

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**O GRUPO FOCAL E OS ATOS DA FALA NA MEDIAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS EM ADULTOS: UM ESTUDO JUNTO A MÃES DE
DEFICIENTES VISUAIS**

ELIETE CARVALHO SANTOS FLORIANO

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. MARIA HELENA FÁVERO

Brasília – DF, Setembro de 2006.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**O GRUPO FOCAL E OS ATOS DA FALA NA MEDIAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS EM ADULTOS: UM ESTUDO JUNTO A MÃES DE
DEFICIENTES VISUAIS**

ELIETE CARVALHO SANTOS FLORIANO

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. MARIA HELENA FÁVERO

Brasília – DF, Setembro de 2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**O GRUPO FOCAL E OS ATOS DA FALA NA MEDIAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS EM ADULTOS: UM ESTUDO JUNTO A MÃES DE
DEFICIENTES VISUAIS**

ELIETE CARVALHO SANTOS FLORIANO

Dissertação de Mestrado aprovada pela seguinte Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Fávero – Presidente

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Tereza Cristina Cavalcanti F. de Araújo – Membro

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof^o. Dr^o. César Augusto Piccinini – Membro

Instituto de Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof^a. Dr^a. Isolda de Araújo Günther – Suplente

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília.

Dedico este Trabalho

Aos Amores da minha vida:

A Deus, razão da minha existência,

Aos meus pais, razão da minha essência,

Ao meu esposo-amor, razão dos meus sonhos,

Às minhas filhas, razão da minha esperança e desejos,

Aos meus irmãos-amigos, razão dos meus afetos.

AGRADECIMENTOS

O tempo passou, e esta etapa da minha caminhada chegou ao fim, mas é infinda a gratidão que sinto pelo apoio e pela compreensão recebidos durante toda a jornada percorrida neste Mestrado.

Várias foram as pessoas que me ofertaram parte de si mesmas e que merecem todo o meu carinho, admiração, respeito e gratidão. Por isso, trago no coração todas essas pessoas que escreveram comigo esta dissertação e a minha própria história.

Trago comigo a mais sincera gratidão à minha Orientadora, Professora Maria Helena Fávero, por ter-me conduzido, orientado, ensinado e amparado desde muito antes deste trabalho. Assim, sou-lhe grata por ter partilhado comigo o seu grande conhecimento, o que me apontou novos horizontes, novas buscas e novos saberes.

Trago todo o meu reconhecimento pela minha escola, o CEEDV, que abriu as portas e confiou nesse trabalho, disponibilizando-nos não apenas as suas instalações, mas, sobretudo, respaldando-nos junto aos nossos sujeitos. Por esse motivo, agradeço ao CEEDV, que, sob a direção do Professor Airton de Freitas Dutra e da Professora Angélica Oliveira Dias do Couto, apoiou-nos e contribuiu grandemente com este trabalho. Da mesma forma, agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por ter disponibilizado meu tempo de estudo remunerado.

Trago na lembrança a saudade de todos os meus Professores da Universidade de Brasília, que, durante suas aulas, ministraram muito mais do que conhecimentos e teorias; na verdade, eles partilharam de si mesmos, provocando o meu crescimento.

Trago no coração, além da gratidão, a paixão acesa por aquele que me carregou no colo e me aninhou em seu peito nas inúmeras vezes em que me cansei, mas que também me falou, com verdade e firmeza, quando me desanimei. Por isso, agradeço a você, meu grande amor, esposo e companheiro: Tony.

Trago, também, a alegria por ter aprendido a mais nobre lição desta jornada. Luciana e Patrícia, amadas filhas, caminharam ao meu lado, ensinando-me, com suas atitudes, a grandeza do respeito, da compreensão e do companheirismo. Obrigada, minhas princesas, por estarem comigo sempre.

Trago um agradecimento especial à minha irmã, Eliene, por ter revisado este trabalho com tamanha competência. Sei que essa tarefa não lhe custou apenas dedicação a muitas horas de trabalho, mas tenho consciência de que isso foi uma forte expressão de carinho e de valorização pelo que sou e pelo que faço. Obrigada, Li.

Trago pelos meus pais, irmãos, cunhados e sogra a admiração pela compreensão e pelo incentivo naqueles momentos em que tive que perder os encontros de família.

Trago na memória a doce lembrança da minha primeira Professora: “Tia Hildenê”. No passado, foi ela quem me alfabetizou e me ensinou a amar as letras; no presente, é a minha tia amada de sempre, que me tem ensinado a compreender e a amar a palavra de Deus.

Trago, “do lado esquerdo do peito”, aquelas que são muito mais que amigas de trabalho; são irmãs, confidentes e conselheiras de todas as horas e para todos os assuntos, inclusive para as queixas e alegrias do Mestrado. Não posso deixar de citar seus nomes, que me soam como uma doce melodia: Isabela, Graça, Elaine, Dinália e Helena.

Trago, também, uma grande amizade construída durante esses cinco semestres. Não consigo imaginar-me sem o apoio, a sinceridade, o carinho e as gargalhadas de Andréa Bonfim. A você, amiga, minha gratidão e amizade.

