesquisas demonstram que o desenvolvimento simbólico é afetado por diversos fatores, como evidenciado nos estudos de Silva *et al.* (2009) e Mendes *et al.* (2020).

No que diz respeito à participação familiar na reabilitação e no desenvolvimento das crianças com perda auditiva, a literatura encontrada a indica como um fator importante. Especificamente, a comunicação e o envolvimento dos familiares nos atendimentos são preditores significativos para o desenvolvimento da linguagem das crianças (Calderon, 2000; Chiriboga *et al.*, 2023; Mahoney *et al.*, 1998; Okubo *et al.*, 2003). Observa-se a importância de compreender a experiência de pais ouvintes com crianças surdas e a necessidade da promoção de abordagens centradas no contexto familiar durante a intervenção.

Considerando a literatura encontrada, parece existir uma lacuna de pesquisas que examinem de forma mais aprofundada como as dificuldades de comunicação percebidas pelos pais influenciam a relação com as crianças e seu desenvolvimento simbólico. A literatura destaca a importância do ambiente familiar e da comunicação dos pais, mas faltam dados

qualitativos sobre as experiências subjetivas desses pais em relação ao processo de adaptação e interação com seus filhos com perda auditiva. Configurando um ponto a ser explorado.

Dessa forma, o presente estudo é proposto considerando essa estreita relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do simbolismo apontada pela literatura, além da importância do brincar simbólico para a complexificação de funções psíquicas da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo principal caracterizar o desenvolvimento da brincadeira simbólica infantil em crianças com perda auditiva, enfatizando a perspectiva dos pais sobre o processo de reabilitação e estimulação da linguagem oral, além de incluir a observação direta das atividades lúdicas e suas manifestações simbólicas. De maneira geral, os dados indicaram a importância do papel familiar para o desenvolvimento do simbolismo e indicam formas compensatórias das crianças na demonstração da brincadeira simbólica.

No que se refere à vivência dos pais diante da perda auditiva, foi possível observar que suas emoções dos pais são multifacetadas; após o diagnóstico, é comum que se sintam entristecidos e desorientados, seguidos pela busca ativa de soluções e apoio. Essa trajetória emocional é crucial, pois a maneira como os pais lidam com a perda auditiva da criança pode influenciar diretamente sua adaptação e no desenvolvimento infantil. O apoio profissional e de pares se destaca como um elemento vital, proporcionando não apenas informações técnicas, mas também auxiliando no suporte emocional e na validação das experiências vividas pela família.

Foi possível perceber que a fase de adaptação ao AASI revela dilemas emocionais. Embora os dispositivos possam melhorar significativamente a qualidade de vida, a transição para seu uso pode ser desafiadora. A ambivalência em relação ao AASI, muitas vezes visto como um símbolo de deficiência, evidencia a necessidade de uma abordagem sensível ao introduzir esses dispositivos na rotina familiar.

No que se refere às expectativas em relação ao IC, observou-se que, embora esperanças no ouvir sejam ocorrentes, são acompanhadas de preocupações legítimas sobre seus resultados. Os pais expressam um profundo desejo de que o IC traga benefícios significativos, mas é importante prepará-los para realidades que podem surgir, incluindo a necessidade de reabilitação contínua e suporte emocional. Isso implica um trabalho colaborativo entre profissionais de saúde, terapeutas e as famílias para garantir expectativas realistas e suporte contínuo.

Os dados das entrevistas iluminam a importância de uma abordagem ampliada no cuidado às famílias que enfrentam o diagnóstico de perda auditiva infantil. O apoio multiprofissional, que abrange orientação técnica e acolhimento emocional, é fundamental para promover a saúde emocional dos pais e otimizar os resultados da reabilitação auditiva das crianças. Essa abordagem integrada pode facilitar a adaptação dos pais e das crianças à nova realidade, contribuindo para um desenvolvimento mais saudável.

Além disso, as entrevistas e a análise da Escala EVALOF proporcionaram uma visão mais aprofundada sobre a percepção dos pais em relação ao acompanhamento audiológico, ao comportamento das crianças e às suas expectativas. Os dados indicam que, de maneira geral, os pais demonstram um comprometimento significativo em fomentar atividades em casa que promovam o desenvolvimento da linguagem oral, o que é crucial para o progresso das crianças com perda auditiva. Observou-se que as crianças cujos pais se engajaram ativamente no processo de comunicação, apesar dos desafios como a elevada carga de tarefas diárias e as características do ambiente familiar, apresentaram um cenário de estimulação bastante promissor. Os dados corroboram a literatura estudada, que aponta para a necessidade de estratégias específicas para crianças com perda auditiva, destacando a relevância da intervenção fonoaudiológica para o desenvolvimento da linguagem.

