

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DA
COMUNICAÇÃO HUMANA

Viviane Dutra Piber

**PERCEPÇÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES SOBRE
O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Santa Maria, RS
2022

Viviane Dutra Piber

**PERCEPÇÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES SOBRE
O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana.

Orientadora: Profa Dra Eliara Pinto Vieira Biaggio
Coorientadora: Dra Diéssica Zacarias Vargas Lopes
Linha de Pesquisa: Audição: diagnóstico, habilitação e reabilitação

Santa Maria, RS
2022

Dutra Piber, Viviane
PERCEPÇÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES SOBRE
INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA /
Viviane Dutra Piber.- 2022.
79 p.; 30 cm

Orientadora: Eliara Pinto Vieira Biaggio
Coorientadora: Diéssica Zacarias Vargas Lopes
Zacarias Vargas Lopes
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós
Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, RS, 2022

1. Inclusão Escolar 2. Deficiência Auditiva 3.
Professores Escolares 4. Perda Auditiva I. Pinto Vieira
Biaggio, Eliara II. Zacarias Vargas Lopes, Diéssica
Zacarias Vargas Lopes III. Título.

Viviane Dutra Piber

**PERCEPÇÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES SOBRE
O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana.

Aprovado em 4 de julho de 2022:

**Eliara Pinto Vieira Biaggio, D.r (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

**Diéssica Zacarias Vargas Lopes, D.r
(Coorientadora)**

**Daniela Tonús, D,R (UFSM)
(Banca Examinadora)**

**Alexandre H. Lessa, D.r (UFRGS)
(Banca Examinadora)**

Santa Maria,
2022

RESUMO

PERCEPÇÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

AUTORA: Viviane Dutra Piber

ORIENTADORA: Profa. Dra. Eliara Pinto Vieira Biaggio

COORIENTADORA: Dra. Diéssica Zacarias Vargas Lopes

A Organização Mundial da Saúde estima que existam 34 milhões de crianças com deficiência auditiva no mundo. Essa deficiência ocasiona impacto direto sobre a vida familiar, social e escolar das crianças. Para amenizar tal situação, o meio familiar tem um papel essencial na construção e no desenvolvimento das crianças. Outro elemento primordial para o desenvolvimento da interação social, principalmente no meio escolar, é o professor, que além de fornecer estrutura e auxiliar no desenvolvimento das habilidades escolares, ajuda as crianças no desenvolvimento das relações interpessoais com os demais. Diante de tantas transformações na educação e nas legislações sobre inclusão escolar e sabendo do impacto da deficiência auditiva na vida das crianças, buscou-se desenvolver este trabalho com o intuito de investigar a percepção dos pais/responsáveis e dos professores em relação ao impacto da deficiência auditiva nas relações sociais e escolares. Para cumprir a proposta, utilizou-se um estudo descritivo, do tipo pesquisa fenomenológica, e a abordagem quantitativa para a análise dos dados. Vale destacar que todas as questões éticas foram respeitadas. A população desta pesquisa foi composta por pais/responsáveis de crianças com deficiência auditiva incluídas em escolas estaduais e seus professores, da cidade de Santa Maria (RS). Para a realização do estudo, aplicou-se um questionário, criado pelas autoras, com perguntas objetivas distribuídas em diferentes blocos que envolviam aspectos sociais e escolares. O arranjo amostral final contou com 26 pais/responsáveis, sendo 10 do sexo masculino e 16 do feminino, com média de idade de 37,8 anos. Dos 16 professores participantes, um foi do sexo masculino e 15 do sexo feminino, sendo a média de idade de 46,6 anos. Após os procedimentos, foi realizado um estudo estatístico dos dados coletados. Procurou-se, inicialmente, construir a caracterização da amostra por meio da descrição das variáveis categóricas e quantitativas investigadas na entrevista com os responsáveis. Utilizou-se o teste binomial para a comparação das proporções entre os estudos em questão, considerando-se como significativo o valor de $p \leq 0,05$. Como resultado, demonstrou-se que os pais/responsáveis e professores percebem a escola como um espaço que amplia o convívio social das crianças com deficiência auditiva, apesar das dificuldades que frequentemente seu filho/aluno enfrenta na comunicação. Os professores referem-se às dificuldades de ensinar as crianças com deficiência auditiva e poucos utilizam a Libras ou outras tecnologias, como o sistema FM, para facilitar esse processo. Não houve diferenças entre a percepção dos pais/responsáveis e dos professores referente a barreiras para permanência, inclusão e acessibilidade das crianças com deficiência auditiva. Por fim, pais/responsáveis e professores concordam que sempre e quase sempre as crianças com deficiência auditivas estão incluídas nas atividades propostas pela turma. A partir desses dados, concluiu-se que pais/responsáveis e professores apresentam percepção semelhante sobre os aspectos avaliados.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Deficiência Auditiva. Professores Escolares. Perda Auditiva.

ABSTRACT

PERCEPTION OF PARENTS/GUARDIANS AND TEACHERS ABOUT THE PROCESS THE SCHOOL INCLUSION CHILDREN WITH HEARING DISABILITY

AUTHOR: Viviane Dutra Piber

ADVISOR: Profa. Dra. Eliara Pinto Vieira Biaggio

CO-ADVISOR: Dra Diéssica Zacarias Vargas Lopes

The World Health Organization estimates that there are 34 million hearing-impaired children in the world. This deficiency has a direct impact on children's family, social and school life. To alleviate this situation, the family environment plays an essential role in the construction and development of children, being the driving force behind the construction of relationship processes in society. In addition to the family, another key element for the development of social interaction, especially in the school environment, is the teacher, who directly influences student relationships. Faced with so many changes in education and legislation on school inclusion and knowing the impact of hearing loss on children's lives, this work was developed with the aim of investigating the perception of parents/guardians and teachers in relation to the impact of the disability. hearing in social and school relationships. To fulfill the proposal, we used a descriptive study, of the phenomenological research type, and a quantitative approach for data analysis. It is worth noting that all ethical issues were respected. The population of this research was composed by: parents/guardians of children with hearing impairment included in state schools in the city of Santa Maria (RS); and teachers from state schools in the city of Santa Maria. To carry out the study, a questionnaire created by the authors was applied, with objective questions distributed in different blocks, such family and school aspects. The final sample arrangement had 26 parents/guardians, 10 male and 16 female, with a mean age of 37.8 years. Of the 16 participating teachers, one was male and 15 were female, with a mean age of 46.6 years. After the procedures, statistical analysis of the collected data was performed. Initially, we tried to build the characterization of the sample through the description of the categorical and quantitative variables investigated in the initial interview with those responsible. The binomial test was used to compare the proportions between the studies in question, considering $p \leq 0.05$ as significant. As a result, it is understood that parents/guardians and teachers perceive the school as always being a space that expands the social interaction of students. Parents believe that the child often has difficulties in communicating with peers. Teachers believe that they often have difficulty teaching hearing impaired children. In addition to reporting difficulties in having a Libras interpreter and using the MF system. In the question regarding the perception of parents/guardians and teachers about the barriers to permanence, inclusion and accessibility of children with hearing loss, there was no significant difference between the answers. Parents/guardians and teachers believe that their child/student is included in school activities. From these data, it was concluded that parents/ and teachers have a similar perception on the impact of the disability in social and school relationships.

Keywords: Hearing loss. Mainstreaming Education. School Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Composição amostral dos pais	34
Figura 2 – Composição amostral dos professores	35

ARTIGO 1:

Figura 1 – Percepção de pais/responsáveis e de professores sobre as dificuldades de relacionamento e comunicação com os colegas	44
Figura 2 – Percepção dos pais/responsáveis e dos professores sobre a inclusão das crianças com deficiência auditiva nas atividades propostas para a turma	45

LISTA DE TABELAS

ARTIGO 1:

Tabela 1 – Percepção dos pais/responsáveis sobre o impacto da deficiência auditiva no ambiente escolar (n = 26)	43
Tabela 2 – Percepção dos professores sobre impacto da deficiência auditiva no ambiente escolar (n = 16).....	44
Tabela 3 – Percepção de professores e familiares frente às barreiras para permanência, inclusão e acessibilidade da criança com deficiência auditiva na escola.....	47
Tabela 4 – Percepção de professores e familiares quanto as barreiras que dificultam a acessibilidade no ambiente escolar	39

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Classificação para o Grau de Deficiência por Northern e Downs (2002) ... 16
- Quadro 2 – Classificação Grau de Deficiência Auditiva por Clark (1981)..... 16

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	14
2.2 O IMPACTO DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS RELAÇÕES FAMILIARES...	19
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO: PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA E DOS PROFESSORES	22
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	29
3.2 ASPECTOS ÉTICOS	25
3.3 LOCAL DA COLETA	30
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	30
3.4.1 Critérios de inclusão para os pais/ responsáveis	30
3.5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS.....	31
3.6 PROCEDIMENTO DE PESQUISA.....	33
3.7 CASUÍSTICA.....	33
3.8 ANÁLISE DOS DADOS	36
4 ARTIGO: PERCEPÇÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM UMA CIDADE DO CENTRO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	37
REFERÊNCIAS.....	58

1 APRESENTAÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), cerca de 466 milhões de pessoas no mundo sofrem com a deficiência auditiva (DA), 34 milhões delas sendo crianças. A maioria dessas pessoas vive em países de baixa e média renda (OMS, 2012). Nesse ponto, já se sabe que a deficiência auditiva impacta diretamente na qualidade de vida e, especialmente, no desenvolvimento infantil. Por isso, atividades e pesquisas de conscientização sobre essa questão são importantes. Nesse sentido, no ano de 2019, o Instituto Brasileiro Locomotiva (em conjunto com a Semana Nacional de Acessibilidade Surda) realizou um estudo no qual foi constatado que, no Brasil, 10,7 milhões de pessoas possuem deficiência auditiva, sendo que 2,3 milhões possuem o tipo incapacitante da deficiência (GANDRA, 2019). Cabe pontuar que é característica da deficiência auditiva a impossibilidade ou dificuldade de ouvir, que pode aparecer como um leve comprometimento até uma surdez profunda (GUZMÁN, 2015).

A deficiência auditiva é um tipo de privação sensorial que possui como característica uma audibilidade anormal aos estímulos sonoros (COSTA; MULLER; COSTA, 2019). Essa privação possui várias classificações relacionadas pelo grau de comprometimento (leve, moderada, severa e profunda); pela idade de acometimento (pré-lingual: congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da fala; ou pós-lingual: após a aquisição da fala); pela localização (condutivas, neurossensoriais ou mistas) e pela etiologia (hereditária ou adquirida) (BOÉCHAT *et al.*, 2015). A última classificação clínica corresponde à deficiência auditiva bilateral ou unilateral. A primeira acomete as duas orelhas e a segunda é apresentada em apenas uma delas (SILVA; SILVA, 2019).

A deficiência auditiva ocasiona impacto direto sobre a vida social, familiar e ocupacional, principalmente quando ocorre na fase pré-lingual: frequentemente, a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral dependem do *input* das informações auditivas para tanto é essencial a integridade do sistema auditivo (BOÉCHAT *et al.*, 2015).

O processo de privação auditiva influencia diretamente a qualidade de vida. Para a OMS, a qualidade de vida está diretamente ligada à percepção que o indivíduo tem de sua inserção na sociedade, na cultura e no sistema de valores nos quais ele vive, além de se conectar aos seus objetivos, suas expectativas, seus padrões e suas preocupações

(OMS, 2012). Dessa forma, tanto as crianças com deficiência auditiva quanto as famílias sofrem influência nesse aspecto. Em muitos casos, as dificuldades presentes na rotina podem levar ao afastamento das atividades de vida diária e do convívio social, uma vez que encontram barreiras comunicativas e nos aspectos interacionais (BARBOSA, 2012).

Assim, a família, que é considerada o primeiro meio social, apresenta um papel essencial na construção e no desenvolvimento dos aspectos individuais e sociais do deficiente auditivo, sendo de fundamental referência ao processo de (re)habilitação e inclusão dessas crianças na sociedade, principalmente no meio escolar (FURLANETO; BAFFO; SILVA; 2010). Acrescenta-se ainda que a família e os cuidados realizados no cotidiano desempenham um papel determinante na promoção de saúde e na qualidade de vida das crianças com deficiência auditiva (RECHIA *et al.*, 2016). Dessa forma, entende-se que a família tem um papel central nas diferentes formas de construção do desenvolvimento e da interação da criança com deficiência auditiva, bem como no processo de inclusão desse indivíduo na sociedade, principalmente no meio escolar (FURLANETO; BAFFO; SILVA, 2010).

No meio escolar o principal mediador dos processos de aprendizagem e de construção das relações é o professor, que possui maior convivência e interfere diretamente na produtividade e interação dos alunos em sala de aula (LOPES, 2019).

Assim, o professor possui um desafio em pensar sua prática e na utilização de materiais para atender as demandas de todos que estão na sala de aula. Para garantir o melhor desenvolvimento possível, o papel da família é buscar uma escola que ofereça uma educação inclusiva e papel dos professores é proporcionar inclusão neste ambiente, pois a escola precisa disponibilizar todas as tecnologias necessárias para permitir o aperfeiçoamento das habilidades e do aprendizado desta criança (GENARRI *et al.*, 2019).

Este estudo se justifica pela necessidade de realizar pesquisas que compreendam com mais detalhes as relações estabelecidas entre as famílias de crianças com deficiência auditiva e as suas escolas. Como já referenciado, os pais são primordiais no desenvolvimento das crianças: por meio dos progenitores, elas constroem suas primeiras experiências de mundo (BARBOSA, 2012; FURLANETO; BAFFO; SILVA, 2010). Portanto, são os moduladores da constituição psíquica, emocional e social da criança. O professor, como integrante da escola, é o profissional que possui o contato direto com as

crianças sendo um dos principais intermediadores no cotidiano das relações daquela criança com seus pares. Junto com a família, é o responsável por estimular a capacidade educativa do estudante, buscando o melhor desenvolvimento para todas as crianças. Assim, justifica-se a investigação do impacto da deficiência auditiva nessas relações, tanto em âmbito social quanto escolar, pensando em auxiliar precocemente na responsividade familiar e escolar, identificando as possíveis fragilidades frente ao processo de inclusão.

A partir da literatura consultada e da vivência clínica das pesquisadoras, hipotetizou-se que os pais minimizam o impacto da deficiência auditiva, em especial na aprendizagem. Ademais, eles, muitas vezes, desconhecem as barreiras que seus filhos encontram para a inclusão escolar. Acreditou-se que os professores teriam uma percepção diferentes a dos pais nesses mesmos aspectos. Diante disso, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção dos pais/responsáveis de crianças com deficiência auditiva e de seus professores em relação ao impacto da deficiência nas relações familiares, sociais e escolares na cidade de Santa Maria - RS. Ainda, foram contemplados os seguintes objetivos específicos:

- Traçar o perfil das crianças com deficiência auditiva quanto aos aspectos auditivos, modalidade linguística e sua escolha, convívio social e uso de recurso de tecnologia assistiva, além dos aspectos socioeconômicos;
- Analisar os fatores que os pais/responsáveis de crianças com deficiência auditiva consideram negativos e positivos nas questões relacionadas à inclusão escolar na cidade de Santa Maria - RS;
- Analisar a percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar e de construção das relações sociais das crianças com deficiência auditiva nas escolas da cidade de Santa Maria - RS.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por objetivo embasar teoricamente a temática desenvolvida nesta dissertação de mestrado, por meio do encadeamento de ideias. Partindo desse pressuposto, elas foram organizadas de acordo com os seguintes tópicos: Conceituando a deficiência auditiva; Família frente ao diagnóstico; e Contextualização histórica da inclusão: percepção da família e dos professores.

2.1 CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA AUDITIVA

É por meio dos órgãos dos sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar) que nos relacionamos com o mundo exterior. A orelha é um órgão sensorial, pois possui como funções principais a audição e o equilíbrio. É também o órgão responsável por detectar ondas sonoras (BOÉCHAT *et al.*, 2015). Por meio da audição, portanto, desenvolvemos a linguagem e obtemos o “*feedback* auditivo” para nosso processo de comunicação oral (MORETTI; RIBAS, 2016). A orelha humana divide-se em três partes: a orelha externa, que possui como principal função a de conduzir o som até a membrana timpânica, comunicando-se com a orelha média e o meio externo (VERONEZ, 2016). A orelha média possui como principal função ser a responsável pela transmissão e pelas transformações das ondas sonoras para a orelha interna. E a orelha interna possui como principal função a audição e o equilíbrio (TORTORA; DERRICKSON, 2017).

A orelha humana pode distinguir cerca de 400.000 sons diferentes (COSTA; MULLER; COSTA, 2019). As ondas sonoras são detectadas pelo sistema auditivo, este estímulo é processado ao longo de toda a via auditiva, mas inicialmente acontece a localização e discriminação sonora e posteriormente outras habilidades são adquiridas (MARIEB; HOEH, 2012).

Esse sistema é responsável por gerar uma das mais nobres características do humano: a comunicação. Ela se estabelece pela linguagem, processo inteiramente ligado à elaboração e à simbolização, permitindo a comunicação entre os seres humanos (BEVILACQUA *et al.*, 2013).

Os sons captados pelo ouvido humano possuem intensidades e frequências distintas (MENEZES; MENEZES; MENEZES, 2016). Desse modo, o limiar auditivo é a intensidade na qual o som é detectado em, pelo menos, 50% das apresentações pelo sujeito que está sendo avaliado, por meio de uma audiometria tonal liminar. A busca

pelos limiares tem por objetivo identificar a sensibilidade auditiva do ser humano (BEVILACQUA *et al.*, 2013).

Ainda é importante destacar que a audição é um dos sentidos de maior impacto para as relações dos seres humanos com o meio social (SALES *et al.*, 2019). Para tanto, na vida intrauterina, por volta da 20ª semana, já é possível que o feto detecte alguns sons e, no nascimento, consiga discriminar a voz da mãe (AZEVEDO; ANGRISANI, 2015). Pode-se concluir, com isso, que ouvir faz parte do processo de desenvolvimento da comunicação oral e é uma habilidade necessária nas relações cotidianas das pessoas (LOPES *et al.*, 2018). O sistema auditivo humano é responsável pela sensação e pela percepção dos estímulos sonoros que permitem ao indivíduo detectar diversos sons ao mesmo tempo (TEIXEIRA *et al.*, 2015). Sendo assim, qualquer privação auditiva altera a funcionalidade do sujeito, limitando algumas atividades e criando barreiras para a sua participação em situações de vida diária (JARDIM; MACIEL; LEMOS, 2017).

A perda da capacidade de identificar e perceber os sons pode ocorrer devido a uma alteração permanente ou temporária no funcionamento do sistema auditivo (CARDOSO, 2013). As alterações permanentes são as que causam maior preocupação, justamente porque representam a deficiência auditiva neurosensorial, a qual priva o sujeito do contato com o mundo sonoro, caso não seja habilitada por meio do uso de dispositivos de amplificação sonora, como as próteses auditivas e/ou implantes cocleares (NORTHERN; DOWNS, 2002).