Trago, na mesma estima, outra “amiga da UnB”: Regina Pina. Obrigada pelas doces palavras de incentivo e de encorajamento.

Trago a certeza de ter conseguido caminhar até aqui, porque tive valiosas orações em meu favor. Por isso, sou grata à minha igreja, irmãos e amigos que rogaram por mim e entenderam a minha ausência.

Por fim, trago minha eterna gratidão àquele que é maior que todos na minha vida: O Deus Supremo e Soberano, que fez nascer, em mim, tanto o querer quanto o realizar desta jornada.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*Quero agradecer, de maneira especial, a todas as
Mulheres e Mães que participaram desta pesquisa
por me ensinarem, com profunda sabedoria,
a respeito de mim mesma.*

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
SUMÁRIO	vi
LISTA DE TABELAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO	1
Parte I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1.1 – A Concepção de família, criança e mãe: um esboço sócio-histórico	4
1.2 – Homens Mulheres: sujeitos em desenvolvimento, mediadores de desenvolvimento	16
1.3 – Pais de Crianças com necessidades educacionais especiais	32
1.4 – “Não decidi ter um filho deficiente:” “Uma Escola de Pais Especiais”.	48
1.5 – A deficiência visual e o desenvolvimento Psicológico	59
Parte II: O DESENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPETÊNCIAS EM CONDIÇÕES ESPECIAIS	73
2.1 – O Problema e o Método	73
2.2 – Os Sujeitos	77
2.3 – Os Procedimentos	80
2.3.1 – Procedimento de Coleta de dados	80
2.3.2 – Procedimento de Análise dos dados	81
2.4 – A Intervenção Psicopedagógica	82

2.4.1 – Primeira Fase da Intervenção	82
2.4.1.1 – 1ª Sessão da 1ª Fase de Intervenção	83
2.4.1.2 – Análise da 1ª Sessão da 1ª Fase de Intervenção	86
2.4.1.3 – 2ª Sessão da 1ª Fase de Intervenção	87
2.4.1.4 – Análise da 2ª Sessão da 1ª Fase de Intervenção	91
2.4.1.5 – 3ª Sessão da 1ª Fase de Intervenção	93
2.4.1.6 – Análise da 3ª Sessão da 1ª Fase de Intervenção	101
2.4.2 – Segunda Fase da Intervenção	103
2.4.2.1 – 1ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	104
2.4.2.2 – Análise da 1ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	109
2.4.2.3 – 2ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	111
2.4.2.4 – Análise da 2ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	116
2.4.2.5 – 3ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	118
2.4.2.6 – Análise da 3ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	125
2.4.2.7 – 4ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	127
2.4.2.8 – Análise da 4ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	131
2.4.2.9 – 5ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	133
2.4.2.10 – Análise da 5ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	137
2.4.2.11 – 6ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	139
2.4.2.12 – Análise da 6ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	144
2.4.2.13 – 7ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	147
2.4.2.14 – Análise da 7ª Sessão da 2ª Fase de Intervenção	151
2.5 – Discussão Geral	153
2.6 – Considerações Finais	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Características Gerais do “Grupo de Mães”	79
Tabela 2: Transcrição e análise dos extratos da 1ª sessão da 1ª fase de intervenção	84
Tabela 3: Transcrição e análise dos extratos da 2ª sessão da 1ª fase de intervenção	88
Tabela 4: Transcrição e análise dos extratos da 3ª sessão da 1ª fase de intervenção	94
Tabela 5: Transcrição e análise dos extratos da 1ª sessão da 2ª fase de intervenção	105
Tabela 6: Transcrição e análise dos extratos da 2ª sessão da 2ª fase de intervenção	114
Tabela 7: Transcrição e análise dos extratos da 3ª sessão da 2ª fase de intervenção	119
Tabela 8: Transcrição e análise dos extratos da 4ª sessão da 2ª fase de intervenção	128
Tabela 9: Transcrição e análise dos extratos da 6ª sessão da 2ª fase de intervenção.	140
Tabela 10: Transcrição e análise dos extratos da 7ª sessão da 2ª fase de intervenção	148

RESUMO

O Grupo Focal e os Atos da Fala na mediação de competências em adultos: Um estudo junto a mães de deficientes visuais.