No que se refere às observações lúdicas, foi possível observar como a escolha de objetos não representacionais foi importante para favorecer a emergência do uso substitutivo dos objetos, promovendo a criatividade e facilitando a atenção conjunta entre crianças e adultos durante as atividades lúdicas. Observou-se que todas as crianças participantes apresentaram alguma manifestação simbólica no brincar, embora com diferenças na frequência e na complexidade da brincadeira entre elas. Enquanto a brincadeira funcional foi amplamente observada nas atividades das quatro crianças, houve menor ocorrência da brincadeira inserida em enredo lúdico e do uso substitutivo dos objetos. Os dados sugerem a influência do desenvolvimento da linguagem nesses resultados. Assim, eles indicam a importância de práticas que valorizem o ensino intencional no uso dos objetos lúdicos, orientado para a estimulação da criatividade e da comunicação.

Quanto às limitações do estudo e como sugestão para pesquisas futuras, destaca-se que seria necessária a observação da brincadeira em contextos de socialização mais amplos, como interações entre pares ou em ambiente escolar. Diversificar contextos poderia proporcionar a observação de outras formas de brincadeira e revelar aspectos sobre o desenvolvimento do simbolismo. Além disso, o tempo de coleta diário com as crianças e as famílias foi extenso e envolveu diferentes momentos, sendo necessário adaptá-lo em estudos futuros de modo a evitar sobrecarga dos participantes.

Destaca-se que este estudo foi realizado em um centro vinculado a uma universidade pública e vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS). Os dados ressaltam a importância do acompanhamento para o desenvolvimento das crianças, bem como ao desenvolvimento científico e o apoio à comunidade. A instituição forneceu um ambiente acolhedor, já conhecido

pelas crianças e que detinha a confiança dos pais, fatores essenciais para a criação de um espaço de confiança e abertura durante a apreensão dos dados.

Por fim, o estudo ressalta a importância da interdisciplinaridade no atendimento a crianças com perda auditiva, enfatizando a necessidade de uma equipe diversificada para oferecer suporte integral. Profissionais de diversas áreas (fonoaudiologia, medicina, serviço social, psicologia entre outras) desempenham papéis complementares, contribuindo com conhecimentos específicos que enriquecem o cuidado. Destaca-se o papel do psicólogo no acolhimento das famílias e na atenção ao imaginário dos pais e das crianças ao longo de todo o processo, de forma a tornar possível a emergência de conteúdos emocionais envolvidos, fornecendo orientações quanto ao desenvolvimento da criança e quanto a busca por apoio formal e informal, bem como intervir diretamente no desenvolvimento das crianças, favorecendo também sua compreensão diante do uso dos aparelhos tecnológicos para acesso aos sons. Essa abordagem colaborativa possibilita um acompanhamento mais abrangente e sensível, promovendo o aprimoramento das habilidades comunicativas e sociais das crianças e uma melhor integração em diferentes contextos sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. S. D.; SILVA, D. N. H.; COSTA, M. T. M. S.; MENDONÇA, F. L. R. Recursos criadores mobilizados no faz de conta de crianças com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023160, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17937>

ADMIN PRODESP. **Portal Desenvolvimento Econômico**. Disponível em: <<https://www.desenvolvimentoeconomico.sp.gov.br/unesp-e-prefeitura-de-marilia-firmam-parceria-para-centro-especializado/>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

AGOSTINHO, R. S. et al. Prevalência da perda auditiva no Brasil: revisão sistemática e meta-análise. **Anais COFAB - Congresso Fonoaudiológico de Bauru**. Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/003040816>>.. Acesso em: 14 jun. 2024.

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 9 nov. 2020.

ALÓS, F. J.; GARCÍA, A. G.; MALDONADO, M. A. Coping strategies in parents of children with disabilities: A case-control study. **Brain and Behavior**, v. 12, n. 8, 14 jul. 2022.

ÅSBERG, K. K.; VOGEL, J. J.; BOWERS, C. A. Exploring Correlates and Predictors of Stress in Parents of Children Who are Deaf: Implications of Perceived Social Support and Mode of Communication. **Journal of Child and Family Studies**, v. 17, n. 4, p. 486–499, 2 nov. 2007

AZEVEDO, M. F.; ANGRISANI, R. G. Desenvolvimento das Habilidades Auditivas. Cap 48 In: BOÉCHAT, E.M. et al (org). **Tratado de audiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

ALMEIDA, B.P. **De espectadora a criadora**: a criança como protagonista de seus processos de desenvolvimento na cultura midiática. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BALOG, L. G. C. **Ensino da linguagem oral em contexto familiar**: análise de uma ferramenta de observação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 71 pp, 2019.