As causas da deficiência auditiva podem ser multifatoriais, ligadas a fatores genéticos e ambientais, como por exemplo: doenças infecciosas, uso de drogas ototóxicas, entre diversas outras condições que podem contribuir para a deficiência (AZEVEDO; ANGRISANI, 2015).

Dentro das deficiências auditivas, a mais grave é a surdez, que se caracteriza pela ausência total da audição (SALES *et al.*, 2019). No entanto, existem diferentes graus de deficiência auditiva.

São várias as classificações para o grau de deficiência auditiva para as crianças, mas a mais utilizada no Brasil é a de Northern e Downs (2002). Esta classificação é indicada para crianças até sete anos e para o cálculo, leva em consideração a média tritonal dos limiares audiométricos (500Hz, 1000Hz e 2000Hz) apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Classificação para o Grau de Deficiência Auditiva por Northern e Downs (2002)

Média tritonal	Descrição	Percepção dos sons de fala
≤ 15 dB	Varição Normal	Consegue ouvir todos os sons de fala
16 a 25 dB	Perda auditiva discreta	Consegue ouvir os sons das vogais claramente, mas pode perder sons de consoantes surdas
26 a 30 dB	Perda auditiva leve	Ouve apenas alguns sons da fala, ou seja, os fonemas sonoros mais fortes
31 a 50 dB	Perda auditiva moderada	Perde a maior parte dos sons da fala em um nível de conversação normal
51 a 70 dB	Perda auditiva severa	Não ouve os sons da fala no nível da conversação normal
≥ 71 dB	Perda auditiva profunda	Não ouve a fala ou outros sons

Legenda: dB: decibéis. Fonte: NORTHERN; DOWNS (2002).

Outra classificação que pode ser utilizada com a população pediátrica, que considera a média quadritonal (500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 4000Hz), é a de Clark (1981), exposta no Quadro 2.

Quadro 2 – Classificação Grau de Deficiência Auditiva por Clark (1981)

Média quadritonal	Descrição
-10 a 15 dB	Varição Normal
16 a 25 dB	Perda auditiva discreta
26 a 40 dB	Perda auditiva leve
41 a 55 dB	Perda auditiva moderada
56 a 70 dB	Perda auditiva moderadamente

	severa
--	--------

(continuação)

71 a 90 dB	Perda auditiva severa
≥ 91 dB	Perda auditiva profunda

Legenda: dB: decibéis. Fonte: CLARK (1981).

O sentido da audição proporciona um conhecimento do mundo por meio dos sons (BRESSAN; BUSS; LEWCOWICZ, 2019), além de auxiliar na formação de um sistema de comunicação oral (JARDIM; MACIEL; LEMOS, 2017). Dessa forma, a deficiência auditiva produz impacto nas atividades da vida diária, inclusive limitando, em alguns casos, o desenvolvimento social principalmente quando descoberta tardiamente (CRUZ *et al.*, 2017; SALES *et al.*, 2019). Isso ocorre justamente porque a percepção dos sons de fala encontra-se alterada, dependendo do grau da deficiência auditiva em questão (NORTHEN; DOWNS, 2002).

Dessa forma os programas de detecção e intervenção precoce surgem para identificar a deficiência auditiva e proporcionar um acesso mais precocemente ao tratamento de reabilitação/habilitação destas crianças minimizando as limitações. Os programas de reabilitação possuem o objetivo de oferecer suporte a família e a criança visando recuperar ou maximizar a capacidade auditiva além de incluir as orientações sobre a necessidade do uso de equipamentos auxiliares da audição, dentre eles o aparelho de amplificação sonora e/ou o implante coclear (BRASIL, 2004; BRASIL, 2015).

Os aparelhos de amplificação sonora individual (AASI), fazem parte do processo de reabilitação fonoaudiológica de crianças com diferentes graus de perda auditiva, consiste em um equipamento que capta o som do ambiente aumenta sua intensidade e fornece um som amplificado para o usuário. Existem diferentes modelos que de acordo com as características eletroacústicas auxiliaram determinados tipos de perda auditiva e serão indicados levando em consideração as características individuais de cada caso (BRASIL, 2004; TOMBLIN *et al.*, 2014). Em alguns casos há a indicação da utilização

de implantes cocleares, especialmente nos casos de deficiência auditiva severa e/ou profunda, a forma de implantação é cirurgicamente, em que se coloca eletrodos na cóclea para estimular a sensibilidade auditiva (TOMBLIN *et al.*, 2014).

Além destes equipamentos, outros dispositivos foram desenvolvidos para auxiliar na reabilitação e minimizar as barreiras inerentes a essa deficiência, como o Sistema de Frequência modulada (FM) que é uma tecnologia desenvolvida para auxiliar a pessoa com deficiência auditiva em uma melhora na amplificação sonora e na comunicação funcional. Este sistema é muito indicado para crianças em idade escolar, pois possibilita uma melhor compreensão da fala em ambientes ruidosos, facilitando um melhor sinal nas situações de aprendizagem, como a sala de aula (RESENDE *et al.*, 2015; ROCHA; SCHARLACH, 2017). É um sistema que é constituído de duas unidades um transmissor e um receptor, no caso da escola, o transmissor fica com o professor que ao falar a informação sonora é convertida em energia elétrica que é transmitida ao receptor em que ocorre a amplificação e transmissão ao AASI. Desta forma, reduz os ruídos ambientais favorecendo o entendimento da voz do professor para o aluno em sala de aula (JACOB *et al.*, 2014).

A deficiência auditiva causa desconforto e restrição de participação, sendo muitas vezes, motivo de discriminação e de preconceito (SALES *et al.*, 2019). São inúmeras as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, salienta-se que barreira é qualquer obstáculo, atitude, comportamento que cause limitação ou impedimento da participação da pessoa em sociedade, sendo estes relativos à expressão, acessibilidade, informação, comunicação entre outros (BRASIL, 2015). As barreiras também podem ser classificadas pelo seu tipo como barreiras atitudinais: atitudes que prejudicam a participação social com igualdade de condições e oportunidades; barreiras arquitetônicas: que estão ligadas ao ambiente que promovem segurança para o deslocamento sem causar risco; barreiras ambientais: relacionada a atitudes, acessibilidade e equipamentos. Além da barreira comunicacional: são os obstáculos, comportamentos que dificultam a expressão ou interação das informações através de sistemas de comunicação (BRASIL, 2000; BRASIL, 2015).

Estas atitudes interferem diretamente nas relações do indivíduo, alterando seu meio de comunicação, permanência e de se relacionar com o mundo, principalmente quando ocorre no período escolar (SILVA; SILVA, 2019). Com isso, é possível

concluir que a deficiência auditiva poderá trazer um grande impacto sobre a qualidade de vida dos indivíduos.

2.2 O IMPACTO DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS RELAÇÕES FAMILIARES

A família é o primeiro modelo para as crianças, a que irá proporcionar as primeiras experiências e a responsável pelo desenvolvimento da criança em todos os campos: social, sensório-motor, cognitivo e linguístico. É no meio familiar que serão proporcionadas as primeiras estimulações, essenciais para o desenvolvimento da personalidade da criança (CARVALHO, 2017).

O ambiente familiar se constitui como o primeiro espaço de experimentação do sujeito e é o que sofre as alterações com o nascimento de uma criança: durante toda a gestação até o nascimento, ocorre uma gama de sentimentos, expectativas e planos, desconstruídos quando a realidade impõe uma condição diferente da idealizada (MARQUES, 2019). A criança chega ao mundo em um lugar já marcado pelos pais; já existe no imaginário um bebê simbolizado. Quando nasce um bebê com deficiência, esse fato causa um impacto na dinâmica familiar, não só em termos de reações e sentimentos de seus membros, como também em relação à estrutura e ao funcionamento domésticos (MENDES; NASCIMENTO, 2019).

O diagnóstico de uma deficiência desencadeia repercussões complexas no contexto familiar, principalmente na mãe. Esta, na maioria das vezes, torna-se a cuidadora principal. Frequentemente, os pais sentem-se culpados pela perda da criança idealizada (MARQUES, 2019). Para Pereira (2015), quando os pais recebem o diagnóstico de que o filho possui uma deficiência auditiva, ocorre um desmoronamento dos sonhos, junto de muitas dúvidas sobre qual a melhor forma de se comunicar com o filho.

Os sentimentos dos pais, sua frustração, vão depender de como eles percebem a deficiência e qual foi a postura do profissional que a diagnosticou. Após o momento inicial, os pais precisam tomar diversas decisões relacionadas à modalidade linguística e ao uso de tecnologias de apoio que irão influenciar o relacionamento com o filho (CAVALCANTI *et al.*, 2017).

No estudo de Marques (2019), as cuidadoras principais descreveram que, logo após o diagnóstico, viveram os dias mais difíceis de sua vida. É importante destacar que a maneira como a família lida com o diagnóstico e com o enfrentamento da realidade

determina as experiências que serão proporcionadas ao seu filho (BOURKE-TAYLOR *et al.*, 2012; ALBUQUERQUE *et al.*, 2016).

Diversos autores defendem que os pais, após receberem o diagnóstico de uma deficiência em seus filhos, vivenciam uma espécie de luto do bebê imaginário (PEREIRA, 2015; MARCHETTI; MANDETTA, 2016).

Esse processo possui quatro estágios, segundo Luterman (1999). O primeiro deles é o do choque, em que a família se questiona por que isso aconteceu com eles. As informações recebidas podem ser bloqueadas pelo caráter traumático ou a situação pode ser mais amena caso os pais já possuíssem alguma suspeita da deficiência (MARCHETTI; MANDETTA, 2016; LUTERMAN, 1999).

O segundo estágio é o do reconhecimento, no qual os pais começam a visualizar a real situação e reconhecem o diagnóstico. Alguns genitores, nesse período, podem vivenciar uma espécie de confusão, principalmente na deficiência auditiva, por não compreenderem os procedimentos, as estratégias e muitos termos em relação ao diagnóstico. É comum, nesse estágio, a ocorrência de um misto de sentimentos, tais como raiva, depressão, culpa e superproteção (LUTERMAN, 1999; SILVA; DAMASIO; SANTANA, 2018).

Após, vem o estágio da negação. Nele, os pais buscam prognósticos otimistas e diversas opiniões de profissionais para “resolver” a deficiência. Nesse período, a família pode ignorar o problema, como se não fosse real, e iniciar uma busca pela veracidade do diagnóstico, buscando a possibilidade de ter acontecido um engano (OLIVEIRA, 2018). Acredita-se que um certo grau de negação tem ação positiva para que possa ocorrer o ajustamento das informações (LUTERMAN, 1999).

É no último estágio que os pais admitem a deficiência auditiva, conseguem encarar com mais calma a questão e passam a ter uma visão mais realista da situação. A maioria, nessa fase, compreende as limitações do seu filho, conseguindo pensar em construções ativas e adaptações para o cotidiano (LUTERMAN, 1999; ALVEZ, 2012).

Os quatro estágios não possuem um tempo pré-determinado para ocorrer. Segundo Yamada e Valle (2014), as reações emocionais dos pais são passageiras; no entanto, para uns, elas podem ser rápidas e, para outros, podem tornar-se duradouras. Para que o filho real possa existir, é necessário que a família passe pelos estágios do luto. Após esse processo, irão emergir as preocupações com o desenvolvimento da criança (NASCIMENTO *et al.*, 2016).

Para Cavalcanti *et al.* (2017), a família pode tornar-se uma fonte de apoio ou uma impedidora do desenvolvimento de seu filho. Diversos estudos psicanalíticos reconhecem que o desenvolvimento saudável decorre de um ambiente suficientemente bom nos primeiros anos de vida (LACAN, 2008). Prova disso é que muitos teóricos do desenvolvimento atentam para a importância que o ambiente desempenha na constituição da criança (WINICOTT, 2006; BERNARDINO, 2008; PERUZZOLO, 2016).

É nos primórdios da vida que ocorrem as inscrições constituintes do psiquismo da criança, determinadas pelo laço da relação que se estabelece com a mãe ou com a cuidadora principal (JERUSALINSKY, 2012). É na interação com o ambiente, por meio das vivências e experiências, que o ser humano se constitui. A tarefa de sustentar uma relação e conectar a criança com o meio é dos cuidadores iniciais/pais. Quando ocorre um desencontro entre o bebê desejado e o bebê real, a sustentação, o jogo, a transmissão da linguagem, a relação, o vínculo ficam conturbados e podem ocasionar um déficit constitucional na criança (BERNARDINHO, 2008; LACAN, 2008; JERUSALINSKY, 2012).

Diante da complexidade do desenvolvimento e da constituição infantil, quando a criança possui alguma deficiência, as mudanças provocadas nas famílias (WINICOTT, 2006) frequentemente ocasionam um desencontro entre mãe e filho. Esse processo coloca em perigo a construção do vínculo e a relação da díade (ROVERE; LIMA; SILVA, 2018). O diagnóstico da deficiência auditiva repercute na família e na convivência com a sociedade, provocando adaptações nas relações familiares e sociais (ASANAO; NEME; YAMADA, 2010). Estudos apontam que a principal dificuldade encontrada pelos pais é a forma de se comunicar com a criança, pois a maioria deles nunca teve experiências com perda auditiva. Esse fato faz com que, além de vivenciar todas as fases do luto, os cuidadores enfrentem obstáculos referentes à melhor forma de comunicação com a criança (ROVERE; LIMA; SILVA, 2018; MARQUES, 2019).

A socialização dos pais com o filho com deficiência auditiva é conflitante, à medida que necessita de longos processos de avaliação e de exames complexos, capazes de interferir na construção da trajetória da criança (BARBOSA, 2012; OLIVEIRA, 2018). Nessa fase, a maioria dos pais não sabe qual a melhor forma de comunicação, e essa dificuldade resulta na falta de utilização da língua falada, inicialmente gestual,

visual e corporal, o que acaba afastando o familiar e a construção dos vínculos (LIMA; SENNA, 2018).

O sofrimento vivenciado pela família marca todos os membros e altera a história de vida e as interações familiares (OLIVEIRA; POLETTO, 2015). Ajustar-se à nova realidade e criar mecanismos para adaptar-se à nova situação vão provocando alterações nas dinâmicas domésticas. (SILVA; DAMASIO; SANTANA, 2018). Nesse ponto, faz-se preciso considerar que é a partir das trocas com seus semelhantes que a criança adquire seu conhecimento de mundo. Porém, também se sabe que o diagnóstico de deficiência auditiva acarreta problemas nos processos de aquisição e de desenvolvimento da fala, interferindo no aprendizado e nas relações sociais (BOÉCHAT *et al.*, 2015) e dificultando, muitas vezes, o desenvolvimento escolar. Por isso, a tarefa de selecionar uma escola que proporcione a inclusão será determinante para o sucesso do aprendizado da criança.

Além das experiências de interação com sua família, a criança precisa participar de forma ativa nas relações sociais, e o principal espaço para esse convívio é a escola (FURLANETO; BAFFO; SILVA, 2010). É no ambiente escolar que o sujeito consegue visualizar e vivenciar as diferenças e enfrentar suas dificuldades. Sabe-se o quanto as pessoas com deficiências foram e ainda são estigmatizadas; entretanto, é nesse espaço que se constrói e se aprende a viver em sociedade. A escola para todos ainda tem gerado amplos debates quanto à melhor maneira de promover e efetivar a inclusão, de forma a estimular a autonomia dos alunos de modo heterogêneo (PIBER; TONÚS, 2017).

A *Convenção sobre os Direitos Humanos das pessoas com deficiência* (2006), da Organização das Nações Unidas (ONU), busca a consolidação da acessibilidade como princípio e direito fundamental do ser humano (PINTO; NUNES, 2019). As instituições de ensino precisam estar preparadas física e profissionalmente para atender a esse público. É preciso garantir a acessibilidade, elemento indispensável nos diferentes espaços, permitindo que, com o auxílio das tecnologias de apoio, todos participem com segurança e autonomia dos espaços (LOPES *et al.*, 2018).

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INCLUSÃO: PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA E DOS PROFESSORES

A educação, há séculos, vem passando por significativas transformações, que geraram diversos debates quanto à melhor e mais eficaz maneira de educar. Isso

resultou em inúmeros questionamentos na Organização das Nações Unidas (ONU), que em 10 de dezembro de 1948 criou a *Declaração dos Direitos Humanos* (SOUZA; MESQUITA, 2020). A ONU responsabilizou os governos pela garantia de igualdade no trato com os deficientes, até então marginalizados e esquecidos na sociedade.

Nessa época, o movimento pela educação inclusiva teve maior destaque, visto que esse era um período no qual se desencadeava um processo geral de reflexão sobre os direitos relacionados aos grupos minorizados. Assim, a partir de 1981, ocorreram mudanças democráticas nos contextos sociais e de direitos humanos (SOUZA; MESQUITA, 2020).

A partir desse período, o Brasil faz uma rápida expansão das classes e das escolas especiais, sendo a maioria das ampliações concernentes aos serviços públicos. Na década de 70, acontece no Brasil a institucionalização da Educação Especial em termos de políticas públicas. Cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha a função de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência (NETO *et al.*, 2018). Porém, na década de 80, o centro foi substituído por um órgão ligado ao Ministério da Educação.

Nesse mesmo período, nos Estados Unidos, é criada uma medida que causa repercussão no Brasil e promulga uma lei assegurando educação pública apropriada a todas as crianças: no âmbito nacional, institui-se o *mainstreaming*. Esse termo refere-se à possibilidade de oferecer aos alunos com deficiência serviços educacionais disponíveis na comunidade, sendo estes em classes regulares (SASSAKI, 2002).

Essa decisão representou um avanço para a educação inclusiva, pois as pessoas com deficiência poderiam circular livremente, conseguindo ampliar seu convívio social e criar realmente significados. Assim, esses indivíduos deixariam de ser marginalizados e excluídos totalmente da sociedade (FONSECA; NETO; GOMES, 2019).

A inclusão escolar passou a ser discutida internacionalmente na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990 na localidade de Jomtien, Tailândia, e na *Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: acesso à qualidade*, realizada em 1994 em Salamanca. Esta última contou com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (SOUZA; MESQUITA, 2020).