A Psicologia do Desenvolvimento Humano tem ampliado seus estudos para a compreensão do desenvolvimento psicológico na fase adulta. Considerando que tal desenvolvimento está intimamente relacionado às práticas sociais, este estudo centrou-se na prática da maternagem, tomada no sentido da mediação de significados entre o adulto e a criança. Este estudo centrou-se no desenvolvimento de competências particulares no adulto e visou à mudança de sua prática mediadora junto aos seus filhos deficientes visuais. Assim, procedemos a uma pesquisa que resultasse, por meio da intervenção psicopedagógica junto às mães de crianças deficientes visuais: a sua tomada de consciência a respeito dos significados atribuídos à própria deficiência e suas implicações no que se refere às suas ações mediadoras como mães; a reelaboração de tais significados; as implicações desta reelaboração no processo de desenvolvimento de si mesmas e de seus filhos. Do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, procuramos evidenciar os mecanismos de regulações cognitivas no processo de tomada de consciência e reelaboração de significados, por meio da análise dos *atos da fala* das interlocuções produzidas em situações interativas de *grupo focal*. Este estudo foi realizado no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, da Secretaria de Educação do DF, situado no Plano Piloto. Dele participaram 15 (quinze) mães de alunos (entre 6 e 9 anos de idade) dessa instituição, com idade entre 25 e 45 anos e com escolaridade variando entre o Ensino Médio completo e o analfabetismo, que constituíram nosso *grupo focal*. Nosso procedimento se desenvolveu em duas fases. A primeira desenvolveu-se em três sessões de atividades interativas, focadas na reflexão, na elaboração e na reconstrução das concepções construídas a respeito do desenvolvimento psicológico do portador de deficiência visual. A segunda fase foi realizada em sete sessões de atividades práticas específicas, que tiveram, como foco, articularem as questões elaboradas na primeira fase, com a proposta de atividades interativas entre mães e crianças, no âmbito da própria instituição, de modo que lhes fosse possível vivenciar e analisar as facilidades e dificuldades da prática de novas competências facilitadoras do desenvolvimento dos seus filhos deficientes visuais e de si mesmas, enquanto pessoas adultas em processo de desenvolvimento. Todas as sessões foram gravadas em vídeo e transcritas na íntegra, de modo que, como proposto por Fávero (2003), a análise de uma fundamentasse o objetivo e o procedimento da sessão seguinte. Nossos resultados apontaram para a pertinência do procedimento adotado: por meio das atividades mediadas pela pesquisadora e por meio da análise dos atos da fala produzidos no grupo focal durante o desenvolvimento de competências específicas no adulto, foi evidenciado o seu processo de regulação cognitiva e de tomada de consciência, tanto no que se refere ao desenvolvimento de seu filho, como no que se refere ao seu próprio desenvolvimento. Discutimos a validade das práticas mediadoras na construção de novas competências nos adultos e a validade de se defender, como o faz Fávero (2003; 2005), a articulação entre a pesquisa e a intervenção. Finalmente, levantamos algumas considerações gerais com ênfase na importância dessa articulação para a prática institucional.

Palavras-chaves: Adulto, deficiente visual, intervenção psicopedagógica, competências, grupo focal, atos da fala.

ABSTRACT

Focus groups and speech acts in the mediation of adult competencies: a study involving mothers of the visually impaired

Studies in developmental psychology have been broadened to include psychological development in the adult phase. Given that such development is intimately related to social practices, this study is focused on mothering, understood as the mediation of meanings between adult and child, and on the development in the adult of specific competencies that seek to modify mediating practices in relation to visually impaired children. We investigated the psychopedagogical interventions of mothers of visually impaired children, seeking a methodology that would result in an increased awareness on the part of the mothers of the meanings attached to visual impairment and of their implications for their mediating actions as mothers, a reconstruction of those meanings, and an awareness of the implications of this reconstruction in the processes of their own development and that of their children. From the point of view of developmental psychology, we seek to demonstrate the mechanisms of cognitive regulation in the process of achieving awareness and in the reconstruction of meanings, using the analysis of speech acts in the utterances produced in interactive situations in the focus group. The study was carried out at Brasília's Special Education Centre for the Visually Impaired, run by the Ministry of Education for the Federal District. The focus group consisted of 15 mothers of students of the institution, whose ages ranged from 6 to 9 years. The mothers were aged between 25 and 45 years, and ranged in education level from illiteracy to those who had completed High School. Our procedure consisted of two phases. The first involved three sessions of reflective interactive activities and the elaboration and reconstruction of the competencies constructed around the psychological development of the visually impaired person. The second involved seven sessions of specific practical activities, focused on the articulation of issues developed in the first phase. These were interactive activities involving the mothers and children in the context of the institution itself, with the aim of allowing them to experience and analyse the facilities and difficulties involved in the practice of the new competencies devised to facilitate both the development of their visually impaired children and their own development as adults. All the sessions were recorded on video and transcribed in full so that the analysis of one session would provide the basis for the aims and processes of the next, as suggested by Fávero (2003). Our results show the pertinence of the adopted approach: through the mediated activities carried out by the researcher, and through the analysis of the speech acts produced in the focus group during the development of the specific adult competencies, evidence was found of the cognitive regulation process and the acquisition of awareness both of the child's development and of the adult's own development. We discuss the validity of the mediatory practices in the construction of new competencies in adults and of defending the articulation of research with intervention (Fávero: 2003; 2005). Finally, we raise some general issues, emphasising the importance of this articulation for institutional practice.

Keywords: adult, visually impaired, psychopedagogical intervention, competencies, focus group, speech acts.

Aninha e suas pedras

*Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.*

Cora Coralina, 1981.