BALOG et al. **Ensino da linguagem oral no contexto familiar**: uma ferramenta de avaliação. São Carlos: UFSCar/CPOI, 2022. 64 p.

BASTOS, B. G.; FERRARI, D. V. Portal dos bebês - seção aparelho auditivo: avaliação por pais de crianças deficientes auditivas. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 1, p. 72–82, mar. 2014.

BEFI-LOPES, D. M.; TAKIUCHI, N., ARAÚJO, K. Avaliação da maturidade simbólica nas alterações do desenvolvimento da linguagem. **J Bras Fonoaudiol**. V. 2, n. 3, p. 3-15, 2000.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a Deficiência A Partir Dos Modelos Médico, Social E Pós-Social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87, 24 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e Departamento de Atenção Especializada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRAZAROTTO, J. S. **Crianças usuárias de implante coclear**: desempenho acadêmico, expectativas dos pais e dos professores. Dissertação de Doutorado. São Carlos: UFSCAR, 2009. 169f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2855> . Acesso em 16 de jun de 2024.

BORNSTEIN, M. H. et al. Representational Abilities and the Hearing Status of Child/Mother Dyads. **Child Development**, v. 70, n. 4, p. 833–852, jul. 1999.

BOSCOLO, C. C.; SANTOS, T. M. M. A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. **Distúrb. comun**, p. 69–75, 2005.

CALDERON, R. Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social-Emotional Development. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 5, n. 2, p. 140–155, 1 abr. 2000.

CANHO, P. G. M.; NEME, C. M. B.; YAMADA, M. O. A vivência do pai no processo de reabilitação da criança com deficiência auditiva. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 3, p. 261–269, set. 2006.

CANTWELL-BARTL, A. Grief and coping of parents whose child has a constant life-threatening disability, hypoplastic left heart syndrome with reference to the Dual-Process Model. **Death Studies**, v. 42, n. 9, p. 569–578, 9 abr. 2018.

CAPPELLINI, M. T.; SANTOS, L. F. DOS. As interações comunicativas entre familiares ouvintes e sujeitos surdos: possibilidades de ressignificações. **Revista Educação Especial**, v. 33, 25 nov. 2020.

CASBY, M. W.; MCCORMACK, S. M. Symbolic play and early communication development in hearing-impaired children. **Journal of Communication Disorders**, v. 18, n. 1, p. 67–78, fev. 1985.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

CHESLER, M. A.; PARRY, C. Gender Roles and/or Styles in Crisis: An Integrative Analysis of the Experiences of Fathers of Children with Cancer. **Qualitative Health Research**, v. 11, n. 3, p. 363–384, 1 maio 2001.

CHIRIBOGA, L. F. et al. Adesão e continuidade ao uso de aparelho de amplificação sonora individual: revisão de escopo. **Audiology - Communication Research**, v. 28, p. e2704, 22 maio 2023.

COSTA, O. A.; BEVILAQUA, M. C.; AMANTINI, R. C. B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: BEVILAQUA, M. C.; MORET, A. L. M. **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde**. São José dos Campos: Editora Pulso, 2005.

CRISOSTOMO, K. N.; GROSSI, F. R. DA S.; SOUZA, R. DOS S. As Representações Sociais da Maternidade para Mães de Filhos(as) com Deficiência. **Revista Psicologia e Saúde**, p. 79–96, 9 out. 2019.

CRYER-COUPET, Q.; GIBSON, S. Engaging Fathers in Research and Evaluation. In: **Social Work Practice with Fathers**. Switzerland: Springer, [s.d.]. p. 71–89.

DETTMAN, S. J. et al. Communication Development in Children Who Receive the Cochlear Implant Younger than 12 Months: Risks versus Benefits. **Ear and Hearing**, v. 28, n. Supplement, p. 11S18S, abr. 2007.

DAMMEYER, J. et al. Childhood hearing loss: Impact on parents and family life. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 120, p. 140–145, maio 2019.

DOMENICONI, C. et al. Adaptação da Escala de Avaliação do Ensino de Linguagem Oral em Contexto Escolar (EVALOE) para seu uso em contexto familiar (EVALOF). **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 8, n. 1, p. 65-80, jan. 2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213–225, dez. 2004.

ESPAÑOL, S. et al. Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. **Infant Behavior and Development**, v. 40, p. 242–251, ago. 2015.

ELKONIN, D. B. O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. In: ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTAIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FERNANDES, C. et al. Ansiedade e necessidades dos cuidadores de crianças com e sem deficiência. **Revista de Enfermagem Referência**, v. III Série, n. no 6, p. 181–189, 31 mar. 2012.