A partir disso, houve uma ruptura na diferenciação entre ensino regular e especial: passou a ser prioritária a inserção das pessoas com deficiência em classes

especiais, para que todos tivessem acesso à educação. Afirmava-se que a escola propiciava um ambiente favorável a todos e que as crianças deveriam aprender juntas, independentemente das dificuldades (FONSECA; NETO; GOMES, 2019; NETO *et al.*, 2018). O princípio da declaração de Salamanca preconiza que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas. (BRASIL, 1994, p. 1)

Após as Conferências internacionais, que discutiram a respeito da educação para todos, no Brasil, os reflexos começam a surgir por meio da *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, de 1996. Ambas dispõem que as crianças, independentemente de sua situação física, mental ou linguística, devem, preferencialmente, frequentar salas de aula de ensino regular (BRASIL, 1996, 1999).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* deixava claro que o professor deveria estar preparado, com recursos adequados para os estudantes, de forma a atender adequadamente a todos e promover seu aprendizado. A *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996, no seu Art. nº 59, inciso I, sinaliza que os sistemas de ensino deverão oferecer aos alunos “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 35). Começam, então, a surgir vários programas para integrar as leis e as políticas, tais como: o reconhecimento da Língua de Sinais, o uso do braile, a formação de docentes para atender a essa demanda e a acessibilidade no local da escola (NETO *et al.*, 2018).

A resolução CNE/CEB nº 2/01, que corresponde às Diretrizes Nacionais para a Educação na Atenção Básica, no seu Art. nº 2, determina que “toda a escola deve educação de qualidade assegurando condições para atender todos os educandos e o sistema deve matricular todos os alunos independentes da sua condição” (BRASIL, 2001). Assim, no ano de 2003, o Ministério da Educação implanta o programa *Educação Inclusiva*, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino, tornando-se inclusivos e promovendo acessibilidade e atendimento especializado em todas as escolas (BRASIL, 2004). A inclusão apresenta como premissa o acesso de todos aos ambientes da escola, para que os alunos participem ativamente do processo de alfabetização. Com isso, faz-se da escola um espaço heterogêneo, onde todos, com suas

diferenças e peculiaridades, podem conviver (PIBER; TONÚS, 2017; NETO, *et al.*, 2018). A inclusão é um processo ao qual a sociedade se adapta e inclui aceitação das diferenças e valorização de cada pessoa. É, enfim, um processo que requer mudanças no paradigma.

Em 2006, a União das Nações Unidas (ONU), na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006), no Art. nº 24, ressalta que a inclusão deve ser um processo no qual a escola se adequa com o objetivo de que todos os alunos recebam uma educação de qualidade. Assim, o ambiente escolar se torna responsável por acolher todo o tipo de aluno e lhes oferecer educação (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, entende-se que as escolas devem ser criadas para assegurar o desenvolvimento completo dos alunos, permitindo que as pessoas com deficiência tenham uma participação ativa na sociedade. No ano de 2007, o Ministério da Educação apresenta a *Política Nacional para Educação Especial*, na perspectiva da educação inclusiva. O documento propõe diretrizes que deveriam se traduzir em políticas educacionais, culminando em ações (BRASIL, 2007, 2011).

Essas diretrizes buscam assegurar a inclusão das pessoas com deficiência nos mais diferentes níveis de atuação, garantindo ao aluno com alguma deficiência o acesso e a oferta de atendimento educacional. Nessa política, a educação inclusiva se constitui como um meio educacional que reconhece e garante o direito de todos os estudantes de conviver no mesmo ambiente, sem segregação e exclusão (BRASIL, 2007).

Logo após, com a publicação do *Plano de Desenvolvimento da Educação*, em 2011, as escolas devem ter acessibilidade arquitetônica, implantação de sala de recursos, tecnologias de apoio e formação docente para o atendimento especializado a todo o alunado que precisar (BRASIL, 2010, 2011).

Para que o desafio da inclusão seja efetivado de maneira eficaz, é necessário que ocorra uma mudança no processo de educação, nas autoridades, dentro das instituições, com os coordenadores e, principalmente, com os professores. Estes últimos são os que mais favorecem o rendimento e a aprendizagem dos alunos, transformando os espaços de convivência na nossa sociedade em um ambiente de aceitação das diferenças (QUEIROZ, 2019).

No estudo de Campeche, Lima e Francoso (2019), que tinha como objetivo compreender as vivências de mães ouvintes e filho surdos na adolescência, os autores entrevistaram cinco mães e seus filhos adolescentes. Após esse processo, os

pesquisadores observaram que, em termos comunicativos, as mães apontaram as dificuldades de comunicação efetiva utilizando a Língua de Sinais. Essa problemática se deve a uma constante variação linguística.

Em um estudo cujo objetivo era analisar como as mães de estudantes surdos em processo de inclusão concebem a escola e como acompanham a escolarização dos filhos por meio do ensino remoto, ficou evidente que a falta de domínio de Libras pelas genitoras, muitas vezes, impede a compreensão ativa do filho e sua interação com a família. Nesse estudo, também ficou explícito que as mães veem na escola um espaço para socialização e interação (MACHADO; DAVI, 2021).

Em outras publicações sobre a relação da família e da escola (DIAS et. al, 2001; SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2009; SCHEMBERG; GUARINELLO; MASSI, 2012), diferentes questões sobre as interações linguísticas da criança com deficiência auditiva e o meio (escola ou família) são abordadas. Vale destacar que os resultados apontam para dificuldades de interação e de comunicação devido ao fato de as escolas e a família não possuírem o domínio da Língua de Sinais. Além disso, também não há uma uniformidade de sinais: utilizam-se diferentes gestos para a comunicação, o que dificulta o processo de interação. Nesses estudos, percebeu-se que a alfabetização e o domínio da escrita são barreiras presentes na vida das crianças com deficiência auditiva.

Colaborando com as pesquisas acima citadas, o trabalho de Dawes e Coutinho (2021), que tinha como objetivo discutir a inclusão escolar do aluno com deficiência auditiva e as possibilidades para comunicação, constatou que essas crianças apresentam dificuldades na interpretação de textos e na habilidade de acompanhar os processos de ensino, como a escrita. Isso ocorre porque existem diferenças em termos de estrutura, na forma de abstração e de concretização desses alunos. Além do mais, as crianças com deficiência também apresentam dificuldade de aprender novas palavras, de realizar o processo de associação entre significado e objeto e de compreender determinados assuntos, o que acaba por limitar suas funções acadêmicas. Essa dificuldade também foi apontada em um outro estudo, que ressaltou a dificuldade de os alunos entenderem os termos científicos e abstratos devido à falta de sinais para esses conceitos (KUMATONGO; MUZATA, 2021b).

Em uma pesquisa realizada com professores de uma escola regular, que tinha por objetivo avaliar o conhecimento dos educadores sobre deficiência auditiva e as

estratégias para inclusão, participaram 13 professores de uma escola estadual de Brasília. Entre eles, foi aplicado um questionário aberto composto por 16 questões. Nesse processo, os resultados mostram as dificuldades dos docentes em utilizar e conhecer o AASI, implante coclear, e o Sistema de Frequência Modulada (FM). Cabe destacar o desconhecimento e o não uso do sistema FM, dispositivo cujo componente (transmissor) deve ser utilizado durante a aula pelo professor. Essa ausência ocasiona uma barreira para o processo de aprendizagem e para a socialização da criança com deficiência auditiva (SILVA; FIDÊNCIO, 2021). Colaborando com esse resultado, o estudo de Fidêncio *et al.* (2020), realizado em cinco escolas regulares da região de Samambaia (DF), apresentava o objetivo de investigar o conhecimento dos professores sobre o uso de Frequência Modulada e constatou que 87,5% dos educadores entrevistados relataram nunca ter ouvido falar sobre o recurso. Ademais, 91,6% dos docentes afirmaram que não saberiam como lidar com essa tecnologia caso recebessem um aluno usuário desse dispositivo.

Em uma revisão de literatura realizada por Kumatongo e Muzata (2021a), cujo objetivo era salientar as barreiras que os alunos com deficiência auditiva experimentam em ambientes de aprendizagem, constatou-se que a comunicação é uma das maiores barreiras para a aprendizagem. A justificativa para essa afirmação tem relação com a falta de intérpretes e o atraso em receber as informações, a não utilização do sistema FM e uma quebra no contato visual do aluno com o professor: este último caminha pela sala ou vira de costas para o quadro, impedindo a leitura labial e dificultando, com isso, o acompanhamento e o aprendizado do aluno.

Em outra pesquisa realizada por Santos, Carriet e Pinheiro (2018) para investigar o conhecimento dos professores a respeito da deficiência auditiva e das tecnologias disponíveis para a comunicação com esses estudantes, participaram 42 professores. Os resultados demonstram uma falta de conhecimento do docente sobre os dispositivos tecnológicos e de comunicação. Salienta-se, ainda, que a compreensão desses aspectos é de suma importância para proporcionar a aprendizagem do aluno com deficiência e para, de fato, garantir o processo de inclusão escolar.

O desafio da inclusão escolar precisa ser enfrentado pelos pais e pelos professores, assim como a busca por uma escola que aceite as diferenças individuais, valorize os alunos e a convivência dentro da diversidade humana. Atualmente, é visível que precisamos avançar no contexto de inclusão nas escolas; sua prática precisa ser

contínua e não há espaços para retrocessos (FERREIRA; VICENTE, 2017). Dessa forma, a luta precisa ser travada pelas pessoas com deficiência, seus pais, seus professores, os gestores e a sociedade, que estão unidos em busca de um objetivo. Entende-se que a inclusão é uma obrigação diante de tantas leis. Cabe à sociedade adequar-se às necessidades da população como um todo, independentemente da situação física, psíquica, linguística ou cognitiva de seus participantes (SOUZA; MESQUITA, 2020).

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O estudo foi descritivo, do tipo pesquisa fenomenológica, e teve abordagem quantitativa para a análise dos dados. Essa abordagem foi selecionada por permitir a descrição das características de uma determinada população, identificando possíveis relações entre as variáveis estudadas. Além disso, esta dissertação é uma pesquisa fenomenológica, pois buscou descrever e interpretar a deficiência auditiva à luz da percepção dos pais (GIL, 2010). As atividades foram iniciadas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (CEP – UFSM) sob o número de CAAE 23081.027862/2021-65 e parecer 055748.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisadora responsável declarou-se comprometida a zelar pelo cumprimento dos direitos dos sujeitos da pesquisa, garantindo aos mesmos a privacidade e o sigilo de seus dados pessoais, o direito de informação continuada sobre o estudo, o encaminhamento para auxílio de saúde quando fosse necessário. Nesse ponto, cumpre esclarecer: seriam encaminhadas para atendimento psicológico as mães que apresentassem alterações emocionais, mas não ocorreu nenhum episódio. Os participantes tiveram a total liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto trouxesse prejuízo ao atendimento.

A pesquisadora e os colaboradores assinaram o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE B) para utilização de dados e preservação de material com informações sobre os sujeitos. Participaram do estudo apenas indivíduos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), em que foram explicados os objetivos, a metodologia do estudo proposto, assim como os riscos e o sigilo quanto à sua identificação. O termo (TCLE) foi entregue em duas vias: uma para a pesquisadora responsável e outra para o participante voluntário.

Sendo assim, pontua-se que este estudo seguiu todos os princípios da beneficência estabelecidos por meio da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

3.3 LOCAL DA COLETA

A pesquisa foi desenvolvida no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF), vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de endereço Avenida Roraima, nº 1000, prédio 26E, bairro Camobi/Santa Maria – RS.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A população deste estudo foi composta por:

- Pais/responsáveis de crianças com deficiência auditiva incluídas em escolas estaduais na cidade de Santa Maria (RS);
- Professores de escolas estaduais da cidade de Santa Maria.

Os critérios de elegibilidade estabelecidos foram:

3.4.1 Critérios de inclusão para os pais/ responsáveis

- Pais/responsáveis de crianças com deficiência auditiva neurossensorial bilateral de diferentes graus, em idade de quatro a 14 anos, matriculadas em escolas estaduais na cidade de Santa Maria – RS;
- Pais/ responsáveis de crianças usuárias de prótese auditivas oralizadas ou bilíngues;
- Aceitar participar da pesquisa.

3.4.1.2 Critérios de exclusão para pais/responsáveis

- Pais/ responsáveis de crianças com múltipla deficiência;
- Pais/ responsáveis que não apresentassem condições cognitivas visíveis, pois não foi aplicado nenhum protocolo para validação dessa informação;
- Pais/ responsáveis que não preenchessem o questionário na sua totalidade.

3.4.1.3 Critérios de inclusão para os professores

- Ter aluno com deficiência auditiva na sua classe;
- Trabalhar em alguma escola estadual na cidade de Santa Maria- RS.

3.4.1.4 Critérios de exclusão para os professores

- Professores que não preenchessem o questionário em sua totalidade

3.5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

Para a elaboração do arranjo amostral inicial, fez-se uma busca ativa no banco de dados dos pacientes regularmente atendidos pelo Programa de Saúde Auditiva do Sistema Único de Saúde do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), no qual há a concessão de Próteses Auditivas. Buscou-se pacientes em idade escolar e listou-se todos os casos com idades entre quatro e 14 anos. Inicialmente, os dados coletados dos prontuários foram: dados cadastrais, idade, sexo, diagnóstico audiológico, escola que frequenta, assim como auxiliar de audição utilizado e nome/telefone do responsável.

Buscou-se também escolas de Santa Maria, selecionadas por conveniência, a partir dos pacientes elencados no referido Programa de Saúde Auditiva e elencou-se as escolas. Após este levantamento, realizou-se ligações para as escolas estaduais para compreender se ainda estas crianças estavam matriculadas e se os professores aceitavam participar da pesquisa.

Dessa forma, cruzando os dados das escolas e do banco de dados do Programa de Saúde Auditiva, esta pesquisa abrangeu o maior número possível de professores e de pais/responsáveis das crianças com deficiência auditiva que estão incluídos no sistema educacional público da cidade de Santa Maria. Assim, o arranjo amostral inicial foi construído: 60 pais e/ou responsáveis de crianças e adolescentes com deficiência auditiva e 40 professores.

À medida que esse levantamento ocorreu, foram elaborados os questionários a serem utilizados neste estudo:

Elaboração de um questionário para os pais/responsáveis pelas crianças: questionário com perguntas objetivas. Na primeira parte estavam os dados de identificação do participante e informações acerca do histórico auditivo da criança com deficiência auditiva (grau de deficiência, tipo de dispositivo auxiliar de audição, intervenções); a segunda parte era composta por 12 questões de múltipla escolha a respeito da relação da família com a criança com deficiência auditiva e das barreiras referentes a comunicação, acessibilidade e inclusão encontradas neste processo de escolarização. Por fim, o questionário apresentava um bloco de questões dividido em temática:

- Bloco A: Referente às Relações Familiares, composto por sete perguntas com o objetivo de compreender história de vida, contexto familiar, impacto da deficiência na família, escolhas pela escola e por uso de dispositivos auxiliares de audição;
- Bloco B: Relacionado às Relações Escolares e Sociais, composto por 16 perguntas que apresentavam cinco opções de resposta: sempre = ocorre em 100 % dos casos e situações; quase sempre = ocorre em 80% dos casos e situações; às vezes = ocorre em 50% dos casos e situações; raramente = ocorre em 20% dos casos ou situações; nunca = nunca ocorre (0%). O intuito desse bloco foi compreender a relação da família perante o diagnóstico da deficiência e as estratégias adotadas por cada grupo para efetivar a inclusão dessas crianças.

O questionário utilizado foi criado pela pesquisadora, de modo a padronizar os assuntos abordados.

Elaboração de um questionário para os professores: questionário contendo perguntas objetivas. Na primeira parte estavam os dados de identificação do participante, tempo de formação e de trabalho em escolas; a segunda parte era composta por seis questões de múltipla escolha abordando temas como comunicação, modalidade linguística, acessibilidade, barreiras comunicativas e ambientais. Por fim, o questionário apresentava um bloco que abordava aspectos das metodologias utilizadas para ensinar os alunos, as tecnologias utilizadas, as adaptações curriculares, bem como as dificuldades e as potencialidades enfrentadas para a inclusão escolar. Esse bloco apresentava cinco opções de resposta: sempre = ocorre em 100 % dos casos e situações; quase sempre = ocorre em 80% dos casos e situações; às vezes = ocorre em 50% dos casos e situações; raramente = ocorre em 20% dos casos ou situações; nunca = nunca ocorre (0%).

O intuito desse questionário era compreender qual a percepção dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva, os desafios, as potencialidades e as fragilidades desse processo, bem como as estratégias adotadas pelo profissional para efetivar esse direito.

3.6 PROCEDIMENTO DE PESQUISA

A pesquisadora realizou o contato pessoalmente com os pais/responsáveis. No momento da entrevista a pesquisadora leu e explicou o TCLE, o participante assinou tal documento e foi disponibilizado uma cópia impressa deste ao participante, para depois ser aplicado o questionário. Esse processo foi realizado presencialmente pela pesquisadora, em horário combinado de acordo com a disponibilidade do participante.

Esse procedimento aconteceu em uma sala no SAF e contou com a ajuda de outra pesquisadora que também possuía conhecimento sobre o estudo e estava apta a dar explicações caso surgissem dúvidas a respeito da temática. Sempre se realizou a leitura dos questionários para os pais/responsáveis e, conforme surgiam dúvidas acerca de alguma terminologia, aconteciam explanações. Frequentemente, ocorriam pedido de explicações; a média de tempo utilizada por cada pai/responsável foi de 20 minutos.

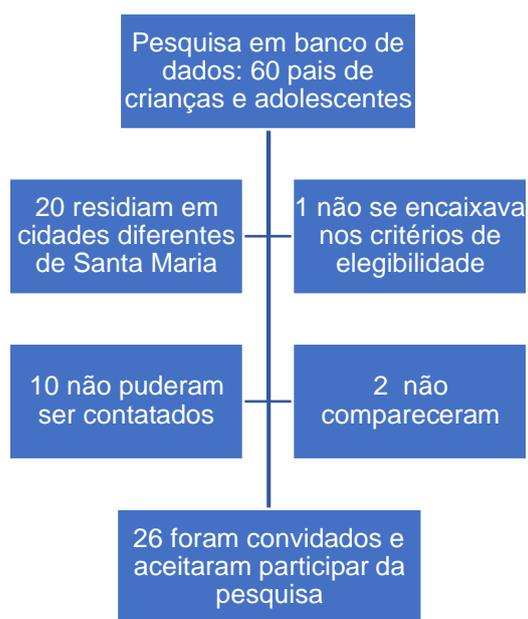
Já para os professores foi realizado duas formas de coleta, em um primeiro momento os questionários foram enviados pelos pais, junto com uma carta de apresentação da pesquisa e da importância da temática, o TCLE e o questionário. Além disso, após o retorno presencial das aulas, devido um número significativo da amostra (sete alunos) estudarem em uma mesma escola, a pesquisadora responsável visitou esta escola de Santa Maria para aplicar os questionários aos professores. Cada participante leu e respondeu as questões individualmente em sala silenciosa, sem interferência.

3.7 CASUÍSTICA

Como mencionado anteriormente, o arranjo amostral inicial contou com 60 pais e/ou responsáveis por crianças e adolescentes com deficiência auditiva e 40 professores. Após análise dos critérios de elegibilidade, a amostra final foi composta por 26 pais, 10 do gênero masculino e 16 do feminino. Cabe destacar que apenas um pai/responsável por cada criança respondeu o questionário. A média de idade foi de 37,8 anos (+-6,4), com idade mínima de 27 anos e máxima de 50. Referente à escolarização, 17 (68%) possuíam ensino médio completo, sete possuíam ensino superior (28%), um possuía ensino fundamental (4%).