O GRUPO FOCAL E OS ATOS DA FALA NA MEDIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM ADULTOS: UM ESTUDO JUNTO A MÃES DE DEFICIENTES VISUAIS

INTRODUÇÃO

A área da Psicologia considera que os estudos sobre o desenvolvimento humano foram impactados pelos estudos comparativos, históricos e evolucionistas fundamentados nos pressupostos da ontogênese para a compreensão da evolução do pensamento humano. Assim, os estudos sobre o desenvolvimento humano, realizados na atualidade, herdaram o legado da teoria evolucionista de Darwin, que dá ênfase ao processo evolutivo da espécie humana (ver Fávero, 2005a). Como exemplo disso, encontramos, nas principais teorias do desenvolvimento humano, como na de Piaget, na de Vygotsky, na de Wallon e na de Freud, a tese central de que o homem é um sujeito ativo diante da construção da sua própria história e de seu próprio desenvolvimento, considerando a sua ação interativa com o seu contexto sociocultural.

De acordo com essa visão, os estudos, na sua grande maioria, dão ênfase à investigação do desenvolvimento psicológico da criança, pouco se investigando a respeito do desenvolvimento adulto.

No entanto, a psicologia do desenvolvimento tem ampliado essa visão, apresentando o novo paradigma de que o desenvolvimento psicológico, na fase adulta, compreende grandes mudanças qualitativas, relacionadas à capacidade de utilização dos recursos psicológicos, próprios da fase adulta, de maneira funcional e realizadora (Palácios, 2004).

Desse modo, as pesquisas sobre o desenvolvimento adulto encontram-se em evidência, inaugurando um marco significativo na literatura científica sobre o estudo do desenvolvimento cognitivo adulto. Nesta linha de pesquisa, encontramos os trabalhos de Fávero e Soares (2002) e de Fávero e Couto Machado (2003). Esses trabalhos defendem a tese de que a ação mediada com o adulto, visando à reconstrução do seu mundo mental, promove o desenvolvimento de novas competências no adulto que o capacitam na reformulação da sua prática mediadora.

É sabido que o contexto de mediação do desenvolvimento infantil possui implicações diretas da ação mediadora do adulto. Por este motivo, é fundamental e

pertinente considerar a importância do desenvolvimento adulto e de suas implicações no desenvolvimento da criança, sobretudo da criança com deficiência visual.

Neste caso, é muito importante considerar que as relações interativas entre a criança e o adulto, mais especificamente entre os filhos e os pais, desempenham um papel primordial no desenvolvimento de novas competências, tanto dos filhos, quanto dos pais, que são adultos em processo de desenvolvimento. Além disso, se levarmos em conta que as interações estabelecidas entre os pais e as crianças com deficiência visual possuem particularidades muito significativas do ponto de vista do desenvolvimento de ambos, estaremos apontando para a necessidade de intervenções centradas no desenvolvimento de novas competências do adulto que lida com a criança deficiente visual.

Desse modo, seguindo a linha de pesquisa de Fávero e Soares (2002) e de Fávero e Couto Machado (2003) sobre o desenvolvimento adulto, e, particularmente, sobre o desenvolvimento de competências específicas nos pais de crianças deficientes, conforme nossos trabalhos anteriores, Fávero e Floriano, (2001); Floriano e Fávero, (2003) e Floriano e Fávero, (2005), o presente trabalho assumiu o desafio particular de adotar o método de pesquisa centrado na intervenção, por meio do grupo focal, e na análise dos *Atos da Fala* das interlocuções (ver Fávero, 2005b) de mães de crianças deficientes visuais.

Nesta pesquisa, adotamos, como método, a intervenção psicopedagógica, segundo a proposta de Fávero (2005a, 2005b), que evidencia dois eixos principais de intervenção, a saber, os dados que nos fornecem pistas quanto ao processo de tomada de consciência do sujeito adulto e os dados que nos permitem analisar as variáveis da intervenção que influenciam no desenvolvimento de novas competências do adulto.

Assim, nossa dissertação é composta por duas partes principais: a primeira compreende a fundamentação teórica, e a segunda compreende a descrição da nossa pesquisa.

Na fundamentação teórica, procuramos situar o leitor na construção sócio-histórica da concepção de família, de criança e de mãe, que são fundamentais para a compreensão das práticas mediadoras do desenvolvimento da criança com deficiência visual, discutindo, ainda, a questão do gênero, envolvida no processo de educação infantil.

Abordamos, também, na fundamentação teórica, as linhas de investigações sobre o desenvolvimento adulto e suas implicações nas práticas sociais desempenhadas pelo adulto em questão. Para tanto, consideramos o processo de desenvolvimento de novas

competências, articulando vários autores e abordagens que propõem uma análise da complexidade cognitivo-afetiva.

Além disso, apresentamos uma revisão bibliográfica dos trabalhos científicos, desenvolvidos em âmbito nacional e internacional, com pais de crianças com necessidades educacionais especiais, a fim de situar tanto os trabalhos anteriores, quanto esta pesquisa, no contexto das intervenções junto a pais de crianças deficientes visuais.

O último item abordado nessa fundamentação teórica diz respeito às particularidades envolvidas no processo de desenvolvimento psicológico da criança com deficiência visual, uma vez que é primordial a compreensão dessas particularidades para o desenvolvimento de competências mediadoras nos adultos – pais de crianças deficientes visuais - que lidam com essas crianças.