FERREIRA, Daniele Henrique Silva. **O brincar e a linguagem**: um estudo do jogo do "faz de conta" em crianças surdas. 1988. 111f Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1587828>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FIALHO, F. A. N.; DIAS, I. M. Á. V.; REGO, M. P. DE A. Termo de assentimento: participação de crianças em pesquisas. **Revista Bioética**, v. 30, n. 2, p. 423–433, abr. 2022.

FIGUEIREDO, C. C.; GIL, D. Avaliação do grau de envolvimento familiar nos atendimentos de crianças com deficiência auditiva. **Audiology - Communication Research**, v. 18, p. 303–307, 1 dez. 2013.

GATTO, C. I.; TOCHETTO, T. M.. Deficiência auditiva infantil: implicações e soluções. **Revista CEFAC**, v. 9, n. 1, p. 110–115, jan. 2007.

GOUIN, J.-P. et al. The Impact of Formal and Informal Support on Health in the Context of Caregiving Stress. **Family Relations**, v. 65, n. 1, p. 191–206, fev. 2016.

GÓES, M. C. R. O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário. **Caderno CEDES**, v. 26, n. 69, p. 85-92, 2006.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9–25, abr. 2000.

GUIJO, L. M.; DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. Caracterização da interação comunicativa entre pais de crianças e adolescentes deficientes auditivos que utilizam comunicação oral. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 5, p. 1060–1068, out. 2016.

HELOU, L. F.; NOVAES, B. C. Utilização da matriz de confusão na indicação de aparelho de amplificação sonora individual. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 203–213, ago. 2005.

JATTO, M. E. et al. Mothers' perspectives of newborn hearing screening programme. **Ghana Medical Journal**, v. 52, n. 3, p. 158–162, 26 dez. 2018.

QUEIROZ, T.; LORENA MIRANDA SCHMIDT; VILELA, C. Análise da prevalência do Transtorno do Espectro Autista em crianças nos últimos 10 anos. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 24, n. 6, p. 1–8, jun. 2024.

QUINN, S.; KIDD, E. Symbolic play promotes non-verbal communicative exchange in infant-caregiver dyads. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 37, n. 1, p. 33–50, maio 2018.

QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, Y. **Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar**. Uberlândia, MG: Edufu, 2013.

QUINTAS, T. D' Á. et al. Caracterização do jogo simbólico em deficientes auditivos: estudo de casos e controles. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 4, p. 303–308, dez. 2009.

QUITTNER, A. L. et al. Symbolic Play and Novel Noun Learning in Deaf and Hearing Children: Longitudinal Effects of Access to Sound on Early Precursors of Language. **PLoS ONE**, v. 11, n. 5, 26 maio 2016.

QUITTNER, A. L.; GLUECKAUF, R. L.; JACKSON, D. N. Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 59, n. 6, p. 1266–1278, 1990.

QUITTNER, A. L.; LEIBACH, P.; MARCIEL, K. The Impact of Cochlear Implants on Young Deaf Children: New Methods to Assess Cognitive and Behavioral Development. **Archives of Otolaryngology–Head & Neck Surgery**, v. 130, n. 5, p. 547–554, maio 2004.

LAMMERTINK, I. et al. Joint Attention in the Context of Hearing Loss: A Meta-Analysis and Narrative Synthesis. **J Deaf Stud Deaf Educ**, v. 27, n. 1, p. 1- 15, dez. 2021.

LEDERBERG, A. R. Parenting Stress and Social Support in Hearing Mothers of Deaf and Hearing Children: A Longitudinal Study. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 7, n. 4, p. 330–345, 1 out. 2002.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Livros Horizonte: Lisboa, 1978.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: VILHENA, V.M. (org.) **Práxis: a categoria materialista de prática social**, v.2. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia e personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

LEONTIEV, A. N. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001a, p. 191-228.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001b, p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001c, p. 59-84.

LESSENBERY, B. M.; REHFELDT, R. A. Evaluating Stress Levels of Parents of Children with Disabilities. **Exceptional Children**, v. 70, n. 2, p. 231–244, jan. 2004.

LEWIS, JILL BOUCHER, LAURA LUPTON, V. Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. **International Journal of Language & Communication Disorders**, v. 35, n. 1, p. 117–127, jan. 2000.

LINDO, E. J. et al. Managing Stress Levels of Parents of Children with Developmental Disabilities: A Meta-Analytic Review of Interventions. **Family Relations**, v. 65, n. 1, p. 207–224, fev. 2016.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: SHUARE, M. (org.). **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 - 297.