Abaixo, apresenta-se um organograma exemplificando a composição da casuística (Figura 1):

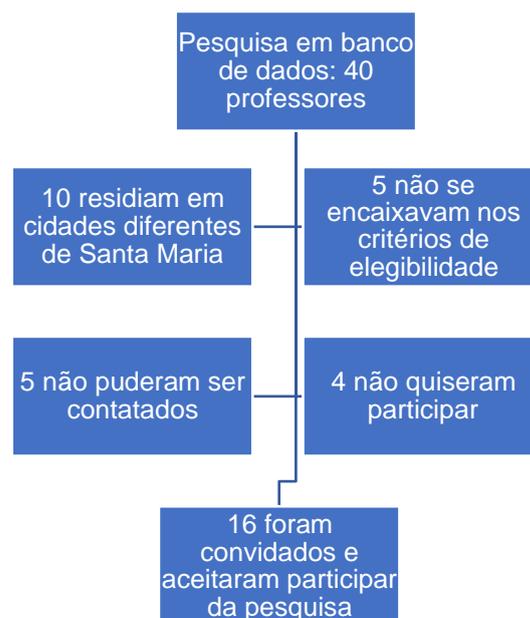
Figura 1 – Composição amostral dos pais



Fonte: Piber e Biaggio (2022).

Já no caso dos professores, a amostra foi composta por 16 docentes, sendo um do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Estes professores atuavam em 13 diferentes escolas de Santa Maria. A média de idade foi de 46,6 anos (+-9,7), com idade mínima de 24 anos e máxima de 63 anos.

Figura 2 – Composição amostral dos professores



Fonte: Piber e Biaggio (2022).

O arranjo amostral com número reduzido se deu devido ao fato de que boa parte do período da coleta de dados ocorreu no ano de 2021, momento que coincidiu com a pandemia de Covid-19. Isso provocou a desistência de participação de algumas famílias e a dificuldade de entrar em contato com os professores, uma vez que não estavam ocorrendo aulas presenciais e os protocolos de segurança estavam rígidos para encontros não-virtuais. Ademais, como o local de coleta era um município do interior do Rio Grande do Sul, o número de crianças com deficiência auditiva na faixa etária estudada apesar de pequeno acredita-se ser representativo.

Para uma melhor compreensão da amostra delineou-se o perfil dos filhos/ alunos dos sujeitos pesquisados assim caracterizando o panorama e vivências do público estudado: 1) relacionado à idade dos 26 pais pesquisados um apresentava filho com quatro anos, nove apresentavam filhos entre cinco e sete anos, oito apresentavam filhos entre oito e 10 anos, oito apresentavam filhos entre 11 a 14 anos; 2) relacionado ao grau

da deficiência auditiva: 11 com grau severo, 14 com grau moderado e um de grau leve; 3) como principal forma de comunicação seis eram bilíngues e 20 utilizam como língua principal a oral; 4) em relação ao uso dos dispositivos auxiliares de audição, 26 faziam o uso de próteses auditivas e 10 faziam uso do Sistema de Frequência Modulada especialmente em sala de aula.

3.8 ANÁLISE DOS DADOS

Após os procedimentos, foi realizada a análise estatística dos dados coletados. Procurou-se, inicialmente, efetuar a caracterização da amostra por meio da descrição das variáveis categóricas e quantitativas investigadas na entrevista inicial com os responsáveis. As respostas obtidas nos questionários foram reunidas em um editor de planilhas para a realização da análise estatística. Para a caracterização da amostra, foi construída uma análise descritiva dos dados dos participantes dos dois grupos da pesquisa: pais/responsáveis e professores. As variáveis categóricas foram apresentadas em forma percentual e as quantitativas em forma de média e desvio padrão.

Utilizou-se o teste binomial para a comparação das proporções entre os estudos em questão, considerando-se como significativo o valor de $p \leq 0,05$. O *software* IBM SPSS Versão 25 foi utilizado como ferramenta computacional para a análise estatística dos dados.

Cabe ressaltar que esta dissertação foi elaborada no modelo alternativo, no qual alguns dos dados coletados serão apresentados por meio da elaboração de um artigo científico, que será enviado para a Revista revista *Audiology – Communication Research (ACR)* (Qualis B1). As normas desta revista se encontram no Apêndice A.

4 ARTIGO: PERCEPÇÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA SOBRE O IMPACTO DA DEFICIÊNCIA NAS RELAÇÕES ESCOLARES¹

PARENTS'/GUARDIANS' AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF HEARING-IMPAIRED CHILDREN ABOUT THE IMPACT OF DISABILITY IN SCHOOL RELATIONS

<https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>

Viviane Dutra Piber²
Diéssica Zacarias Vargas²
Eliara Pinto Vieira Biaggio³

RESUMO

Objetivo: Analisar e relacionar a percepção dos pais/responsáveis de crianças com deficiência auditiva e de seus professores em relação ao impacto desta deficiência nas relações escolares. **Material e método:** Este estudo tem delineamento observacional, descritivo, quantitativo, transversal. Participaram dessa pesquisa 26 pais/responsáveis e 16 professores de crianças e adolescentes com deficiência auditiva, com idade de quatro a 14 anos, que fazem parte de um Programa de Saúde Auditiva do Sistema Único de Saúde. Foi aplicado, nos pais/responsáveis e professores, um questionário desenvolvido pelos pesquisadores com perguntas objetivas. Para a caracterização da amostra, foi realizada uma análise descritiva dos dados. Utilizou-se o teste binomial para comparação das proporções entre os estudos em questão, considerando-se como significativo o valor de $p \leq 0,05$. **Resultado:** Pais/responsáveis e professores percebem a escola sempre como um espaço que amplia o convívio social dos alunos. Os pais acreditam que, frequentemente, o filho possui dificuldades de comunicar-se com os colegas. Os professores acreditam que, frequentemente, apresentam dificuldade em ensinar as crianças com deficiência auditiva. Além disso, os docentes relatam dificuldades de possuir um intérprete de Libras e fazer uso do sistema FM. Na questão referente à percepção dos pais/responsáveis e professores sobre as barreiras para permanência, inclusão e acessibilidade da criança com deficiência auditiva, não houve diferença significativa entre as respostas. Pais/responsáveis e professores acreditam que seu filho/aluno está incluído nas atividades da escola. **Conclusão:** Os pais e professores apresentam percepção semelhante sobre o impacto da deficiência nas relações escolares e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência auditiva; Inclusão Escolar; Professores Escolares.

¹Este artigo será enviado para a revista *Audiology – Communication Research (ACR)* (Qualis B1).

² Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. E-mail: pibervivi@gmail.com.

³ Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. E-mail: eliarapv.biaggio@ufsm.com.

ABSTRACT

Objective: To assess the perception of parents/guardians of hearing-impaired children and their teachers regarding the impact of the disability on school relationships. **Material and methods:** This study has an observational, descriptive, quantitative, cross-sectional design. 26 parents/guardians and 16 teachers of hearing-impaired children and adolescents, aged between four to 14 years old, attended by the Hearing Health Program of the Unified Health System, participated in this research. A questionnaire developed by the researchers with objective questions was applied to parents/guardians and teachers. A descriptive analysis of the data was performed to characterize the sample. The binomial test was used to compare the proportions between the studies in question, considering the value of $p \leq 0.05$ as significant. **Results:** Parents/guardians and teachers perceive the school as always being a space that expands the social interaction of students. Parents believe that the child often has difficulties in communicating with peers. Teachers believe that they often have difficulty teaching hearing impaired children. In addition to reporting difficulties in having a Libras interpreter and using the MF system. In the question regarding the perception of parents/guardians and teachers about the barriers to permanence, inclusion and accessibility of children with hearing loss, there was no significant difference between the answers. Parents/guardians and teachers believe that their child/student is included in school activities. **Conclusion:** Parents and teachers have a similar perception on the impact of the disability in social and school relationships.

KEYWORDS: Hearing loss; Mainstreaming Education; School Teachers.

INTRODUÇÃO

A deficiência auditiva (DA) é considerada uma patologia relevante dentro da saúde pública, uma vez que sua prevalência é significativa, sendo identificada em 36,2% da população brasileira. Desse número, 1,3% dos indivíduos encontram-se na faixa etária de zero a 14 anos (BRASIL, 2018). A ocorrência de deficiência auditiva em neonatos é de 1,5 a 5,95 por mil nascidos vivos e as causas, muitas vezes, podem ser evitadas (PINTO *et al.* 2012; SILVA; SILVA, 2019).

Os primeiros anos de vida de uma criança são críticos para o desenvolvimento da sua linguagem. Nesse contexto, a privação auditiva, ocasionada pela deficiência auditiva, pode afetar negativamente as primeiras fases da vida da criança, causando, em especial, uma dificuldade ou incapacidade de a criança adquirir e se apropriar da linguagem oral (PINTO *et al.* 2012; SOBREIRA *et al.*, 2015). Tal prejuízo interfere nas relações da criança com DA com o meio social, o que é de extrema necessidade para uma boa saúde psicossocial, especialmente no âmbito da comunicação (PINTO; NUNES, 2019).

O impacto deste déficit sensorial não é refletido apenas no desenvolvimento infantil; mas traz também consequências dentro do ambiente familiar e do seu meio social. São muitas as barreiras as quais a criança com DA enfrenta e cabe esclarecer que entende-se o termo “barreiras” por qualquer obstáculo ou comportamento que cause limitação e até mesmo impedimento da participação da pessoa em sociedade, sendo que estas podem ser relativas à comunicação, acessibilidade, atitudinal entre outros (BRASIL,2015). Na deficiência auditiva a “barreira linguística” em diversos momentos, dificulta a comunicação e a participação ativa dos filhos no meio familiar e escolar (MACHADO; DAVI, 2021).

Na escola, também é possível verificar consequências da deficiência auditiva, sejam elas no processo de aprendizagem, na relação da criança com DA com os colegas e/ou até mesmo com o professor. Essas consequências acarretam muitos problemas de adaptação neste ambiente, como a capacidade de ser independente, a comunicação com os colegas e até mesmo em uma dificuldade de aprendizagem. Além disso, pode-se citar ainda as dificuldades de compreensão de fala e de regras do ambiente escolar. Por esses motivos, a barreira comunicacional pode ser considerada a principal razão para um insucesso na inclusão dessa população (LI, 2014; QIAO *et al.*; 2020).

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é analisar e relacionar a percepção dos pais/responsáveis de crianças com deficiência auditiva e de seus professores em relação ao impacto desta deficiência nas relações escolares.

MÉTODOS

Delineamento do estudo e Aspectos éticos

Este estudo tem delineamento observacional, descritivo, quantitativo, transversal (GIL, 2010). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição de origem (sob o número de CAAE 23081.027862/2021-65 e parecer 055748). Os participantes do estudo foram convidados a participar da pesquisa, orientados quanto à sua livre e espontânea colaboração. Além disso, foram informados sobre os procedimentos, os riscos, os benefícios e a confidencialidade da pesquisa. Após o aceite, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os pesquisadores o Termo de Confidencialidade. Sendo assim, este estudo seguiu os princípios da beneficência estabelecidos por meio da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Participantes

Este trabalho foi composto por dois grupos amostrais, pais/responsáveis e professores de crianças com deficiência auditiva.

Para a elaboração do arranjo amostral inicial, fez-se uma busca ativa por crianças em idade escolar em um banco de dados de um Programa de Saúde Auditiva, o qual realiza concessão de Próteses Auditivas, pelo Sistema Único de Saúde. Buscou-se também escolas na cidade na qual este estudo foi desenvolvido, selecionadas por conveniência, a partir dos casos identificados na busca ativa do referido Programa de Saúde Auditiva e elencou-se as escolas. Assim, houve um cruzamento dos dados com o objetivo de abranger o maior número possível de professores e de pais/responsáveis das crianças com deficiência auditiva que estão incluídos no sistema educacional público na referida cidade. Isto proporcionou um arranjo amostral inicial de 60 pais e/ou responsáveis de crianças e adolescentes com deficiência auditiva e 40 professores.

No grupo dos pais/ responsáveis estabeleceu-se os seguintes critérios de elegibilidade para inclusão: pais/responsáveis de crianças com deficiência auditiva neurossensorial bilateral de diferentes graus, em idade de quatro a 14 anos, matriculadas em escolas estaduais em cidade interiorana; pais/ responsáveis de crianças usuárias de prótese auditivas, oralizadas ou bilíngues e aceitar participar da pesquisa. Como critérios de exclusão foram listados: pais/ responsáveis de crianças com múltipla deficiência; pais/ responsáveis que não apresentassem condições cognitivas visíveis, pois não foi aplicado nenhum protocolo para validação dessa informação e pais/ responsáveis que não preenchessem o questionário na sua totalidade.

Os critérios de inclusão para os professores adotados foram: ter aluno com deficiência auditiva na sua classe; trabalhar em alguma escola estadual na cidade na qual foi desenvolvida tal pesquisa. Critérios de exclusão para os professores: Professores que não preenchessem o questionário em sua totalidade.

Após o estabelecimento dos critérios de elegibilidade a amostra final ficou composta por: 26 pais/responsáveis e 16 professores de crianças e adolescentes com deficiência auditiva, com idade de quatro a 14 anos.

Sobre os pais/responsáveis, 10 eram do gênero masculino e 16 do feminino, sendo a média de idade de 37,8 anos (+-6,4), com idade mínima de 27 anos e máxima de 50 anos. Referente à escolarização, 68% (12) possuíam ensino médio completo.

Dos 16 professores, um era do gênero masculino e 15 do gênero feminino. A média de idade foi de 46,6 (+-9,7), com idade mínima de 24 anos e máxima de 63 anos.

Para uma melhor compreensão do público estudado, resolveu-se delinear o perfil dos filhos/alunos dos sujeitos participantes desta pesquisa. Em relação à idade das crianças, um apresentava quatro anos, nove apresentavam entre cinco e sete anos, oito apresentavam entre oito e 10 anos, oito apresentavam entre 11 e 14 anos. Relacionado ao grau da deficiência auditiva: 11 crianças apresentavam DA de grau severo, 14 grau moderado e um de grau leve. Como principal forma de comunicação, seis eram bilíngues e 20 utilizam como língua principal a oral. Ainda se pontua que 10 faziam uso do Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM) e todas utilizam próteses auditivas.

Aplicação do questionário

Após a seleção da amostra, foi aplicado, nos pais/responsáveis e professores, um questionário desenvolvido pelos pesquisadores. Este continha perguntas objetivas e era dividido em duas partes. Na primeira estavam os dados de identificação do participante e as informações de histórico auditivo da criança com deficiência auditiva (grau de deficiência, tipo de dispositivo, intervenções); a segunda parte era composta por 12 questões de múltipla escolha a respeito da relação da família com a criança com deficiência auditiva e das barreiras encontradas por conta dessa situação. Por fim, o questionário apresentava um bloco de questões dividido por temática. O Bloco A possuía perguntas referentes às Relações Familiares e era composto por sete perguntas; o Bloco B estava relacionado às Relações Escolares e Sociais e era composto por 16 perguntas.

O questionário dos professores continha questões objetivas. Na primeira parte estavam os dados de identificação do participante, o tempo de formação e de trabalho em escolas. A segunda parte era composta por seis questões de múltipla escolha abordando temas como comunicação, modalidade linguística, acessibilidade, barreiras comunicativas e ambientais. Por fim, o questionário apresentava um bloco que abordava aspectos de metodologias utilizadas para ensinar os alunos, as tecnologias utilizadas, as adaptações curriculares, bem como as dificuldades e as potencialidades enfrentadas para a inclusão escolar.

Análise de dados

As respostas obtidas nos questionários foram reunidas em um editor de planilhas para a realização da análise estatística. Para a caracterização da amostra, foi realizada uma análise descritiva dos dados dos participantes dos dois grupos da pesquisa: pais/responsáveis e professores. As variáveis categóricas foram apresentadas em forma percentual e as quantitativas em forma de média e desvio padrão.

Utilizou-se o teste binomial para comparação das proporções entre os estudos em questão, considerando-se como significativo o valor de $p \leq 0,05$. O *software* IBM SPSS Versão 25 foi utilizado como ferramenta computacional para a análise estatística dos dados.

RESULTADOS

A partir dos dados coletados, foi realizada a análise estatística descritiva dos dados e obteve-se os resultados apresentados na Tabela 1, referentes à percepção dos pais/responsáveis sobre o impacto da deficiência auditiva no ambiente escolar:

Tabela 1 – Percepção dos pais/responsáveis sobre o impacto da deficiência auditiva no ambiente escolar (n = 26)

Pergunta	Sempre	Quase sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
A escola disponibiliza meios para a acessibilidade do seu filho?	42,3%(11)	23,1%(6)	15,4%(3)	15,4%(4)	3,8%(1)
A acessibilidade disponibilizada na escola garante a autonomia de seu filho?	50%(13)	19,2%(5)	19,2%(5)	7,7%(2)	3,8%(1)
Seu filho já foi excluído de atividades escolares devido à deficiência auditiva?	3,8%(1)	3,8%(1)	19,2 (5)	19,2 (5)	53,8(14)
A escola que seu filho frequenta realiza um acolhimento adequado para suas demandas?	50%(13)	26,9%(7)	7,7%(2)	11,5(3)	3,8%(1)
Os professores possuem formação adequada, na sua perspectiva, para atender as demandas do seu filho?	38,5%(10)	11,5%(3)	19,2%(5)	7,7%(4)	23,1%(6)
Na sua opinião, são utilizadas metodologias compatíveis com as necessidades de seu filho?	30,8%(8)	7,7%(2)	38,5%(10)	15,4%(4)	7,7%(2)
A escola amplia o convívio social de seu filho?	53,8%(14)	23,1%(6)	11,5(3)	7,7%(2)	3,8%(1)
Na escola, seu filho possui dificuldade em comunicar-se com os colegas?	19,2%(5)	15,4% (4)	42,3%(11)	15,4%(4)	7,7% (2)
A acessibilidade e as adaptações dos materiais ocorrem eficientemente?	34,6%(9)	11,5%(3)	34,6%(9)	15,4%(4)	3,8%(1)
Com que frequência você acredita que seu filho não entende a atividade proposta?	3,8%(1)	26,9%(7)	46,2%(12)	19,2%(5)	3,8%(1)
Você acredita que seu filho está incluído nas atividades propostas à turma?	53,8%(14)	19,2%(5)	23,1%(6)	3,8%(1)	0%
Observa dificuldades no relacionamento escolar e desenvolvimento do seu filho?	19,2%(5)	15,4% (4)	11,5% (3)	19,2%(5)	34,6%(9)
Nos ambientes em que seu filho está inserido, ele costuma comunicar-se eficientemente?	38,5%(10)	15,4%(4)	30,8%(8)	11,5%(3)	3,8%(1)

Fonte: Piber e Biaggio (2022).