Na segunda parte desta dissertação, descrevemos a nossa pesquisa, detalhando o procedimento de intervenção psicopedagógica, evidenciando, assim, o desenvolvimento de novas competências no adulto, a partir da intervenção no grupo focal e da análise dos *Atos da Fala* das interlocuções das mães.

Ainda na segunda parte desta dissertação, apresentamos uma discussão geral, na qual procuramos articular os dados mais significativos, obtidos na pesquisa, com as questões da prática psicopedagógica envolvidas no processo de desenvolvimento de novas competências no adulto mediador do desenvolvimento da criança deficiente visual. Trouxemos, assim, para essa articulação, a luz do referencial teórico que nos norteou durante a nossa intervenção.

Finalizando nosso percurso construtivo nessa dissertação, apresentamos nossas considerações finais, retomando um pouco de minha experiência enquanto psicopedagoga que lida diretamente com o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Procuramos, assim, promover uma reflexão sobre as contribuições e as implicações deste trabalho de intervenção no contexto de Ensino Especial, bem como indicar os possíveis desdobramentos deste estudo para futuras pesquisas.

Parte I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – A Concepção de família, criança e mãe: um esboço sócio-histórico.

*“(...) a gente tem que saber a medida certa.
Igual no meu caso: eu superprotegi
o meu filho naquele mundinho,
agora pra ele voltar é difícil...”*
EL.

A relação família – educação – escolarização tem sofrido, como sabemos, grandes modificações ao longo do tempo, uma vez que os papéis dessa tríade – família, educação e escolarização – têm se modificado e se redefinido, sobretudo no que diz respeito à relação adulto – criança.

A mudança paradigmática com relação à escolarização da criança teve sua origem nas relações vividas no contexto familiar, de acordo com a concepção social construída sobre o papel da criança e da infância. Assim, a escolarização consolidou-se, na história da humanidade, quando a família passou a estruturar-se em torno da criança e a valorizar a infância como um momento distinto da vida adulta. Nesse contexto, a criança não deveria mais estar misturada, sendo confundida com os jovens e com os adultos, como se fosse um adulto em miniatura à espera do crescimento devido.

Para esboçar um pouco essa mudança paradigmática, vamos recorrer a Ariès, historiador francês contemporâneo que, embora tratando da sociedade européia e francesa em particular, nos apresenta, como veremos, valiosos subsídios sobre o assunto, subsídios esses que estão presentes nos trabalhos dos autores brasileiros, uma vez que, em última análise, trata-se do modo ocidental.

Conforme nos ensina Ariès (1981), a família do período medieval foi estruturada socialmente sob o poder dos laços de sangue. A principal forma de preservação do patrimônio familiar era atribuída ao parentesco. Dessa maneira, as famílias moravam em pequenos feudos, que compreendiam cinco a seis famílias, e todas as atividades giravam em torno da manutenção desse feudo. Portanto, os vínculos afetivos entre pais e filhos eram muito frágeis, pois o mais importante era a proteção da linhagem e a indivisibilidade dos bens. Foi nesse período que se reconheceu o direito da primogenitura, que, mais uma vez, reforçava a concentração dos bens por um representante familiar que daria continuidade à linhagem. A educação oferecida, nesse período, pelos pais aos seus filhos era pautada nos princípios que definiam a criança, como anteriormente dito, como aquele adulto em potencial que precisava aprender, o

mais rápido possível, um ofício que lhe garantisse a autonomia de um vassalo para proteger os bens do clã. Dessa forma, os pais concebiam a infância como um período muito curto, pois, logo que elas completavam sete anos de idade, eram mandadas para casas de outras famílias que pudessem ensinar-lhes os ofícios socialmente valorizados e para que pudessem aprender a servir bem aos “mestres”, senhores a quem estavam sendo confiados na aprendizagem do ofício. Assim, a educação resumia-se na noção de serviço. A criança aprendia pela prática do serviço doméstico e expandia-se para a prática de um ofício, mas, antes de tudo, era preciso saber servir para poder ser educado à mesa, tal qual um senhor e um futuro “mestre”.

O que temos, então, a partir dos estudos de Ariès, é que não havia lugar para a escola como instituição nesse período. A aprendizagem era realizada por meio da transmissão direta, de uma geração à outra, dos valores, dos costumes e dos ofícios. Entretanto, como veremos adiante, a Igreja já tinha um papel definido na questão da transmissão de conhecimento, de modo que, aos clérigos cabia a aprendizagem formal das letras. Portanto, essa aprendizagem se dava não nas casas dos “mestres”, mas nas chamadas escolas latinas.