LLEWELLYN, A.; HOGAN, K. The Use and Abuse of Models of Disability. **Disability & Society**, v. 15, n. 1, p. 157–165, jan. 2000.

LUKÁCS, G. **Estética I: La peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1967.

LURIA, A. R. (2015). **Las funciones corticales del hombre** (3ª ed.). México: Fontamara. (Trabalho original publicado em inglês em 1962).

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACTURK, R. H. et al. Social Support, Motivation, Language, and Interaction: A Longitudinal Study of Mothers and Deaf Infants. **American Annals of the Deaf**, v. 138, n. 1, p. 19–25, 1993.

MAIA, R. M.; SILVA, M. A. M. DA; TAVARES, P. M. B. Saúde auditiva dos recém-nascidos: atuação da fonoaudiologia na Estratégia Saúde da Família. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 2, p. 206–214, 28 out. 2011.

MAHONEY, G. et al. The Relationship of Parent-Child Interaction to the Effectiveness of Early Intervention Services for at-Risk Children and Children with Disabilities. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 18, n. 1, p. 5–17, jan. 1998.

MARIE, A. et al. Parenting stress and needs for social support in mothers and fathers of deaf or hard of hearing children. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 30 ago. 2023.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, v. 2, n. 3, p. 59–71, 1997.

MCKLNNEY, B.; PETERSON, R. A. Predictors of Stress in Parents of Developmentally Disabled Children. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 12, n. 1, p. 133–150, 1987.

MENDES, J. B. A. et al. Maturidade simbólica, vocabulário e desempenho intelectual de crianças com transtorno do desenvolvimento da linguagem. **CoDAS**, v. 33, 5 maio 2021.

MENDONÇA, A. B. J.; ASBAHR, F. S. F. Autodomínio da conduta: uma revisão bibliográfica das pesquisas brasileiras. In: FIRBINA, F. G. B.; FACCIM, G. D.; BARROCO, S. M. S (orgs). **O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores na Psicologia Histórico-Cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MIGUEL, J. H. DE S.; NOVAES, B. C. DE A. C. Reabilitação auditiva na criança: adesão ao tratamento e ao uso do aparelho de amplificação sonora individual. **Audiology - Communication Research**, v. 18, n. 3, p. 171–178, 2013.

MONTEIRO, C. F. DE S. et al. Suspeita da perda auditiva por familiares. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 3, p. 486–493, set. 2009.

MOTTI, T. F. G.; PARDO, M. B. L. Intervenção com pais de crianças deficientes auditivas: elaboração e avaliação de um programa de orientação não presencial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 447–462, dez. 2010.

MORET, A. L. M. COSTA, O. A. Conceituação e Indicação do Implante Coclear. CAP 43 p. In: BOÉCHAT, E.M. et al (org). **Tratado de audiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

MORET, A. L. et al. Questionários sobre a satisfação da amplificação em crianças: revisão sistemática. **CoDAS**, v. 25, p. 584-7, 2013.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. DA S. F.; RIGON, A. J. The human being in the singular man: the historical-cultural approach. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 477–485, 2011.

NASCIMENTO, G. B. et al. Indicadores de risco para a deficiência auditiva e aquisição da linguagem e sua relação com variáveis socioeconômicas, demográficas e obstétricas em bebês pré-termo e a termo. **CoDAS**, v. 32, n. 1, 2020.

MARTÍNEZ, F.; ESTEVAN, R. A. El juego simbólico en niños sordos. **Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología**, v. 9, n. 3, p. 134–141, jan. 1989.

OKUBO, V. L. L et al. O envolvimento da família e da criança na adaptação e uso diário do aparelho de amplificação sonora individual (AASI). **Pediatria Moderna**, v. 34, n. 3, p. 46-52, 2003.

OLIVEIRA, A. C. S. et al. Como brincam as crianças surdas: um estudo à luz da fonoaudiologia. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 7, n. 2, p. 77–84, dez. 2006.

OLIVEIRA, T. DA S.; DUTRA, M. R. P.; CAVALCANTI, H. G. Triagem Auditiva Neonatal: associação entre a cobertura, oferta de fonoaudiólogos e equipamentos no Brasil. **CoDAS**, v. 33, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, T.; SCHMIDT, L.; COELHO, C. Análise da prevalência do Transtorno do Espectro Autista em crianças nos últimos 10 anos. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 24, n. 6, p. 1–8, jun. 2024.

ORR, E.; GEVA, R. Symbolic play and language development. **Infant Behavior and Development**, v. 38, p. 147–161, fev. 2015.

PALAMIN, M. E. G. et al. A ansiedade materna durante o diagnóstico da deficiência auditiva: contribuição da intervenção psicológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 569–580, dez. 2014.