Dentre as questões abordadas na Tabela 1, os dados que mais chamam atenção estão relacionados ao convívio social, a inclusão e a comunicação.

Salienta-se que, para 53,8% da amostra de pais/responsáveis a escola é um ambiente que sempre amplia o convívio social das crianças, que garante a acessibilidade e que as demandas relativas aos seus filhos são adequadamente acolhidas. Outro fator destacado pelos pais é que, para eles, os filhos estão sempre incluídos na atividade proposta para a turma. Entretanto, acreditam que, frequentemente, seus filhos possuem

dificuldades de comunicar-se com os colegas eficientemente e com a mesma frequência acreditam que seus filhos não compreendem as atividades propostas.

Na Tabela 2, está apresentada a análise descritiva dos dados da percepção dos professores referentes ao impacto da deficiência auditiva no ambiente escolar:

Tabela 2 – Percepção dos professores sobre impacto da deficiência auditiva no ambiente escolar (n = 16)

Pergunta	Sempre	Quase sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Acredita que, na escola em que trabalha, as questões referentes à acessibilidade e às adaptações das matérias ocorrem eficientemente?	31,1%(5)	62,5%(10)	6,3(1)	0%	0%
Você utiliza metodologias específicas para cada aluno com deficiência dentro da sala de aula?	75%(12)	18,8%(3)	6,3%(1)	0%	0%
Você teve dificuldade(s) no processo de ensino do(a) aluno com deficiência auditiva?	0%	6,3%(1)	75%(12)	6,3%(1)	12,5%(2)
Com que frequência, na escola, há um intérprete de Libras?	12,5%(2)	0%	18,8%(3)	18,8%(3)	50,0%(8)
Você utiliza Libras para comunicar-se com o aluno com deficiência auditiva?	75%(12)	12,5%(2)	6,3%(1)	6,3%(1)	0%
Você acredita que seu aluno com deficiência auditiva está incluído nas atividades propostas à turma?	25%(4)	68,8%(11)	6,3%(1)	0%	0%
A escola que você trabalha oferece suporte para o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência auditiva?	56,3%(9)	43,8%(7)	0%	0%	0%
Você recebe formação continuada dos órgãos responsáveis referente ao processo de inclusão escolar?	25%(4)	18,8%(3)	31,3%(5)	25%(4)	0%
Você se sente preparado para atuar em sala de aula com alunos com deficiência auditiva?	37,5%(6)	50%(8)	6,3%(1)	0%	0%
Você acredita que a condição auditiva da criança a impediu de participar de alguma atividade dentro da escola?	6,3%(1)	6,3%(1)	6,3%(1)	6,3%(1)	75%(12)
Observa um bom relacionamento/comunicação entre o aluno com deficiência auditiva e sua família?	12,5%(2)	25%(4)	31%(5)	25%(4)	6,3%(1)
Na sua opinião, a escola propicia um maior convívio social para a criança com deficiência auditiva?	100%(16)	0%	0%	0%	0%
Você acredita que a criança com deficiência auditiva está conseguindo produzir relações sociais e de amizade na escola?	100%(16)	0%	0%	0%	0%
Você faz uso do sistema FM na sua aula?	5,3%(1)	6,3%(1)	6,3%(1)	12,5%(2)	68,8%(11)
Você acredita que a condição auditiva da criança a impediu de participar de alguma atividade dentro da escola?	5,3%(1)	6,3%(1)	6,3%(1)	6,3%(1)	75%(12)

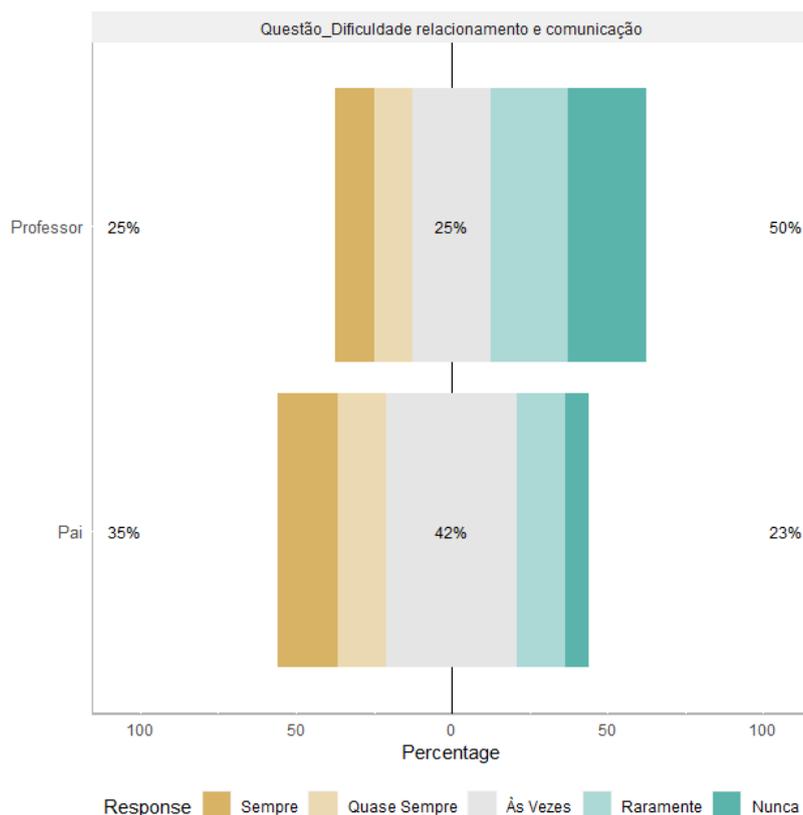
Observa um bom relacionamento/ comunicação entre o aluno com deficiência auditiva e sua família?	12,5%(2)	25% (4)	31,% (5)	25% (4)	6,3%(1)
--	----------	---------	----------	---------	---------

Fonte: Piber e Biaggio (2022).

Ao analisar a Tabela 2, os dados de maior destaque em relação a percepção de professores também estão relacionados aos aspectos convívio social, a inclusão e a comunicação. Uma vez que, 100% dos professores acreditam que a escola sempre propicia um bom espaço para o convívio social e para a produção de relações sociais dos seus alunos. Porém, 75% dos docentes apontam que frequentemente apresentam dificuldade em ensinar as crianças com deficiência auditiva, apesar de utilizarem metodologia específica. Além disso, 50,8% dos educadores relataram nunca possuir um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na escola e 68,8% afirmaram que nunca fazem uso do Sistema FM.

Nas tabelas 1 e 2 apresentaram-se as percepções de pais/responsáveis e professores sobre impacto da deficiência auditiva no ambiente escolar. A seguir, para fins didáticos, elaborou-se a Figura 1. Nesta apresenta-se a percepção de pais/responsáveis e de professores sobre a dificuldade de relacionamento e comunicação com os colegas dos alunos com deficiência auditiva, considerando os dados descritivos das tabelas anteriores.

Figura 1 – Percepção de pais/responsáveis e de professores sobre a dificuldades de relacionamento e comunicação com os colegas

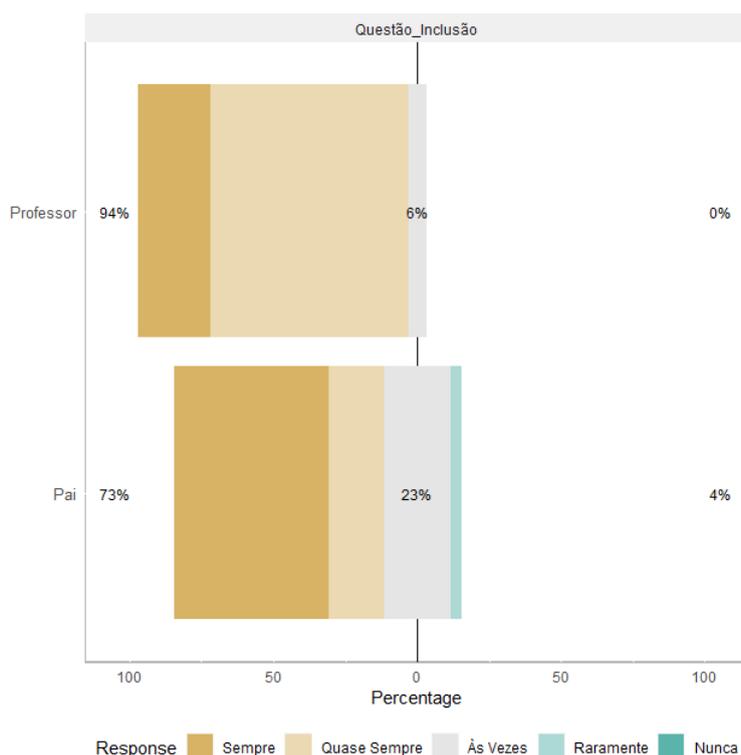


Fonte: Piber e Biaggio (2022).

Por meio de uma análise visual da Figura 1 é possível inferir que os professores entre si divergiram sobre a frequência em que ocorre a dificuldade de relacionamento da criança com deficiência auditiva com seus colegas. Já a maioria do pais/responsáveis observaram que essa dificuldade acontece às vezes (42%). Neste aspecto não há uma percepção semelhante entre os dois grupos amostrais.

A seguir, foi verificada a percepção dos pais/responsáveis e dos professores sobre a inclusão das crianças com deficiência auditiva nas atividades propostas para a turma, dados apresentados na Figura 2. Assim como na Figura 1, tem-se um recorte das Tabelas 1 e 2, no qual apresenta-se a comparação visual desta temática.

Figura 2 – Percepção dos pais/responsáveis e dos professores sobre a inclusão das crianças com deficiência auditiva nas atividades propostas para a turma



Fonte: Piber e Biaggio (2022).

Nessa questão, a percepção de pais e professores ficou situada em sempre e quase sempre os alunos/filhos com deficiência auditiva estão incluídos na atividade proposta para a turma.

Considerando as questões relacionadas as barreiras para permanência, inclusão e acessibilidade da criança com deficiência auditiva na escola, optou-se por realizar uma comparação da percepção de pais/responsáveis e professores. Com o objetivo de fazer inferências sobre o impacto da deficiência auditiva no ambiente escolar. Foram escolhidas questões que abordassem a mesma temática nos dois questionários para realizar tal comparação, por meio do Teste Binomial. Os resultados da análise são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Percepção de professores e familiares frente às barreiras para permanência, inclusão e acessibilidade da criança com deficiência auditiva na escola

Quais ambientes você considera como barreira para permanência, inclusão e acessibilidade de seu filho (aluno) na escola?			Valor de p
	Pais	Professores	
Sala de aula	3 (11,5%)	2 (12,5%)	0,9256

Transporte para ir até a escola	5 (19,2%)	6 (37,5%)	0,1910
Biblioteca	0 (0%)	5 (31,2%)	-
Atividades de Educação Física	2 (7,7%)	0 (0%)	-
Atividades de Recreação (Recreio)	2 (7,7%)	0 (0%)	-
Outros	5 (19,2%)	0 (0%)	-
Não há barreiras	9 (34,7%)	3 (18,8%)	0,2690

Teste Binominal

Valor de $p < 0,05$ para ser considerado estatisticamente significativo

Fonte: Piber e Biaggio (2022).

Observa-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre a percepção dos pais/responsáveis e professores quando se analisou dois ambientes que poderiam ser considerados barreiras para a permanência, a inclusão e a acessibilidade de seu filho (aluno) na escola: sala de aula e transporte até a escola. A comparação entre a percepção dos pais e professores sobre as barreiras que poderiam existir no acesso à biblioteca, nas atividades de Educação Física e no recreio não puderam ser analisadas, pois não foram pontuadas nos questionários, o que inviabilizou tal análise

Na Tabela 4, foi realizada a análise e a comparação descritiva dos dados, por meio do Teste Binominal, referentes às barreiras comunicativas que dificultam a acessibilidade no ambiente escolar.

Tabela 4 – Percepção de professores e familiares quanto as barreiras que dificultam a acessibilidade no ambiente escolar

Quais barreiras comunicativas dificultam a acessibilidade e a inclusão de seu filho (aluno) na escola?	Pais	Professores	P
Recursos inadequados utilizados nas aulas	2 (7,7%)	0 (0%)	-
Dificuldade de fazer leitura labial	0 (0%)	0 (0%)	-
Comportamentos inadequados de colegas e professores	6 (23,1%)	1 (6,3%)	0,1553
Dificuldades com leitura e escrita da Língua Portuguesa	8 (30,7%)	9 (56,2%)	0,1023
Não há barreiras	10 (38,5%)	6 (37,5%)	0,9503

Teste binominal

Valor de $p < 0,05$ para ser considerado estatisticamente significativo

Fonte: Piber e Biaggio (2022).

Não houve diferença estatisticamente significativa em nenhuma das respostas dos pais/responsáveis e professores quanto às barreiras comunicativas que dificultam a acessibilidade no ambiente escolar. Nesse ponto, cabe ressaltar que as comparações realizadas possuíam três opções: comportamentos inadequados de colegas e professores, dificuldades com leitura e escrita da Língua Portuguesa e não há barreiras. Mais uma

vez, pontua-se que não foi possível a análise de todas as possibilidades de barreiras, pois duas opções não foram citadas nos questionários.

DISCUSSÃO

No presente estudo, os dados que se destacam são: a maioria dos pais/responsáveis percebem a escola como um espaço que amplia o convívio social dos alunos, bem como acreditam que, frequentemente, o filho possui dificuldades de se comunicar eficientemente com os colegas. Os professores participantes desta pesquisa concordam que a escola é um bom espaço para convívio social e para o desenvolvimento de relações. A maioria dos docentes crê que, frequentemente, apresentam dificuldade em ensinar as crianças com deficiência auditiva. Ademais, os educadores relatam dificuldades de possuir um intérprete de Libras e fazer uso do sistema FM. Referente à dificuldade de relacionamento, os professores divergiram sobre a frequência com que isso ocorre, enquanto os pais/responsáveis observam que essa dificuldade acontece “às vezes”. Na questão da inclusão nas atividades propostas para a turma, pais/responsáveis e professores concordam que as crianças com deficiência auditivas estão incluídas. Não houve diferença em relação à percepção dos pais/responsáveis e professores sobre as barreiras para permanência, inclusão e acessibilidade da criança com deficiência auditiva na escola, nem quanto às barreiras comunicativas que dificultam a acessibilidade no ambiente escolar.

Na Tabela 1, 53,8% dos pais/responsáveis afirmam que a escola sempre amplia o convívio social de seus filhos, o que também foi observado em um estudo nacional, no qual os autores analisaram narrativas de mães de crianças com DA (MACHADO, DAVI, 2021). Nesse trabalho apontou-se que a escola apresenta um papel representativo na vida das crianças com deficiência auditiva, sendo um espaço de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da socialização infantil.

Ainda ao analisar a Tabela 1, 43,5% dos pais/responsáveis acreditam que, frequentemente, o filho possui dificuldades de comunicar-se com os colegas e de comunicar-se eficientemente. Sabe-se que a dificuldade comunicacional e a ausência de interação ente os mediadores e os colegas prejudica o desenvolvimento da criança, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem (HASHIZUME, MORAIS; 2021). Essa barreira comunicacional no desenvolvimento das atividades familiares e

escolares é algo apontado tanto por pais quanto por professores em outro estudo (SHEMBERG, GARINELLO; MASSI; 2012). Além disso, essa barreira, principalmente entre a criança com deficiência seus colegas e professores, tem efeitos negativos no desenvolvimento cognitivo e no aprendizado dos alunos com deficiência auditiva. Os efeitos são, muitas vezes, ignorados na prática inclusiva (LACERDA, 2000) o que cabe a reflexão sobre como a inclusão ainda precisa avançar, pois em um ambiente em que a comunicação, principal meio de interação social é uma barreira pelos dois grupos (alunos/professores) que convivem e formam o ambiente educacional. Sabe-se que a escola é o espaço onde se efetiva o processo de inclusão. Embora, ainda possui vivências que não favorecem a interação entre as crianças com deficiência auditiva e seus colegas e professores devido à dificuldade de encontrar pessoas familiarizados com a Língua de Sinais ou sujeitos que estejam dispostos a utilizar as tecnologias necessárias para a inclusão efetiva (RESENDE *et al.*, 2019). Esse fato faz da preocupação dos pais algo pertinente dentro do processo de inclusão escolar.

Na Tabela 2, é possível observar que todos (100%) os professores deste estudo acreditam que a escola sempre propicia um bom espaço para o convívio social e para a produção de relações sociais. Isso também foi observado em outro trabalho, no qual foram entrevistados docentes sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva (SILVA, FIDÊNCIO, 2021). Estes associaram a escola a um espaço que permite aos alunos a interação, a socialização, além de ser um direito que precisa ser efetivado (SILVA, FIDÊNCIO, 2021). Sabe-se que a escola deve promover um ambiente acolhedor, que colabore com a integração desses alunos de forma a absorver valores culturais, afetivos, cognitivos e sociais, indo ao encontro do que os professores deste estudo tiveram como percepção (CUNHA, 2000).

Outro dado que merece destaque é que, neste estudo, 75% dos professores apontam que, frequentemente, apresentam dificuldade em ensinar as crianças com deficiência auditiva (Tabela 2). Para minimizar tal situação, alguns autores defendem que as ações pedagógicas precisam ser fundamentadas em relações concretas diárias. Estas devem ser capazes de promover os princípios básicos, norteados por uma aprendizagem coletiva que busque facilitar as relações das crianças com deficiência auditiva com seus pares (HASHIZUME; MORAIS, 2021). Dados da literatura (DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2010; MATOS; MENDES, 2014; SILVA; FIDENCIO, 2021) salientam que os professores apresentam e relatam dificuldades para

desenvolver e adaptar materiais, assim como apresentam dúvidas sobre qual a melhor estratégia usada para a aprendizagem. Este aspecto difere ao que se encontrou na amostra pesquisada no presente estudo, pois 75% dos professores referem utilizar metodologias específicas para o ensino de seus alunos com DA. Uma possível justificativa para este dado é que os professores talvez tenham ficado constrangidos em assumir as dificuldades neste processo de ensino-aprendizagem de crianças com o déficit sensorial estudado. Além disso, precisamos salientar que muitas vezes as metodologias específicas não estão adequadas para este público devido ao despreparo técnico do professor e não realização das formações escolares continuadas. O fazer do professor, as demandas em alguns momentos excessivas da escola, as políticas de incentivo e o quanto o processo de formação técnica que muitas vezes está alinhado apenas nas políticas públicas não sendo uma pratica efetiva, ocasionam em diferentes momentos um despreparo para a inclusão tornando-se barreiras no dia-a-dia da criança com deficiência.