Segundo Ariès (1981), os estudos iconográficos revelaram que a infância começou a ser descoberta e retratada nas pinturas religiosas, nos contos, nas histórias e nas lendas do séc. XIII em diante, momento em que a criança ganhou descrição exclusiva, passando a ser referida como protagonista principal, e não mais secundária à sua família. As artes do período anterior ao séc. XIII retratavam as crianças apenas como personagens periféricos que compunham a cena centrada nas atividades dos adultos. Foi a partir dos séculos XV, XVI e XVII que os sinais sobre a importância da criança e de sua infância tornaram-se particularmente numerosos e significativos, demonstrando os novos costumes sociais, tais como: atribuição de nomes carinhosos, confecção de trajes mais adequados e diferenciados dos adultos, brincadeiras mais significativas para as crianças nas quais os pais também participavam. Enfim, a dinâmica familiar mudou a partir da nova concepção desenvolvida sobre a criança e sobre a infância. A família passou a relacionar-se, efetivamente, com as crianças da casa, e o lar tornou-se um lugar de afeição necessária entre pais e filhos, algo que não era evidente anteriormente. Essa afeição passou a ser expressa, sobretudo por meio dos cuidados e da educação. Não se tratava mais de considerar os filhos apenas em função dos bens e da honra, mas se tratava, sim, de sentimentos inteiramente novos, como o interesse pelos estudos e a preocupação com as necessidades e as solitudes das crianças. Ariès (1981) nos dá um

exemplo sobre a mudança do significado da infância e sobre a importância da criança para a família. No exemplo, utiliza um testemunho familiar segundo o qual um primo distante de certa Mme de Sévigné, uma dama importante da corte francesa, indignado com a forma como suas crianças eram tratadas, ou — conforme ele afirmava — como eram “paparicadas”, compôs a seguinte canção:

Para bem educar vossas crianças, / Não poupeis o preceptor; / Mas, até que elas cresçam, /
Fazeis-as calar quando estiverem entre adultos, / Fazei-as calar quando estiverem entre
adultos, / Pois nada aborrece tanto/ Como escutar as crianças dos outros. // O pai cego
acredita sempre/Que seu filho diz coisas inteligentes, / Mas os outros, que só ouvem
bobagens, / Gostariam de ser surdos; / E, no entanto é preciso/ Aplaudir o enfant gâté.
Quando alguém vos disser por polidez/ Que vosso filho é bonito e bem comportado, / Ou
lhe der balas, / não exijais mais nada/ _ Fazei vosso filho, assim como seu preceptor, / Agir
como um servidor. // Ninguém acreditaria que uma pessoa de bom senso/ Pudesse escrever/
Para criancinhas de três anos, / se as de quatro não sabem ler./ No entanto, há pouco
tempo,/ Vi um pai entregue a essa tola diversão.// Sabei ainda, caros amigos,/ Que nada é
mais insuportável do que ver vossos filhinhos,/ Pendurados na mesa como uma réstia de
cebolas,/ Moleques que, com o queixo engordurado,/ Enfiam o dedo em todos os pratos.//
Que eles comam em outro lugar,/ Sob as vistas de uma governanta/ Que lhes ensine a
limpeza/ E não seja indulgente,/ Pois não se pode com rapidez/ Aprender a comer com
limpeza. (Coulanges, 1694, *Chansons Choisies*, citado em Ariès, 1981, p.160).

Portanto, essa nova forma de tratamento às crianças não era vista por todos com agrado e simpatia. De todo modo, segundo Ariès (1981), a infância deixou de corresponder ao período apenas das primeiras idades, ou seja, a infância deixou de ser um período muito curto e passou a ser concebida como um período de inocência e de fragilidade em todos os sentidos. O período da infância passou a necessitar de maiores cuidados e de zelos por parte da família, sobretudo no que diz respeito à saúde e à educação moral, diferentemente da educação oferecida anteriormente, onde a família via, na criança, apenas um adulto em potencial que precisava aprender, o mais rápido possível, um ofício que garantisse a continuidade da linhagem.

De acordo com a análise de Ariès (1981), foi a partir do século XV que a família passou por transformações profundas com relação à visão da criança e ao período de infância. Essas transformações exerceram importante influência na educação e na escolarização da modernidade.

Segundo esse autor, as transformações ocorridas no contexto familiar foram marcadas pelas mudanças políticas e econômicas da época, ou seja, o enfraquecimento do feudalismo e o fortalecimento da burguesia trouxeram ao contexto familiar uma nova dinâmica nas suas relações interativas e estruturais. As famílias deixaram, aos poucos, de se reunirem em feudos e passaram a constituir propriedades menores e particulares. Nesse contexto, cada pai era o único proprietário dos bens e provedor da família. Dessa

maneira, as relações entre pais e filhos modificaram-se em função da nova dinâmica social:

A partir do século XIV, assistimos a uma degradação progressiva e lenta da situação da mulher no lar. Ela perde o direito de substituir o marido ausente ou louco... Finalmente, no século XVI, a mulher casada torna-se uma incapaz, e todos os atos que faz sem ser autorizada pelo marido ou pela justiça tornam-se radicalmente nulos. Essa evolução reforça os poderes do marido, que acaba por estabelecer uma espécie de monarquia doméstica... Enquanto se enfraqueciam os laços da linhagem, a autoridade do marido dentro de casa tornava-se maior e a mulher e os filhos se submetiam a ela mais estritamente. Esse movimento duplo, na medida em que foi o produto inconsciente e espontâneo do costume, manifesta sem dúvida uma mudança nos hábitos e nas condições sociais... (Pelot, 1955, citado em Ariès, 1981, p. 214).