PASQUALINI, J. C. A teoria Histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362–371, ago. 2015.

PASTER, A.; BRANDWEIN, D.; WALSH, J. A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, v. 30, n. 6, p. 1337–1342, nov. 2009.

PARISH, S. L. et al. Financial Well-being of Single, Working-age Mothers of Children with Developmental Disabilities. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 117, n. 5, p. 400–412, set. 2012.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, 22 nov. 2022.

PINTO, M. et al. Age at the diagnosis and in the beginning of intervention from hearing impaired children, in a public Brazilian hearing health service. **Arquivos Internacionais de Otorrinolaringologia**, v. 16, n. 01, p. 044–049, 12 fev. 2014

PRUDÊNCIO, M. C. et al. Percepção de crianças e adolescentes com deficiência auditiva e de suas famílias sobre o uso e benefício com dispositivos auditivos. **Audiology - Communication Research**, v. 27, p. 1-6, 2022.

RESCORLA, L.; GOOSSENS, M. Symbolic Play Development in Toddlers with Expressive Specific Language Impairment (SLI-E). **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 35, n. 6, p. 1290–1302, dez. 1992.

REZENDE I. G.; KROM, M.; YAMADA, M. O. A repetição intergeracional e o significado atual da deficiência auditiva. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 177–184, 1 jan. 2003.

RIBAS, L.M. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2021

RIBEIRO, F. M.; CHAPCHAP, M. J.; LEWIS, D. R. Indicadores de Risco para a Deficiência Auditiva no Contexto Atual da TANU. CAP 49 P. In: BOÉCHAT, E.M. et al (org). **Tratado de audiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

RISSATTO, M. R.; NOVAES, B. C. DE A. C. Próteses auditivas em crianças: importância dos processos de verificação e validação. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 2, p. 131–136, jun. 2009.

ROMERO, A. C. L. et al. Avaliação audiológica comportamental e eletrofisiológica no transtorno do espectro do autismo. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 3, p. 707–714, jun. 2014.

ROTH, F. P.; CLARK, D. M. Symbolic Play and Social Participation Abilities of Language-Impaired and Normally Developing Children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v. 52, n. 1, p. 17–29, fev. 1987.

SARANT, J.; GARRARD, P. Parenting stress in parents of children with cochlear implants: relationships among parent stress, child language, and unilateral versus bilateral implants. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 19, n. 1, p. 85–106, 27 jun. 2013.

SCARPITTA, T. P.; VIEIRA, S. DE S.; DUPAS, G. Identificando necessidades de crianças com deficiência auditiva: uma contribuição para profissionais da saúde e educação. **Escola Anna Nery**, v. 15, n. 4, p. 791–801, dez. 2011.

SCHOENFELD, A. H. On Paradigms and Methods: What Do You Do When the Ones You Know Don't Do What You Want Them To? issues in the Analysis of Data in the Form of Videotapes. **Journal of the Learning Sciences**, v. 2, n. 2, p. 179–214, abr. 1992.

SELLI, G. et al. Diagnóstico diferencial: perda auditiva ou transtorno do espectro do autismo. **Distúrbios da Comunicação**, v. 32, n. 4, p. 574–586, 25 nov. 2020. SEVINÇ, Ş.; ŞENKAL, Ö. Parent Participation in Early Intervention/Early Childhood Hearing Impairment Program. **Nigerian Journal of Clinical Practice**, v. 24, n. 2, p. 254, 1 fev. 2021.

SÍGOLO, C.; LACERDA, C. B. F. DE. Da suspeita à intervenção em surdez: caracterização deste processo na região de Campinas/SP. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, n. 1, p. 32–37, mar. 2011.

SILVA, M.A. **O brincar de faz de conta da criança com autismo**: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, L. DE F. DA et al. Emergência dos esquemas simbólicos em crianças com síndrome de Down, prematuros muito baixo peso e crianças com desenvolvimento típico. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 3, p. 400–411, 2 abr. 2010.

SILVA, A. B. DE P. E; ZANOLLI, M. DE L.; PEREIRA, M. C. DA C. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 13, n. 2, p. 175–183, ago. 2008.

SILVA, B. P.; YAMADA, M. O.; LOPES, N. B. F. Experiências e significados do implante coclear por crianças usuárias. **Anais: Encontro da Cultura e Extensão do HRAC-USP**. Bauru: Universidade de São Paulo, Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003133923>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. Prologo a la edicion en español. In SALMINA, N. G.; FILIMONOVA, O. G. **Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar**. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

SOUZA, M. P. R. de. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. **EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURAS**, v. 57, p. 11-29, 2020.