Ademais, 50,8% dos professores relatam nunca possuir um intérprete de Libras na escola e 68,8% afirmam que nunca faziam uso do sistema FM. Cabe destacar que há diferentes estudos que comprovam a efetividade e os benefícios do Sistema FM para favorecer a inclusão e a acessibilidade dos alunos (BARREIROS *et al.*, 2016; BERTACHINI *et al.*, 2015; JACOB *et al.*, 2014). Embora atualmente ainda existam dados de pesquisas apontando que os professores não apresentam conhecimento apropriado sobre o aparelho de amplificação sonora individual (AASI), implante coclear e Sistema FM (RESENDE *et al.*, 2019). Além disso, muitas vezes por não conhecer a tecnologia dos dispositivos auxiliares de audição, fazem a opção pelo não uso devido ao desconhecimento. Essa decisão resulta em uma barreira para o acompanhamento do aluno nas atividades em sala de aula (SILVA; FIDÊNCIO, 2021). Em concordância com os dados deste estudo e com os já citados, tem-se um trabalho nacional destacando que, dos 30 professores que participaram da pesquisa, apenas nove utilizam-se do sistema FM em sala de aula (MIRANDA, BRAZOROTTO, 2018). Diferentes autores (SANTOS; DELGADO-PINHEIRO, 2018; FIDÊNCIO *et al.*, 2020; MATOS; MENDES, 2014) relatam o desconhecimento dos professores sobre as tecnologias disponíveis para possibilitar uma melhor adaptação da criança com deficiência auditiva ao meio escolar, assim como no presente estudo.

Na Figura 1, são explanados os achados sobre o relacionamento da criança com deficiência auditiva com seus colegas. Os professores participantes desta pesquisa divergiram sobre a frequência com que ocorre essa dificuldade. Já a maioria dos pais/responsáveis observam que esse obstáculo acontece “às vezes”, indo ao encontro da resposta produzida na questão discutida na Tabela 1, em que frequentemente os pais/responsáveis percebem que seu filho possui dificuldades de comunicar-se com os colegas e de comunicar-se eficientemente. Um dos principais desafios que os pais/responsáveis conseguem perceber é a comunicação (RESENDE *et al.*, 2019). Em seu estudo, os professores relataram incentivar a interação alunos x alunos e alunos x professores. A comunicação precisa ser uma facilitadora para a interação e para o ensino-aprendizagem (SANT’ANA; LIRIO, 2018).

Por fim, na Figura 2, é abordada uma questão referente à inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas atividades propostas para a turma. Pais/responsáveis e professores concordam que “sempre” e “quase sempre” as crianças com deficiência auditivas estão incluídas. Esse é um dado que difere de outros estudos nos quais os professores, principalmente, percebem a dificuldades desse processo e, em muitos ambientes, acreditam que a inclusão não esteja ocorrendo (SIMÕES, 2021). Em um estudo brasileiro atual (SOUZA *et al.*, 2020), uma das professoras aponta que um dos desafios frente à inclusão é estruturar melhor o ambiente para receber os alunos. Salienta-se que precisamos garantir a inclusão para que ocorra uma educação de qualidade, diminuindo as barreiras e promovendo um acesso igualitário. Dessa forma, a escola deve cumprir seu papel de conduzir a inclusão de maneira respeitosa, garantindo o direito de permanência e acessibilidade dos estudantes com deficiência auditiva e produzindo um ensino de qualidade para todos os educandos (OLIVEIRA; BARROS, 2021)

Na Tabela 3, observa-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre a percepção dos pais e professores quando se analisaram os ambientes que poderiam ser considerados barreira para permanência, inclusão e acessibilidade das crianças com deficiência auditiva. Salienta-se que pais/responsáveis e professores pontuaram a sala de aula e o transporte até a escola como uma barreira. Além disso, ambos apontam que não há obstáculos que impactem na inclusão escolar. Em relação aos pais, outro estudo (MACHADO; DAVI, 2021) destaca o desconhecimento por parte dos genitores das barreiras encontradas em diferentes ambientes que seus filhos estão

frequentando. Alguns autores (RESENDE *et al.*, 2019) vão ao encontro das barreiras pontuadas pelos dois grupos pesquisados neste estudo, pontuando que as escolas possuem diferentes empecilhos arquitetônicos: suas limitações estruturais dificultam o processo da inclusão das crianças com deficiência auditiva nesses espaços. Exemplos desse tipo de barreira podem ser o transporte escolar, a biblioteca e, inclusive, a sala de aula.

Na Tabela 4, não houve diferença estatisticamente significativa em nenhuma das respostas dos pais/responsáveis e professores quanto às barreiras comunicativas que dificultam a acessibilidade no ambiente escolar. Cabe destacar que os dois grupos pesquisados citaram como barreiras alguns comportamentos inadequados de colegas e professores e dificuldades com leitura e escrita da Língua Portuguesa. As barreiras comunicativas foram pontuadas em diferentes momentos neste estudo e neste dado vale ressaltar, pois são os comportamentos inadequados de colegas e professores que dificultam a comunicação das crianças com deficiência auditiva, sendo que o profissional deveria ser a rede de apoio do aluno, o mediador das relações (QUEIROZ,2019) como já citado em outro momento. Outros estudos também elencam a dificuldade com a leitura e a escrita da Língua Portuguesa como uma barreira recorrente em sala de aula. Ademais, eles afirmam que as dificuldades geradas pelas diferentes construções produzidas pelas crianças com deficiência auditiva devem-se à interferência da Língua de Sinais, à dificuldade de compreensão do conteúdo semântico, às condições de surdez, aos usos de tecnologias e também às técnicas pedagógicas inadequadas. (SHEMBERG; GARINELLO; MASSI, 2012; SKLIAR, 2016; HASHIZUME; MORAIS, 2021; BARREIROS *et al.*, 2016).

Alguns resultados neste estudo nos convocam a refletir sobre qual o entendimento de inclusão escolar dos pais/responsáveis perante as respostas a vários questionamentos feitos como exemplo podemos citar que o filho possui dificuldades de comunicar-se com os colegas e de comunicar-se eficientemente, em diferentes momentos deste estudo observa-se que existe um desconhecimento por parte dos pais de algumas barreiras se comparado ao relato dos professores, o que nos faz refletir sobre o papel deste profissional que além de ser o mediador das relações na escola precisa ser o interlocutor para os pais , principalmente para aqueles alunos que ainda não conseguem comunicar seus pais sobre os enfrentamentos vívidos no cotidiano escolar,

assim auxiliando os pais a ampliar seu olhar sobre o processo e a prática de inclusão neste ambiente.

Além de que os professores apresentam o papel essencial em ser o mediador das relações e o facilitador neste ambiente, fato que neste estudo nos colocam a refletir uma vez que em uma das questões foi ressaltado que ocorrem comportamentos inadequados por parte deste profissional como destacado por eles e pelos pais, além de outras questões que cabe a nos pautar sobre como o processo de inclusão está ocorrendo de fato uma vez que a metodologia é adequada, mas, não existe um intérprete e o aluno não consegue se comunicar, fatos estes que nos mostram o quanto a inclusão escolar ainda está frágil em alguns ambientes, que é necessário investir em formação docente, ampliar as técnicas e formas de comunicação para sanar as dificuldades do cotidiano escolar. Dessa forma ainda é necessário pensar estratégias para que a escola seja um espaço que promova a inclusão efetiva e as crianças consigam desenvolver sua autonomia em todos os ambientes. Neste estudo, a hipótese inicial era de que os pais/responsáveis e professores possuíam uma visão diferente a respeito do impacto da deficiência auditiva e das barreiras que seus filhos/alunos encontram para a inclusão escolar. Porém, o resultado aponta que ambos têm percepção semelhante. Pontua-se que, talvez, os dados finais possam ter sofrido interferência devido a ser um questionário subjetivo que dependia da percepção de cada sujeito da amostra, o que difere da percepção das pesquisadoras que elegeram esta temática para estudo. Salienta-se que essa é uma amostra representativa, considerando os critérios usados para a inclusão neste estudo.

CONCLUSÃO

Neste estudo, pais/responsáveis e professores deixam claro que a escola é um espaço que amplia o convívio social das crianças com deficiência auditiva, apesar das barreiras comunicativas que existem nela. Cabe salientar que os professores pontuam dificuldades em ensinar as crianças a utilizar a Libras e as tecnologias, como o sistema FM. Pais/responsáveis e professores possuem uma percepção semelhante sobre o impacto da deficiência nas relações escolares e sociais. Por fim, pais/responsáveis e professores concordam que as crianças com deficiência auditiva estão incluídas nas atividades propostas à turma.

REFERÊNCIAS

- BARREIROS, A. G. E. *et al.* Auditory rehabilitation: family's role in adherence to the use of wireless transmission system in school. **Distúrbios da Comunicação**, v. 4, n. 28, p. 718-729, 2016.
- BERTACHINI, A. L. L. *et al.* Frequency Modulation System and speech perception in the classroom: a systematic literature review. **Cadernos Latino-Americanos de Política e Sociedade**, v. 3, n. 27, p. 292-300, 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. 180 p.
- CUNHA, L. A. **Ensino Superior e universidade no Brasil. 500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.
- DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC**, v. 4, n. 12, p. 633-640, 2010.
- FIDÊNCIO, V. L. D. *et al.* Investigação do conhecimento de professores de escolas regulares de uma região do Distrito Federal sobre o sistema de frequência modulada. **Audiology - Communication Research**, v. 25, n. 2278, p. 1-9, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2019-2278>.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HASHIZUME, C. M.; MORAIS C. S. In-exclusão escolar: reflexões epistemológicas e práticas sobre a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva na escola regular. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 111-127, jan./jun. 2021.
- JACOB, R. T. S. *et al.* Participation in regular classroom of student with hearing loss: frequency modulat. modulation System use. **Cadernos Latino-Americanos de Política e Sociedade**, v. 4, n. 26, p. 308-314, 2014.
- LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2000. p. 1-17.
- LI, L. Bons hábitos de escuta são a pré-condição do aprendizado na classe regular para crianças com deficiência auditiva. **Revista de Audiologia e Fonoaudiologia**, v. 2, p. 190-191, 2014.
- MACHADO, L. B.; DAVI, L. M. O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 55-70, jan./jun. 2021.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 48, n. 27, p. 27-40, 2014.

MIRANDA, E. S.; BRAZOROTTO, J. S. Facilitadores e barreiras para o uso do Sistema de FM em escolares com deficiência auditiva. **Revista CEFAC**, v. 5, n. 20, p. 583-594, set./out. 2018.

OLIVEIRA, M. R. B.; BARROS, M. P. L. Processo de Inclusão do Estudante Surdo no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Salgueiro. **Id on line Revista de Psicologia**, v. 15, n. 58, p. 122-138, dez. 2021.

PINTO, C. G. T. T.; NUNES, M. C. R. G. A literatura infantil no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva. **Nova Revista Amazônica**, v. 3, n. 7, p. 211-221, 2019.

PINTO, M. M. *et al.* Idade no diagnóstico e no início da intervenção de crianças deficientes auditivas em um serviço público de saúde auditiva brasileiro. **IAO - International Archives of Otorhinolaryngology**, v. 1, n. 16, p. 44-49, 2012.

QIAO, X. F. *et al.* Análise da percepção subjetiva e fatores influenciadores de diferentes modelos de educação inclusiva entre crianças surdas pré-linguais com implante coclear. **Journal of International Medical Research**, v. 6, n. 48, jun. 2020. <https://orcid.org/0000-0002-7248-4935>.

RESENDE, A. S. *et al.* A educação inclusiva da criança surda: quebra de barreiras atitudinais para uma educação de qualidade na rede regular de ensino. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 32920-32933, dez. 2019.

SANT'ANA, C. F.; LIRIO, C. F. S. A percepção de professores de ciências quanto a inclusão de pessoas surdas em suas aulas. **Revista Ciências & Ideias**, v. 9, n. 3, p. 32-45, set./dez. 2018.

SANTOS, F. R.; DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. Relação entre o conhecimento dos professores sobre grau de perda auditiva, dispositivos tecnológicos e estratégias de comunicação. **Cadernos Latino-Americanos de Política e Sociedade**, v. 6, n. 30, p. 1-6, 2018.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.; C; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília – SP, v. 18, n. 1, p. X-X, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100003>. Acesso: 15 out. 2019.

SILVA, F. S.; SILVA, C. S. Auditory deficiency and inclusion of students: a case study from the perspective of teachers, interpreters and coordinators at a private school in the city of Imperatriz -MA. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 8330-8343, fev. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/8267270_Influences_of_Student_and_Family_Factors_on_Academic_Outcomes_of_Mainstream_Secondary_School_Deaf_Students. Acesso em: 08 set. 2019.

SILVA, J. B.; FIDÊNCIO, V. L. D. Conhecimento de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular. **Journal Health NPEPS**, v. 2, n. 6, p. 122-136, 2021.

SIMÕES, M. R. S. Processo de inclusão de estudantes surdos: novas perspectivas e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE**, São Paulo, v. 7, n. 9, p. 1039- 1056, set. 2021.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7- 49.

SOBREIRA, A.C.O. *et al.* Desenvolvimento de fala e linguagem na deficiência auditiva: relato de dois casos. **Revista CEFAC**, v. 1, n. 17, p. 308-317, fev. 2015. <https://doi.org/10.1590/1982-021620152314>

SOUZA, Q. R. *et al.* Inclusão na universidade federal de Rondônia/Brasil: análise acerca da percepção de gestores x aluno. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.5, p.25506-25520, maio 2020.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. *et al.* Estudos psicométricos da versão Portuguesa da Escala de Impacto Familiar (EIF). **Laboratório de psicologia**, v. 9, n. 2, p. 173-187, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/19133216.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- ALVEZ, E. G. R. A morte do filho idealizado. **O Mundo da Saúde**, v. 36, n. 1, p. 90-97, jan./mar., 2012. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=757730&indexSearch=ID>. Acesso em: 9 mar. 2020.
- ASANAO, C. Y.; NEME, C. M.; YAMADA C. O. Deficiência auditiva: estudos clínicos sobre o narcisismo materno. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 78, n. 01, p. 219-236, jun./jul., 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2010000100015. Acesso em: 05 mar.2020.
- AZEVEDO, M. F.; ANGRISANI, R. G. **Desenvolvimento das habilidades auditivas. Tratado de Audiologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. 380p.
- BARBOSA, M. A. *et al.* Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 194-199, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-07072012000100022&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 04 mar. 2020.
- BARREIROS, A. G. E. *et al.* Auditory rehabilitation: family's role in adherence to the use of wireless transmission system in school. **Distúrbios da Comunicação**, v. 4, n. 28, p. 718-729, 2016.
- BERNARDINO, L. M. F. Aspectos psíquicos do desenvolvimento infantil. O Cravo e a Rosa. In: WANDERLEY, D. B. **A psicanálise e a Pediatria: um diálogo possível** Organizadora Daniele de Brito Wanderley. 1. ed. Salvador: Ágalma, 2008. 187 p.
- BERTACHINI, A. L. L. *et al.* Frequency Modulation System and speech perception in the classroom: a systematic literature review. **Cadernos Latino-Americanos de Política e Sociedade**, v. 3, n. 27, p. 292-300, 2015.
- BEVILACQUA, M. C. *et al.* Survey of hearing disorders in an urban population in Rondônia, Northern Brazil **Revista de Saúde Pública**, v. 47, n. 2, p. 309-315, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v47n2/0034-8910-rsp-47-02-0309.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- BOÉCHAT, E. M. *et al.* **Tratado de Audiologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan Ltda, 2015.
- BOURKE-TAYLOR, H. *et al.* Predicting mental health among mothers of school-aged children with developmental disabilities: the relative contribution of child, maternal and environmental factors. **Research in Developmental Disabilities**, v. 33, n. 6, p. 1732-

1740, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22699247/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20 de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Decreto 5.626, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 03 de março 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 mar.2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: legislação educação especial. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf?msclkid=cbb15e03a72711ecb0876455c6ff6fc8. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre promoção da

Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Ministério da educação. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de agosto de 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança**: orientações para implementação. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 180 p.

BRASIL. **PNE 2011-2020**: metas e estratégias 2010. Disponível em:

http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 04 mar. 2020.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Ed_Inclusiva/cartilha_acesso_deficientes.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRESSAN, L. L.; BUSS, B. S.; LEWCOWICZ, A. A. Inclusion in focus: a case a study about a deficient that have deafblindness in the regular education. **Revista de Educação Especial**, v. 32, n. 1, p.1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/21891/21891>. Acesso em: 05 out. 2019.

CARDOSO, A. C. Reflexões sobre o desenvolvimento auditivo. **Verba Volant**, v. 4, n. 1, p. 104-116, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115123>. Acesso em: 10 abr. 2020

CARVALHO, E. E. A Participação da Família na Escola e as suas Implicações na Formação Social da Criança. **Psicologado**, v. 1, n.1, p.143-157, out. 2017. Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-participacao-da-familia-na-escola-e-as-suas-implicacoes-na-formacao-social-da-crianca>. Acesso em: 30 mar. 2020.

COSTA, L. D.; MULLER, M. D.; COSTA, M. J. Reabilitação com prótese auditiva em indivíduos com perda auditiva unilateral: revisão sistemática. **Distúrbios da Comunicação**, v. 31, n. 3, p. 386-393, set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/39051>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CRUZ, A. D. D. *et al.* Classroom acoustical screening survey worksheet: translation and cultural adaptation to Brazilian Portuguese. **Audiology - Communication Research**, v. 22, n. 1, p. 17-26, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/acr/v22/en_2317-6431-acr-2317-6431-2016-1766.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e universidade no Brasil. 500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC**, v. 4, n. 12, p. 633-

640, 2010.

FERREIRA, M. F.; VICENTI, T. O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular público na última década no Brasil. **Revista Atitude**, v.10, n., 19, p. 01-21, 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Maria-de-Fatima-Matos-Ferreira.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

FIDÊNCIO, V. L. D. *et al.* Investigação do conhecimento de professores de escolas regulares de uma região do Distrito Federal sobre o sistema de frequência modulada. **Audiology - Communication Research**, v. 25, n. 2278, p. 1-9, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2019-2278>.

FONSECA, C. R.; NETO, J. P.; GOMES, S. N. Desafios dos alunos com deficiência auditiva no ensino regular. **Revista Acervo Educacional**, v.1, n.1, p.1883-1900, 2019. Disponível em: <https://www.acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/1883>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FURLANETO, M.; BAFFO, M. J.; SILVA, C. Percepção e participação da família no contexto escolar de crianças com implante. **COCLEAR Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 2, p. 171-202, 2010. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/viewFile/454/440>. Acesso em: 12 abr. 2020.

GANDRA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo**. 2019. Portal EBC. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo>. Acesso em: 08 mar. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUZMÁN, L. B. R. La deficiencia auditiva. Identificación de las necesidades educativas especiales. **Revista internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia y multiculturalidad**, v.1, n.1, dez., 2015. Disponível em: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/28568/Las_necesidades_educativas_especiales_de_los_alumnosas_con_deficiencia_auditiva.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 out. 2019.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; MORAIS Creudimar Silva. In-exclusão escolar: reflexões epistemológicas e práticas sobre a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva na escola regular. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 111-127, jan./jun. 2021.