Assim, atribuíram-se à família patriarcal o papel, a função e os valores que outrora se atribuíram às relações de linhagem. A família tornou-se a célula social, a base dos Estados e o funcionamento do poder monárquico, propiciando o aparecimento de um sentimento de família diferenciado, mais centrado nas relações parentais. Foi assim que, segundo o autor, as crianças passaram a fazer parte afetiva das atividades dos pais. Em consequência, a proximidade maior entre pais e crianças gerou uma nova visão de infância que desencadeou uma busca pela educação mais aprimorada para o desenvolvimento infantil. Foi neste contexto que as escolas, na maioria, religiosas, passaram a desempenhar uma função outrora essencialmente familiar, a educação. O regime não era de absoluto internato. Apesar de permanecerem longe de casa, esse distanciamento não se dava por longos períodos, pois era permitida a visita dos pais. Além disso, sempre que possível, as crianças dormiam em casa, especialmente aquelas de famílias nobres. Ariès faz referência ao que ele chama de “relação de cumplicidade entre família e escola”, uma vez que os tratados de educação incluíam os deveres da família em relação à responsabilidade sobre a escolha do colégio e do preceptor, à supervisão dos estudos, à repetição das lições quando as crianças vinham dormir em casa.

Foi no início do século XVII que houve a demanda por parte das famílias, para que o número de escolas fosse multiplicado, a fim de que as crianças não precisassem permanecer longe de casa para freqüentá-la. Segundo Ariès (1981), este é um dos fatos reveladores da profunda transformação na família em função das novas formas de relações sociais e da nova visão sobre a criança e sobre a infância.

Outro fato revelador desta mudança ocorreu quando, a partir do século XVIII, passou a vigorar a questão da igualdade entre os filhos, de modo que, todos os filhos passaram a freqüentar escolas, e não apenas os que tinham direito à primogenitura, ou apenas os meninos. Assim, as meninas, que antes permaneciam em casa, passaram a ser

mandadas para a chamada escola–convento, onde predominava o ensino religioso e o treino para as chamadas tarefas domésticas, visando ao futuro papel de esposas. Somente mais tarde, as meninas também passaram a receber o ensino das escolas latinas (com classes de gramáticas) e o ensino dos colégios de Humanidades (sem classe de filosofia).

Os bebês que nasciam nesse período também foram beneficiados com essa nova concepção de família, pois, ao invés de serem mandados para as casas das amas de leite até seu desmame, as amas passaram a vir morar com a família do bebê. A família passou a recusar separar-se do bebê. Os cuidados mais elementares para com a criança passaram a ser assumidos, cada vez mais, pelos pais. Estes já não mais se permitiam distanciar-se dos cuidados às crianças.

Trazendo essa questão para o Brasil e para um período mais recente, Caldana (1998), ao analisar a criança e sua educação na família, no início do século XX, sinaliza alguns dados interessantes para o nosso trabalho. Essa autora retoma D’Incao (1992), que, utilizando como fonte a produção literária do período, mostra como, de Machado de Assis a Mário de Andrade:

(...) a família burguesa atinge o seu auge e a afetividade familiar passa a se marcada pelo romantismo, que encampava a idéia do amor materno como natural e intenso, preconizando “a presença do amor pelas crianças e a compreensão delas como seres em formação e necessitados, nas suas dificuldades de crescimento, de amor e compreensão dos pais” (D’Icao, 1989b, p.10). Silva (1990) assinala que é somente com a República que a Puericultura se consolida enquanto prática social, ao passar efetivamente a representar uma “necessidade sentida pela sociedade” em função das profundas alterações sociais, políticas e econômicas do período; e Silva (1984) mostra ainda que é então que começa a organizar-se um sistema público de ensino, ao qual esteve atrelada uma produção literária nacional especificamente voltada para a criança (Coelho, 1991). Como um período que de fato vem cada vez mais despertando a atenção dos pesquisadores interessados na análise da vida cotidiana, há a seu respeito ainda trabalhos como o de Sevckenko (1992) que explora de maneira muito interessante os efeitos da introdução das inovações tecnológicas na vida cotidiana na cidade de São Paulo nos anos vinte – e embora a vida familiar não seja seu foco, não há como imaginá-la imune a esses efeitos. (Caldana, 1998, p.91).

Ao levarmos em conta os estudos de Ariès e ao trazermos para a nossa realidade os dados da literatura brasileira sobre o assunto, queremos chamar a atenção para o fato de que, uma vez que se instala uma nova concepção acerca da criança, da infância e da família, uma nova questão aparece (ainda que não apareça de forma tão explícita quanto nos dias atuais): a questão da aquisição de competências específicas para as práticas sociais cotidianas do cuidado com a criança.