SOUSA, E. C. et al. A associação entre a suspeita inicial de perda auditiva e a ausência de comunicação verbal em crianças com transtornos do espectro autístico. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 4, p. 487–490, 2009.

SOUZA, F. F. DE; SILVA, D. N. H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, v. 15, p. 705–712, 1 dez. 2010.

SPAHN, C. et al. A comparison between parents of children with cochlear implants and parents of children with hearing aids regarding parental distress and treatment expectations. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 67, n. 9, p. 947–955, set. 2003.

SPENCER, P. E. The Association between Language and Symbolic Play at Two Years: Evidence from Deaf Toddlers. **Child Development**, v. 67, n. 3, p. 867–876, jun. 1996.

TERRELL, B. Y. et al. Symbolic Play in Normal and Language-Impaired Children. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 27, n. 3, p. 424–429, set. 1984.

THOMAZ, M. M. et al. Interação entre a família e a criança/adolescente com deficiência auditiva. **CoDAS**, v. 32, n. 6, 2020.

UNESP. **Histórico do Centro de Estudos da Educação e da Saúde- CEES- CER II.** 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/unidade-auxiliar/historico/> Acesso em: 19 jun. 2024.

UNESP. **Objetivos do Centro de Estudos da Educação e da Saúde- CEES- CER II.** Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/unidade-auxiliar/objetivos/> Acesso em: 19 jun. 2024.

VIEIRA, S. DE S. et al. Descoberta da deficiência auditiva pela família: vendo o futuro idealizado desmoronar. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, p. 82–88, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de método. In: **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988a, p. 59-83.

VIGOTSKI, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007a, 3-21.

VIGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007b 87-106.

VIGOTSKI, Lev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKI, Lev S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007c, p. 107-124.

VIGOTSKI, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007d p. 125-148.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **La infância temprana.** Madrid: Antonio Machado, 2012. (Obras Escogidas IV. Original publicado em 1933-34).

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Ática, 2009

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 2000a, p. 11-46.

VIGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: **Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 2000b, p. 47-96.

VIGOTSKI, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores In: **Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 2000c, p. 97-120.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas I. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, Lev S. **Anomalías del desarrollo cultural del niño**. In: VYGOTSKI, Lev S. Materiales tomados de Intervenciones, Informes, Etcétera— Obras Escogidas: Madrid: A. Machado Libros, Tomo V, 1997b, p. 347.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. v. 5: **Fundamentos de defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997c.

VIGOTSKI, L. S.. Obras escogidas IV: **Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996.

YAMADA, M. O.; DO VALLE, EL. R. M. **Vivência de mães na trajetória de seus filhos com Implante Coclear**. 312p. Porto Alegre: Sinopsys editora, 2014.

YAMADA, M. O.; BEVILACQUA, M. C. O papel do psicólogo no programa de implante coclear do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 22, n. 3, p. 255–262, set. 2005.

YAMADA, M. O.; BEVILACQUA, M. C.; COSTA FILHO, O. A. A intervenção do psicólogo no pré e pós-operatório do programa de implante coclear. **Pediatr. mod**, v. 35, n. 3, p. 96–92, 1999.

YAMANAKA, D. A. R. et al. Implante coclear em crianças: a visão dos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 465–473, set. 2010.

WARD, K. M.; GRIECO-CALUB, T. M. Age and Hearing Ability Influence Selective Attention During Childhood. **Ear & Hearing**, v. Publish Ahead of Print, 6 jan. 2022.

WEISEL, A.; MOST, T.; MICHAEL, R. Mothers' Stress and Expectations as a Function of Time Since Child's Cochlear Implantation. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 12, n. 1, p. 55–64, 17 ago. 2006.

ZAIDMAN-ZAIT, A. et al. Mothers' and fathers' involvement in intervention programs for deaf and hard of hearing children. **Disability and Rehabilitation**, v. 40, n. 11, p. 1301–1309, 12 mar. 2017.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA 'JÚLIO DE MESQUITA FILHO' TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Caracterização do desenvolvimento da brincadeira simbólica em crianças com perda auditiva”, realizada por Isadora De Martino Prata, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia Pereira Leite e co-orientação da Profa. Dra. Eliane Maria Carrit Delgado-Pinheiro. Sua participação ocorrerá por meio de uma entrevista que será gravada, em uma sala restrita, respeitando sua privacidade, e haverá participação do seu(sua) filho(a) na forma de observação de vídeos de interação e três sessões de interação lúdica que serão filmadas.