JACOB, R. T. S. *et al.* Participation in regular classroom of student with hearing loss: frequency modulat. modulation System use. **Cadernos Latino-Americanos de Política e Sociedade**, v. 4, n. 26, p. 308-314, 2014.

JARDIM, D. S.; MACIEL, F. J.; LEMOS, S. T. Perda auditiva incapacitante: análise de fatores associados. **Audiology - Communication Research**, v. 22, n. 1, p. 117-1656, jun./jul., 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/acr/v22/2317-6431-acr-2317-6431-2016-1765.pdf. Acesso em: 27 de set. 2019.

JERUSALINSKY, A. N. Os bebês nas neurociências e na psicanálise: a questão da memória e da linguagem. In: LAZNIK, M. C.; COHEN, D. **O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa**. São Paulo: Instituto Langage, 2012. 91 p.

KUMATONGO, B.; MUZATA, K. K. Barriers and Facilitators to academic performance of learners with hearing impairments in Zambia: a review of literature. **Journal of Educational Research on Children, Parents & Teachers**, v. 1, n. 2, p. 169-189, 2021a.

KUMATONGO, B.; MUZATA, K. K. Lecturers and students with hearing impairments' own perceptions on academic performance: a case study of Kitwe College of Education –Zambia. **Isagoge: Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 1, n. 1, p. 47-66, 2021b.

LACAN, J. **O seminário**. Livro 14: a lógica do fantasma. Edição não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos do Recife. 2008. 98p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2000. p. 1-17.

LI, L. Bons hábitos de escuta são a pré-condição do aprendizado na classe regular para crianças com deficiência auditiva. **Revista de Audiologia e Fonoaudiologia**, v. 2, p. 190-191, 2014.

LIMA, E. W; SENNA, L. A. Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 217-234, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6647>. Acesso em: 3 maio 2020.

LOPES, R. *et al.* Soluções para acessibilidade usando a perspectiva de internet das coisas (IOT). **Ciência para redução das desigualdades**, v. 21, n. 1, 2018. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/jice/9jice/paper/viewFile/9401/4086>. Acesso em: 27 set. 2019.

LUTERMAN, D. M. **The young deaf child**. Baltimore, Maryland: York Press, 1999. 88p.

MACHADO, L. B.; DAVI, L. M. O papel de mães frente à educação e inclusão de estudantes surdos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 55-70, jan./jun. 2021.

MARCHETTI, M. A.; MANDETTA, M.A. Intervenção com família de criança com deficiência fundamentada em um marco teórico desenvolvido com base no modelo de vulnerabilidade e resiliência. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 6, n. 4, p. 58-79, nov., 2016. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/179>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MARIEB, N. A.; HOEH, K. **Anatomia e fisiologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2012.1047p.

MARQUES, L. P. Reações familiares diante da criança em situação de deficiência. **Educação & Formação, Fortaleza**, v. 4, n. 12, p. 67-81, set. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/912>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 48, n. 27, p. 27-40, 2014.

MENDES, I. O.; NASCIMENTO C. P. Família no processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência auditiva. **Revista Outras Palavras**, v. 16, n. 2, p. 50- 60, jun./ago., 2019. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/1541>. Acesso em: 3 maio 2020.

MENEZES, J. B; MENEZES, H. J.; MENEZES, A. B. A abordagem da deficiência em face da expansão dos direitos humanos. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 2, n.17, p. 551-572, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/860><http://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/860>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MIRANDA, E. S.; BRAZOROTTO, J. S. Facilitadores e barreiras para o uso do Sistema de FM em escolares com deficiência auditiva. **Revista CEFAC**, v. 5, n. 20, p. 583-594, set./out. 2018.

MORETTI, C. A.; RIBAS, A. Desenvolvimento de linguagem e sua relação com a perda auditiva. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v.1, n. 52, p. 83-95, nov./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n6/1982-0216-rcefac-17-06-02044.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

NASCIMENTO, G. B. *et al.* Socio-economic classification and quality of life of family members of children and teenagers with hearing disability. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 3, p. 657-666, mai./ jun., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462016000300657&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 05 abr. 2020.

NASCIMENTO, V.; MOURA, M. C. Habilitação, reabilitação e inclusão: o que os sujeitos surdos pensam do trabalho fonoaudiológico? **Revista de Ciências Humanas**, v. 22, n.1, p. 201-219, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2018.e49807>. Acesso em: 7 set. 2019.

NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 7 de abr. 2020.

OLIVEIRA, A. L. Dificuldades dos pais na aceitação da deficiência dos seus filhos frente a descoberta do diagnóstico. **Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 01-08, maio 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1202.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

OLIVEIRA, I. G.; POLETTO, M. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Revista SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 102-119, jun., 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200009. Acesso em: 08 maio 2018.

OLIVEIRA, M. R. B.; BARROS, M. P. L. Processo de Inclusão do Estudante Surdo no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Salgueiro. **Id on line Revista de Psicologia**, v. 15, n. 58, p. 122-138, dez. 2021.

OMS. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. Organização Mundial da Saúde, São Paulo, 2012. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;sequence=. Acesso em: 05 set. 2019.

PEREIRA, R.C. **Surdez**: aquisição da linguagem e inclusão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2015.

PERUZZOLO, D. L. **Uma hipótese de funcionamento psicomotor para a clínica de intervenção precoce**. 2016. 121 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. PERUZZOLO, D.L. Uma Hipótese de Funcionamento Psicomotor para a clínica de Intervenção Precoce. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação Humana). 2016. 121 p. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar,

PIBER, V. D.; TONÚS, D. A pessoa com deficiência física e a inclusão escolar: uma visão comparada a dos seus pais/responsáveis. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, v. 1, n. 1, p. 8-27, fev./abr., 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/3745>. Acesso em: 10 set. 2019.

PINTO, C. G.; NUNES, M. C. A literatura infantil no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva. **Nova Revista Amazônica**, v. 7, n. 03, p. 211-221, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/7944/5842>. Acesso em: 22 abr. 2020.

- PINTO, M. M. *et al.* Idade no diagnóstico e no início da intervenção de crianças deficientes auditivas em um serviço público de saúde auditiva brasileiro. **IAO - International Archives of Otorhinolaryngology**, v. 1, n. 16, p. 44-49, 2012.
- QIAO, X. F. *et al.* Análise da percepção subjetiva e fatores influenciadores de diferentes modelos de educação inclusiva entre crianças surdas pré-linguais com implante coclear. **Journal of International Medical Research**, v. 6, n. 48, 2020. <https://orcid.org/0000-0002-7248-4935>.
- QUEIROZ, S. B. Os desafios dos professores de uma escola particular na implementação do processo de inclusão escolar. **Pedagogia em Ação**, v. 11, n. 1, p. 61-72, out./ nov., 2019. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/21543>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- RECHIA I. C. *et al.* Efeitos da prematuridade na aquisição da linguagem e na maturação auditiva: revisão sistemática. **Cadernos Latino-Americanos de Política e Sociedade**, v. 28, n. 6, p. 843-854, nov./dez., 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-828592>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- RESENDE, A. S. *et al.* A educação inclusiva da criança surda: quebra de barreiras atitudinais para uma educação de qualidade na rede regular de ensino. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 32920-32933, dez. 2019.
- RESENDE, L.M *et al.* **Uso terapêutico de tecnologias auditivas: direitos das pessoas com deficiência e audição**. Belo Horizonte: NEscon/UFMG, 2015. 98p.
- ROCHA, B.S.; SCHARLACH, R.C. O uso da frequência modulada por crianças com perda auditiva: benéfico segundo a perspectiva familiar. **Cadernos Latino-Americanos de Política e Sociedade**, v. 29, n. 6, p. 1-9, 2017. DOI: 10.1590/2317-1782/20172016236. Acesso em: 17 maio 2022.
- ROVERE, N. C; LIMA, M.C; SILVA, I.R. A comunicação entre sujeitos surdos com diagnóstico precoce e com diagnóstico tardio e seus pares. **Distúrbios da Comunicação**, v. 30, n.1, p. 90-102, mar., 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/34397>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- SALES C. B. *et al.* Perfil dos usuários do sistema de frequência modulada de um serviço de atenção à saúde auditiva. **Audiology - Communication Research**, v. 24, n.1, p. 01-07, nov./ dez., 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/acr/v24/2317-6431-acr-24-e2153.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- SANT'ANA, C. F.; LIRIO, C. F. S. A percepção de professores de ciências quanto a inclusão de pessoas surdas em suas aulas. **Revista Ciências & Ideias**, v. 9, n. 3, p. 32-45, set./dez. 2018.
- SANTOS, F. R.; DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. Relação entre o conhecimento dos professores sobre grau de perda auditiva, dispositivos tecnológicos e estratégias de comunicação. **Cadernos Latino-Americanos de Política e Sociedade**, v. 6, n. 30, p. 1-

6, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 176p.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A.; C; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília – SP, v. 18, n. 1, p. 17-32 jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100003>. Acesso: 15 out. 2019.

SILVA, A.; DAMASIO, C. R.; SANTANA, L. C. Os desafios enfrentados pelas mães de crianças com necessidades especiais e a idealização do filho perfeito: vivências no Cervac. **Psicologia**, v. 1, n.1, p. 01-11, mar., 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1181.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

SILVA, F. S.; SILVA, C. S. Auditory deficiency and inclusion of students: a case study from the perspective of teachers, interpreters and coordinators at a private school in the city of Imperatriz - MA. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 7, p. 8330-8343, fev., 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/8267270_Influences_of_Student_and_Family_Factors_on_Academic_Outcomes_of_Mainstream_Secondary_School_Deaf_Students. Acesso em: 08 set. 2019.

SILVA, J. B.; FIDÊNCIO, V. L. D. Conhecimento de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular. **Journal Health NPEPS**, v. 2, n. 6, p. 122-136, 2021.

SIMÕES, Michele da Rosa Scholant. Processo de inclusão de estudantes surdos: novas perspectivas e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, São Paulo, v. 7, n. 9, p.1058-1076, set. 2021.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7- 49.

SOBREIRA, A.C.O. *et al.* Desenvolvimento de fala e linguagem na deficiência auditiva: relato de dois casos. *Rev. CEFAC*, v. 1, n. 17, p. 308-317, fev. 2015. <https://doi.org/10.1590/1982-021620152314>

SOUZA, A.; MESQUITA, A. M. Tecnologias assistivas na escolarização de alunos com deficiência em Belém – PA. **Redoc**, v. 4, n.1, p. 80-89, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/47819>. Acesso em: 5 de abr. 2020.

SOUZA, M. R. F *et al.* Translation and adaptation of the ABEL – Auditory Behavior in Everyday Life questionnaire into Brazilian Portuguese. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.23, n.4, p.368-75, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000400013. Acesso em: 05 jan. 2020.

SOUZA, Q. R. *et al.* Inclusão na universidade federal de Rondônia/Brasil: análise acerca da percepção de gestores x aluno. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.5, p.25506-25520, maio 2020.

TOMBLIN, J.B. *et al.* The Influence of Hearing Aids on the Speech and Language Development of Children With Hearing Loss. **JAMA – Otolaryngology - Head & Neck Surgery**, v. 140, n. 5, p. 403-409, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1001/jamaoto.2014.267>. PMID:24700303.

TORTORA, G. J.; DERRICKSON, B. **Corpo Humano: Fundamentos de Anatomia e Fisiologia**. 10. ed. Porto Alegre, Artmed, 2017. 704 p.

VERONEZ, D. A. **abordagem morfofuncional dos órgãos sensoriais da audição e visão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 2016. 202 p.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 98p. (Trabalho original publicado em 1988).

YAMADA, M. O.; VALLE, E. R. M. **Vivência de mães na trajetória de seus filhos com implante coclear: fatores afetivos e emocionais**. 2. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014. 310 p.

APÊNDICE A - NORMAS DA REVISTA

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

ESCOPO E POLÍTICA EDITORIAL

Audiology - Communication Research (ACR), ISSN 2317- 6431 é uma publicação técnico-científica da Academia Brasileira de Audiologia (ABA), continuação da Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (RSBF) (ISSN versão online 1982-0232). É publicada em um único volume anual com o objetivo de divulgar a produção científica sobre temas relevantes de Audiologia, Distúrbios da Comunicação Humana e áreas afins, visando o aperfeiçoamento e a atualização dos profissionais relacionados. A ACR é um periódico de acesso aberto, com publicação bilíngue (Português/Inglês) e exclusivamente online.

São aceitos trabalhos originais (inéditos) em português ou inglês, que contribuam para o conhecimento e apresentem aplicabilidade para a Fonoaudiologia. Ao submeter o manuscrito, os autores assumem a responsabilidade do trabalho não ter sido publicado anteriormente nem estar sendo analisado por outra revista. Caso seja identificada a publicação ou submissão simultânea a outro periódico, o artigo será desconsiderado. Todos os artigos submetidos são avaliados pelo Conselho Editorial e após aprovação são encaminhados para análise de uma comissão de revisores (peer review). Entretanto, a decisão final sobre a publicação cabe aos Editores. O aceite do manuscrito será baseado na originalidade, na significância e na contribuição científica para o conhecimento da área. O anonimato é garantido durante todo o processo de avaliação. O conteúdo do manuscrito, a veracidade das informações e das citações bibliográficas, assim como a respectiva tradução para o Inglês e a garantia de que esta seja realizada por revisor nativo do idioma, é de responsabilidade exclusiva dos autores.

PROCESSO EDITORIAL

Os manuscritos submetidos devem obedecer rigorosamente às normas da revista

e todas as exigências devem ser atendidas. Aqueles que não estiverem de acordo com as normas da revista não serão avaliados. A secretaria editorial comunicará por e-mail sobre inadequações com relação à forma e apresentação do artigo. Após a notificação, o autor responsável terá um prazo para a adequação do manuscrito. Caso o prazo não seja cumprido, o processo de submissão será arquivado. Todo o processo de avaliação é realizado pelo sistema e as informações relacionadas ao processo editorial ficam disponíveis online.

Os manuscritos submetidos serão avaliados pelos Editores quanto à adequação do conteúdo à linha editorial da revista, à relevância e à originalidade do estudo. Aqueles que não se adequarem ao escopo da revista, que não indicarem a contribuição do estudo para a Fonoaudiologia e que tiverem erros significativos de metodologia serão rejeitados e os autores notificados sobre os motivos da recusa. Após a aprovação pelo Editor, os manuscritos serão enviados para avaliação de pelo menos dois revisores com expertise na área (avaliação por pares). Os revisores podem sugerir modificações, correções, solicitar esclarecimentos e fazer recomendações. Os comentários dos revisores poderão ser encaminhados aos autores, como forma de orientação para as modificações que devem ser realizadas no texto. Após a realização das modificações sugeridas pelos revisores, o artigo corrigido deverá ser reenviado pelo sistema online. Sugerimos que as alterações realizadas sejam destacadas de cor diferente no texto, para facilitar a revisão do artigo. Os autores podem enviar uma carta aos revisores e/ou editores, justificando os motivos pelos quais as modificações sugeridas não foram efetuadas. Essa carta pode ser incluída antes da página inicial, no mesmo arquivo do artigo, sem a identificação dos autores. A versão corrigida do artigo será submetida à nova rodada de avaliação pelos revisores. Este processo pode necessitar de várias rodadas até que o manuscrito seja considerado adequado. Em seguida, os editores aceitam ou recusam o artigo para publicação. Somente após o aceite final dos editores, os trabalhos serão encaminhados para publicação. Os autores dos artigos selecionados para publicação serão notificados por e-mail, e receberão instruções relacionadas aos procedimentos editoriais técnicos. Os trabalhos em análise editorial não poderão ser submetidos a outras publicações, nacionais ou internacionais, até que sejam efetivamente publicados ou rejeitados pelo corpo editorial. Somente o editor poderá autorizar a reprodução dos artigos publicados na *Audiology - Communication Research (ACR)* em outro periódico.

Em casos de dúvidas, os autores deverão entrar em contato com a secretária executiva da revista através do endereço de e-mail revista@audiologiabrasil.org.br.

FORMA E ESTRUTURA DO MANUSCRITO

A Audiology - Communication Research (ACR) apoia as políticas para registro de ensaios clínicos da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE), reconhecendo a importância dessas iniciativas para o registro e divulgação internacional de informação sobre estudos clínicos, em acesso aberto. Sendo assim, somente serão aceitos para publicação os artigos de pesquisas clínicas que tenham recebido um número de identificação em um dos Registros de Ensaios Clínicos validados pelos critérios estabelecidos pela OMS e ICMJE, cujos endereços estão disponíveis no site do ICMJE (www.icmje.org), em www.who.int/ictrp/network/primary/en/ ou www.ensaiosclinicos.gov.br. O número de identificação deverá ser registrado ao final do resumo.

As normas que se seguem devem ser obedecidas para todos os tipos de trabalhos e foram baseadas no formato proposto pelo ICMJE e publicado no artigo “Recomendações Para Elaboração, Redação, Edição e Publicação de Trabalhos Acadêmicos em Periódicos Médicos”, versão de dezembro de 2014, disponível em: www.icmje.org/recommendations/translations/portuguese2014.pdf.

O texto deverá obedecer a estrutura exigida para cada tipo de artigo.

A ACR publica os seguintes tipos de artigos: Artigos originais, Relato de casos originais, Artigos de revisão ou meta-análises, Comunicações breves e Cartas ao editor. Não serão aceitos relato de casos simples, revisão simples de literatura, resumos, resenhas e relatórios técnicos.

O manuscrito não deve conter dados de autoria – estes dados devem ser apresentados somente na Página de Identificação.

Artigos originais

São trabalhos destinados à divulgação de resultados originais e inéditos de pesquisa científica. Devem conter os seguintes itens: Resumo e descritores, Abstract e keywords, Introdução, Métodos, Resultados, Discussão, Conclusão e Referências.

- Introdução: deve apresentar uma breve revisão de literatura, contextualizando o

trabalho, que justifique os objetivos do estudo. Os objetivos devem ser apresentados ao final da introdução, sem iniciar uma nova seção.

- Métodos: devem ser descritos com o detalhamento necessário e incluir apenas as informações relevantes para que o estudo possa ser reproduzido.
- Resultados: devem ser interpretados, indicando a relevância estatística para os dados encontrados, não devendo, portanto, ser mera apresentação de tabelas, quadros e figuras. Os dados apresentados no texto não devem ser duplicados nas tabelas, quadros e figuras e/ou vice e versa. Recomenda-se que os dados recebam análise estatística inferencial para que sejam mais conclusivos.
- Discussão: os resultados devem ser discutidos e comparados aos estudos da literatura pertinente. Não deve repetir os resultados nem a introdução.
- Conclusão: deve responder concisamente aos objetivos propostos, indicando clara e objetivamente qual é a relevância do estudo apresentado e sua contribuição para o avanço da Ciência.
- Referências: das referências citadas (máximo 30), pelo menos 70% deverão ser constituídas de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e estrangeira, preferencialmente nos últimos cinco anos.

O número de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, bem como a afirmação de que todos os sujeitos envolvidos (ou seus responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução MS/CNS/CNEP nº 196/96 de 10 de outubro de 1996), no caso de pesquisas envolvendo pessoas ou animais (assim como levantamentos de prontuários ou documentos de uma instituição), são obrigatórios e devem ser citados no item Métodos.

Relato de casos originais

Descrevem casos ou experiências inéditas, incomuns ou inovadoras, que representem originalidade de uma conduta ou tratamento e ilustrem situações pouco frequentes, com características singulares de interesse para a prática profissional, descrevendo seus aspectos, história, condutas e resultados observados.

Devem conter: Resumo e descritores, Abstract e keywords, Introdução (com breve revisão da literatura), Apresentação do caso clínico, Discussão, Comentários finais e Referências.

A Apresentação do caso clínico deverá conter a afirmação de que os sujeitos envolvidos

(ou seus responsáveis) assinaram do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consentindo, desta forma, com a realização e divulgação da pesquisa e seus resultados. No caso de utilização de imagens de pacientes, anexar cópia do Consentimento Livre e Esclarecido dos mesmos, constando a aprovação para utilização das imagens em periódicos científicos.

Devem ser apresentadas, no máximo, 15 referências.

Artigos de revisão ou meta-análises

São artigos destinados a identificar sistematicamente e avaliar criticamente todas as evidências científicas a respeito de uma questão de pesquisa. Resultam de uma pesquisa metodológica com o objetivo de identificar, coletar e analisar estudos que testam uma mesma hipótese, sistematicamente reúnem os mesmos dados, dispõem estes dados em gráficos, quadros e/ou tabelas e interpretam as evidências. As revisões de literatura devem descrever detalhadamente o método de levantamento dos dados, justificar a escolha das bases de dados consultadas e indicar a relevância do tema e a contribuição para a Ciência. Os resultados numéricos dos estudos incluídos na revisão podem, em muitas circunstâncias, ser analisados estatisticamente por meio de meta-análise. Os artigos de meta-análise devem respeitar rigorosamente as normas indicadas para essa técnica.

Devem seguir a estrutura: Resumo e descritores, Abstract e keywords, Introdução, Objetivos, Estratégia de pesquisa, Critérios de seleção, Análise dos dados, Resultados, Discussão, Conclusão e Referências. Todos os trabalhos selecionados para a revisão sistemática devem ser listados nas referências.

Não há limitação para o número de referências. Das referências citadas, pelo menos 70% deverão ser constituídas de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e estrangeira, preferencialmente nos últimos cinco anos.

Comunicações breves

São artigos curtos de pesquisa, com o objetivo de apresentar resultados preliminares interessantes e com impacto para a Fonoaudiologia. São limitados a 1500 palavras (da introdução à conclusão).

Seguem o mesmo formato dos Artigos Originais, devendo conter: Resumo e descritores, Abstract e keywords, Introdução, Métodos, Resultados, Discussão,

Conclusão e Referências.

Devem ser apresentadas, no máximo 15 referências, das quais pelo menos 70% deverão ser constituídas de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e estrangeira, preferencialmente nos últimos cinco anos.

Cartas ao editor

Críticas a matérias publicadas, de maneira construtiva, objetiva e educativa, ou discussões de assuntos específicos da atualidade. Serão publicadas a critério dos Editores. Devem ser breves (até 500 palavras), possuir título próprio diferente do título da seção, citações e referências bibliográficas.

SUBMISSÃO DO MANUSCRITO

Serão aceitos para análise somente os artigos submetidos pelo sistema de submissão online ScholarOne, disponível em <https://mc04.manuscriptcentral.com/acr-scielo>.

Todos os autores deverão ser cadastrados no sistema, para receberem as correspondências relativas ao andamento do artigo.

Para iniciar uma submissão, o autor responsável deverá previamente associar no sistema o cadastro de seu ORCID (Open Researcher and Contributor ID - <https://orcid.org/signin>). Todos os autores devem ter o cadastro associado ao ORCID atualizado assim como informá-los na Página de Identificação (ver abaixo).

Em casos de dúvidas, os autores deverão entrar em contato com a secretaria executiva da revista através do e-mail revista@audiologiabrasil.org.br

REQUISITOS TÉCNICOS

Devem ser incluídos, obrigatoriamente, além do arquivo do artigo, os seguintes documentos suplementares:

1. Carta assinada por todos os autores, contendo permissão para reprodução do material e; transferência de direitos autorais, além de pequeno esclarecimento sobre a contribuição de cada autor (modelo do documento encontra-se disponível em: http://www.audiolcommres.org.br/pdf/normas_1_3.doc). Deve estar digitalizado. No

sistema identifique como “Supplemental File NOT for Review”;

2. Cópia da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde foi realizado o estudo, quando referente a pesquisas em seres humanos ou animais. O documento deve estar digitalizado. No sistema identifique como “Supplemental File NOT for Review”;

3. Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo(s) sujeito(s) (ou seus responsáveis), somente quando for necessária a autorização do uso de imagem. O documento deve estar digitalizado. No sistema identifique como “Supplemental File NOT for Review”;

4. Declaração de conflitos de interesse, quando pertinente (potenciais conflitos de interesses disponível em: http://www.audiolcommres.org.br/pdf/normas_1_4.doc).

5. Página de identificação do manuscrito. Todos os dados de autoria devem estar na Página de identificação (veja abaixo como preparar esta página). O manuscrito não deve conter dados de autoria. No sistema tipifique como “Title Page”;

6. Tabelas, quadros, figuras, gráficos, fotografias e ilustrações devem estar citados no texto e apresentados no manuscrito, após as referências. Devem ser apresentados também em anexo, no sistema de submissão. Tabelas e quadros devem ser apresentadas em formato DOC ou DOCX. Figuras, gráficos, ilustrações e fotografias devem ser apresentadas no mínimo em 300 dpi, com boa resolução e nitidez. No sistema tipifique como “Table”, “Figure” ou “Image”;

PÁGINA DE IDENTIFICAÇÃO

Deve conter, obrigatoriamente, na seguinte sequência:

- a) título do artigo, em português e em inglês. O título deve ser conciso, porém informativo.
- b) título do artigo resumido com até 40 caracteres (considerando espaços), em português e em inglês.
- c) identificação dos autores com nome completo de cada autor, seguido do nome da instituição à qual está filiado, a cidade, o estado e o país da instituição;
- d) departamento e/ou instituição onde o trabalho foi realizado, bem como cidade, o estado e o país da instituição;
- e) nome, telefone, endereço institucional e e-mail do autor responsável e a quem deve ser encaminhada a correspondência;

- f) fontes de auxílio à pesquisa, se houver;
- g) declaração de inexistência de conflitos de interesse de cada autor;
- h) texto breve descrevendo a contribuição de cada autor listado. A ACR adota os critérios de autoria e contribuição do ICMJE.
- i) ORCID iD de todos os autores. Para criar um ORCID iD, acesse <https://orcid.org/signin>;
- j) agradecimentos. Incluem reconhecimento a pessoas ou instituições que colaboraram efetivamente com a execução da pesquisa. Devem ser incluídos agradecimentos às instituições de fomento que tiverem fornecido auxílio e/ou financiamentos para a execução da pesquisa, inclusive explicitando números de processos, quando for o caso.

Autoria

São considerados autores aqueles que têm efetiva contribuição intelectual e científica na realização do trabalho. Todas as pessoas designadas como autores devem responder pela autoria do artigo e ter participado suficientemente do trabalho para assumir responsabilidade pública pelo seu conteúdo. O crédito de autoria deve ser baseado por contribuições substanciais durante:

1. Concepção e delineamento do estudo, coleta, análise e interpretação dos dados;
2. Redação ou revisão do artigo de forma intelectualmente importante;
3. Aprovação final da versão a ser publicada.

As pessoas que não cumprem estes requisitos e que tiveram participação puramente técnica (ato operatório, revisão bibliográfica, chefes de departamento, serviços ou financiados) devem ser listadas nos agradecimentos. A participação limitada à obtenção de fundos, coleta de dados, supervisão geral ou chefia de um grupo de pesquisa não justifica autoria.

FORMATAÇÃO E PREPARO DO MANUSCRITO

Forma: O texto deve ser formatado em Microsoft Word, em papel tamanho ISO A4 (212x297mm),

Margem: 2,5 cm de cada lado

Fonte: Arial tamanho 12 para texto. Para tabelas, quadros, figuras e anexos: fonte Arial

Espaçamento entre linhas: espaço duplo (inclusive tabelas, quadros e anexos)

Recuos e espaçamentos: zero Alinhamento do texto: justificado

Tabulação de parágrafo: 1,25 cm

Manual de formatação: para mais detalhes e outras especificações relativas a formatação do manuscrito, por favor acesse: http://www.audiolcommres.org.br/pdf/normas_1_2.pdf

Extensão do manuscrito: a extensão do manuscrito (incluindo página de identificação, resumo e abstract, texto, tabelas, quadros, figuras, anexos e referências) não deve ultrapassar as indicações: 30 páginas para Artigos originais e Revisões sistemáticas, 20 páginas para Relatos de casos, 1500 palavras (da introdução à conclusão) para Comunicações breves e 500 palavras para Cartas ao editor.

Sequência do artigo: cada seção deve ser iniciada em uma nova página, na seguinte sequência: título do artigo em português e em inglês, Resumo e descritores, Abstract e keywords, texto (de acordo com os itens necessários à seção para a qual o artigo foi enviado), Agradecimentos, Referências, tabelas, quadros, figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) e anexos, com suas respectivas legendas.

Título, resumo e descritores

O manuscrito deve iniciar-se pelo título do artigo, em português e inglês, seguido de resumo, em português e inglês, de no máximo 250 palavras. O resumo em português deve ser apresentado primeiro, seguido pelo abstract, com quebra de página entre eles. O texto deve ser corrido, sem parágrafo. O resumo e o abstract devem conter exatamente as mesmas informações.

O resumo deverá conter informações relevantes do estudo, que constem no texto e que incentivem a leitura do artigo. Deverá ser estruturado de acordo com o tipo de artigo, contendo resumidamente as principais partes do trabalho e ressaltando os dados mais significativos. Não deve conter a instituição em que o estudo foi realizado e não deve conter resultados numéricos ou estatísticos.

Assim, para Artigos originais e Comunicações breves, a estrutura deve ser, em Português: Introdução, Objetivo, Métodos, Resultados, Conclusão; em inglês: Introduction, Purpose, Methods, Results, Conclusion.

Para Artigos de revisão ou meta-análises, devem seguir a estrutura, em Português: Introdução, Objetivos, Estratégia de pesquisa, Critérios de seleção, Resultados, Conclusão; em Inglês: Introduction, Purpose, Research strategy, Selection

criteria, Results, Conclusion.

Para Relatos de caso originais o resumo não deve ser estruturado e não deve apresentar headlines.

Abaixo do resumo, especificar no mínimo cinco e no máximo dez descritores/keywords que definam o assunto do trabalho. Os descritores deverão ser baseados no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) publicado pela Bireme que é uma tradução do MeSH (Medical Subject Headings) da National Library of Medicine e disponível no endereço eletrônico: <http://decs.bvs.br>.

Texto

O texto deverá obedecer a estrutura exigida para cada tipo de artigo. A citação dos autores no texto deverá ser numérica e sequencial, utilizando algarismos arábicos entre parênteses e sobrescritos, sem data e sem nenhuma referência ao nome dos autores, como no exemplo:

“Embora a medicação seja necessária e fundamental para muitos pacientes proporcionando melhoras significativas, aumentando a sobrevida desses indivíduos(7), existem relatos na literatura que discutem seus efeitos adversos(8,9).”

Gramática e ortografia: devem ser utilizadas as novas regras gramaticais da língua portuguesa. Palavras ou expressões em inglês que não possuam tradução oficial para o português devem ser escritas em itálico.

Numerais: até dez devem ser escritos por extenso. Somente a partir do 11 é que devem ser indicados por numerais arábicos.

Idade: descrever a idade sempre em anos e meses (exemplo: 7 anos e 11 meses). Deve ser sempre indicada por numerais. Utilizar a expressão “média de idade”.

Sujeitos: ao descrever sujeitos, evitar “sexo” (sexo masculino, sexo feminino); utilizar “gênero” (gênero masculino, gênero feminino).

Referências

Devem ser numeradas sequencialmente, em algarismos arábicos, de acordo com a ocorrência no texto. A apresentação deverá estar baseada no formato “Vancouver Style”, conforme exemplos abaixo, e os títulos de periódicos deverão ser abreviados de acordo com o estilo apresentado pela List of Journal Indexed in Index Medicus, da National Library of Medicine e disponível em:

<ftp://nlmpubs.nlm.nih.gov/online/journals/archive/ljiweb.pdf>

Para todas as referências, citar todos os autores até seis. Acima de seis, citar os seis primeiros, seguidos da expressão *et al.*

Recomenda-se utilizar preferencialmente referências publicadas nos últimos cinco anos.

ARTIGOS DE PERIÓDICOS

Musiek FE, Shinn JB, Jirsa R, Bamiou DE, Baran JA, Zaida E. The GIN (Gaps in Noise) test performance in subjects with confirmed central auditory nervous system involvement. *Ear Hear.* 2005. Dec;26(6):608-18.

LIVROS

Coates V, Beznos GW, França LA. *Medicina do adolescente.* 2ª ed. São Paulo: Sarvier; 2003. 731p.

CAPÍTULO DE LIVRO

Santos MFC, Pereira LD. Escuta com Dígitos. In: Pereira LD, Schochat E. (Org.) *Processamento auditivo: manual de avaliação.* São Paulo: Lovise, 1997. p.15-32.

CAPÍTULO DE LIVRO (mesma autoria)

Russo IC. Intervenção fonoaudiológica na terceira idade. Rio de Janeiro: Revinter; 1999. *Distúrbios da audição: a presbiacusia;* p. 51-82.

TRABALHOS APRESENTADOS EM CONGRESSOS

Minna JD. Recent advances for potential clinical importance in the biology of lung cancer. In: *Annual Meeting of the American Medical Association for Cancer Research;* 1984 Sep 6-10; Toronto. *Proceedings.* Toronto: AMA; 1984; 25:2293-4.

DISSERTAÇÕES E TESES

Linares AE. *Correlação do potencial auditivo de estado estável com outros achados em audiologia pediátrica [tese].* São Paulo:

Universidade de São Paulo – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 2009.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

ASHA: American Speech and Hearing Association [Internet]. Rockville: American Speech-Language-Hearing Association; c1997-2008. *Otitis media, hearing and language development.* [cited 2003 Aug 29]; [about 3 screens] Available from: http://www.asha.org/consumers/brochures/otitis_media.htm

Tabelas

Devem ser apresentadas separadamente do texto, cada uma em uma página, ao final do artigo, após as referências. As tabelas devem ser digitadas com espaço duplo e fonte Arial 8, numeradas sequencialmente, em algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no texto. Deve ser indicado no texto o local de inserção de cada tabela. Todas as tabelas deverão ter título reduzido, autoexplicativo, inserido acima da tabela, sem abreviações ou siglas. Devem ser apresentadas em preto e branco, com linhas simples, sem nenhum destaque. Todas as colunas da tabela devem ser identificadas com um cabeçalho. No rodapé da tabela deve constar legenda para abreviaturas e testes estatísticos utilizados. O número de tabelas deve ser apenas o suficiente para a descrição dos dados de maneira concisa, e não devem repetir informações apresentadas no corpo do texto. Quanto à forma de apresentação, devem ter traçados horizontais separando o cabeçalho, o corpo e a conclusão da tabela. Devem ser abertas lateralmente. Serão aceitas, no máximo, cinco tabelas.

Quadros

Os quadros deverão ser encaminhados separadamente do texto, cada um em uma página, ao final do artigo, após as referências. Devem ser numerados sequencialmente, em algarismos arábicos, conforme a ordem de aparecimento no texto.

Devem seguir a mesma orientação da estrutura das tabelas, diferenciando apenas na forma de apresentação, que pode ter traçado vertical e deve ser fechado lateralmente. Deve ser indicado no texto o local de inserção de cada quadro. Todos os quadros deverão ter título reduzido, autoexplicativo, inserido acima do quadro, sem abreviações ou siglas. No rodapé deve constar legenda para abreviaturas e testes estatísticos utilizados. Serão aceitos no máximo dois quadros.

Figuras (gráficos, fotografias e ilustrações)

As figuras deverão ser encaminhadas separadamente do texto, cada uma em uma página, ao final do artigo, após as referências. Devem ser numeradas sequencialmente, em algarismos arábicos, conforme a ordem de aparecimento no texto. Deve ser indicado no texto o local de inserção de cada figura. No rodapé deve constar legenda para abreviaturas e siglas. Todas as figuras deverão ter qualidade gráfica adequada (podem ser coloridas, preto e branco ou em escala de cinza, sempre com fundo branco), e apresentar título sem abreviações ou siglas, digitado em fonte Arial 8, abaixo da figura.

Se as figuras já tiverem sido publicadas em outro local, deverão vir acompanhadas de autorização por escrito do autor/editor e constando a fonte na legenda da ilustração. Serão aceitas, no máximo, cinco figuras.

Anexos

São dados necessários à compreensão do texto. Podem ser apresentados como listas, protocolos, formulários, testes etc. Devem ser digitados com espaço duplo e fonte Arial 8, numerados sequencialmente, em algarismos arábicos, conforme a ordem de aparecimento no texto. Devem ter título reduzido, autoexplicativo, inserido acima do conteúdo, sem abreviações ou siglas. Devem ser apresentados em preto e branco.

Legendas

Devem ser apresentadas em fonte Arial 8, usando espaço duplo, justificado, acompanhando as respectivas tabelas, quadros, figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) e anexos.

Abreviaturas e siglas

Devem ser precedidas do nome completo quando citadas pela primeira vez no texto. Nas legendas das tabelas, quadros, figuras e anexos devem constar o significado das abreviaturas e siglas por extenso. Não devem ser usadas no título dos artigos e nem no resumo.

Notas de rodapé

Quando houver nota de rodapé, deve ser identificada com um asterisco (*). No caso de ocorrência de mais de uma nota de rodapé, as seguintes devem acrescentar asteriscos. No rodapé, a nota deve ser formatada em fonte Arial 10, com parágrafo justificado.

Unidades de medida

As medidas de comprimento, altura, peso e volume devem ser apresentadas em unidades métricas (metro, quilograma, litro) ou seus múltiplos decimais. As temperaturas devem ser expressas em graus Celsius e as pressões sanguíneas devem ser expressas em milímetros de mercúrio.