Peço autorização para gravar a entrevista e obter imagens suas e de seu(sua) filho(a) e esclareço que sua participação é voluntária e os nomes não serão expostos no trabalho. Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e não terá nenhum ganho financeiro. Em casos de danos decorrentes da pesquisa, você terá o direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, além do direito a indenização.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FC/UNESP. O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A pesquisa está de acordo com as determinações contidas nas resoluções 466/12 (Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos) e 510/16 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes).

Esclareço que estudo poderá causar desconforto emocional, pois vamos conversar sobre assuntos potencialmente sensíveis. Caso isso aconteça, a pesquisadora estará disponível para acolhimento e suporte psicológico, com possibilidade de interrupção da coleta. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: contribuir com conhecimento científico sobre o tema, ajudando em futura abordagem e reabilitação de crianças com perda auditiva usuárias de Implante Coclear ou Aparelho de Amplificação Sonora Individual.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Isadora De Martino Prata, a qualquer tempo para informação adicional no endereço de email isadora.prata@unesp.br. O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências (FC/UNESP) no telefone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@unesp.br. Este termo apresenta duas vias, uma destinada a você e a outra ficará com a pesquisadora. Orienta-se que você guarde este documento e o leia atentamente.

Eu _____, portador da cédula de identidade _____, após leitura das informações neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, concordo em participar da pesquisa e assino este documento em duas vias, sendo que uma via ficará comigo e outra com a pesquisadora.

Marília, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Escolaridade:

Profissão:

Número de pessoas com as quais mora:

1. Como é a rotina na sua casa? Em dias de semana e aos finais de semana.
2. Como aconteceu o diagnóstico de perda auditiva da criança? (Com que idade, quem inicialmente suspeitou de uma possível perda auditiva, reação inicial e enfrentamento)
3. Como tem sido passar pelo processo de adaptação dos dispositivos de acesso aos sons da fala?
4. Quais as expectativas em relação à adaptação dos dispositivos?
5. Quais as expectativas em relação à possível cirurgia de Implante Coclear?
6. Emocionalmente, como é passar por esse processo?

ANEXO A - Escala de Avaliação da Linguagem Oral em contexto Familiar (EVALOF-DOMENICONI et al. 2017 adaptada por BALOG, 2019) versão breve

ITENS DA EVALOF- versão Breve

1. O ambiente físico da casa parece favorecer a interação comunicativa? (Procure pensar nas interações que as crianças possam participar e leve em conta, por exemplo, barulhos, aparatos tecnológicos etc.)

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item
- 1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
- 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

2. Os adultos procuram tentar aproveitar atividades da rotina ou criar atividades que favoreçam que as crianças se comuniquem?

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item
- 1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
- 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

3. Quando existem conversas em curso na casa, os adultos possibilitam que as crianças participem? (É dado um tempo de espera, por exemplo, para que elas tomem vez na conversa ou os adultos a convidam a participar?)

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item
- 1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
- 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

4. Os adultos são responsivos às interações comunicativas iniciadas pela criança? (Observe se o adulto olha para ela quando fala, ou se emite respostas verbais que demonstrem que a escuta ou mesmo se responde diretamente as suas perguntas)

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item
- 1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
- 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

5. Os adultos se referem explicitamente às normas de comunicação que regulam os episódios comunicativos? (Por exemplo, se os pais falam para cada um falar na sua vez, usar um tom de voz adequado etc.)

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item
- 1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
- 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

6. Os adultos ajustam a linguagem para facilitar a comunicação com as crianças? (Observe, por exemplo, se os adultos usam frases curtas e simples, conteúdos adequados para a idade da criança, se falam com entonação correta etc.)

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item
- 1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
- 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

7. Os adultos parecem prolongar as sequências de conversação com as crianças?

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item
- 1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
- 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

8. Os adultos procuram clarificar ou pedem que as crianças repitam o que disseram com finalidade de ampliar a compreensão do que foi dito?

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item
- 1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
- 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

9. Os adultos ensinam as crianças a sintetizar ou tirar conclusões sobre o que disseram ou sobre algum assunto em particular?

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
- 0. Não se observa o que foi descrito no item

1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

10. Os adultos emitem avaliações positivas do desempenho comunicativo das crianças? (Por exemplo, dizem que ela se saiu bem em esperar sua vez para falar ou em cumprimentar as visitas)

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
0. Não se observa o que foi descrito no item
1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre

11. Os adultos ensinam as crianças a autoavaliar o seu desempenho comunicativo? (Por exemplo, perguntam a ela se acha que melhorou seu desempenho ao falar uma palavra de difícil pronúncia)

- X. O item não corresponde a algo que pode ser observado no momento
0. Não se observa o que foi descrito no item
1. Se observa o que foi descrito no item algumas vezes ou parcialmente
 2. Se observa o que foi descrito no item sistematicamente ou quase sempre