Um exemplo é aquele dado por Ariès (1981), revelando que, a partir do século XIX, tanto a escola quanto a família passaram a preocupar-se com a instrução dos adultos, produzindo manuais dirigidos também aos adultos que deveriam ser instruídos na polidez

e na civilidade, como diziam os letrados dessa época. O grande número de “manuais de civilidade”, como ficaram conhecidas essas edições, prova-nos que a escola ainda não tinha monopolizado todas as funções de transmissão do conhecimento cultural. À família ainda se delegava uma importante contribuição na educação das crianças e, portanto, era preciso que os pais, adultos, aprendessem, nos manuais, o que ensinar e como ensinar. O conteúdo da maioria desses “manuais de civilidade” apresentava verdadeiros tratados de educação para os pais: continham conselhos de como fazer para corrigir as crianças, em que idade se devia começar a ensinar-lhes as letras, como proceder quanto à disciplina e às obrigações escolares das crianças. Enfim, eram verdadeiros tratados práticos de educação, apresentados sob forma de conselhos aos pais.

Todas essas mudanças e redefinições de papéis colocaram em evidência a necessária competência por parte da família e da escola no que se refere à educação e à escolarização da criança. Dentro deste paradigma patriarcal, constrói-se uma nova concepção sobre a educação que atribui à mulher, especialmente no contexto familiar, a função de cuidadora e de gerenciadora da educação infantil. Esse papel também se constituiu e se baseou numa fórmula que entendia que os atributos necessários para o desempenho dessa função faziam parte da *natureza* feminina. Além de ser vista como detentora do amor materno *natural* e intenso (Badinter, 1980), a mulher também era vista como dotada *naturalmente* de feminilidade, docilidade e afeição, características tão valorizadas no trato com crianças (Caldana, 1998).

Para que entendamos os discursos e as práticas culturais envolvidas nas representações simbólicas sobre a maternidade, a feminilidade e sobre o papel na prática educacional de hoje, é indispensável recorrer à questão de gênero. Indispensável, porque, como faremos referência mais tarde, tanto no presente estudo, como nos estudos anteriores que desenvolvemos (Fávero & Floriano, 2001; Fávero & Floriano 2003; Floriano & Fávero 2005), a mãe é vista e se vê como grande responsável pelo seu filho.

Para introduzir a questão do gênero, vamos recorrer à análise histórica de Del Priore (1993) que trata da condição da mulher no Brasil colônia. A escolha dessa autora deve-se ao fato de seu trabalho estabelecer, explicitamente, a relação entre o mundo europeu, aquele ao qual nos referimos com Ariès (1981), e o chamado novo mundo.

Segundo Del Priore (1993), a condição feminina foi marcada fortemente pelo caráter exploratório da colonização portuguesa no Brasil, no período compreendido entre os séculos XVI e XVIII. O modelo escravista e a tradição androcêntrica da cultura ibérica que estimulava o culto e o domínio masculino reforçaram a condição da mulher de ser

dominada. A participação feminina na sociedade constituía-se na consolidação dos objetivos de povoamento da terra recém-descoberta pelos dominadores portugueses. Assim, tanto o Estado como a Igreja recomendavam à mulher que ela constituísse família sob a relação de poder do homem e que desempenhasse sua importante atividade de defesa do catolicismo em sua prática social.

Os estudos desta autora revelaram que a mulher do Brasil colônia passou por um processo que ela denominou de *adestramento*, por meio do qual lhe era imposto um padrão ideal de comportamento que interessava à Metrópole e que era defendido veementemente pela Igreja e endossado pela medicina da época, segundo a qual, a fisiologia do corpo feminino possuía a função *natural* de procriação. De acordo com tal discurso, a mulher que não cumprisse sua função *natural* de procriar, dentro do casamento, não se adequava à sociedade.

Essa argumentação da teoria evolucionista, por sua vez, fundamentou a neuroanatomia que atribuiu a inferioridade intelectual da mulher ao seu cérebro anatomicamente menor que o do homem:

O raciocínio desenvolvido, então, era um círculo perfeito: a mulher era inferior intelectualmente por determinação biológica, mas, em compensação, tinha superioridade nas habilidades ditas instintivas e perceptuais, o que por sua vez, a tornava presa fácil da emotividade, levando-a, portanto, a não poder prescindir do guia e protetor masculino. Este estereótipo da emocionalidade, como veremos mais à frente, é um dos estereótipos enraizados em nossa cultura até hoje. (Fávero, 1997, p.25-26).

Assim como Fávero, veremos mais adiante, ao retomar a questão da emoção, que outros autores fazem a mesma afirmação.

O interessante é notar que, como Fávero (1997) o faz, os vieses que fundamentavam a natureza da mulher e sua inferioridade intelectual estão muito presentes ainda no início do século XX. Essa autora cita Paul Mobins (1901), por exemplo, que atribui à “natureza da mulher” – cuja base era vista como a fisiologia reprodutiva – a redução de energia para o desenvolvimento intelectual, de modo que sua escolarização deveria se dar num sistema educacional específico que enfatizasse sua natureza delicada e as preparasse para seu principal papel social: o de esposa e mãe. Stanley Hall (1906) ia mais longe: se a mulher fosse educada no mesmo sistema de ensino que o homem, então, eles entrariam em “competição”, e isso seria um “suicídio da espécie” (Hall, 1906, em Fávero, 1997).

Assim,

Esta “doutrina” da fragilidade física em conjunção com a ênfase insistente no confinamento da mulher em casa reorientou a concepção sobre a complementaridade entre o intelecto

masculino e feminino segundo um novo eixo: o do abstrato *versus* o concreto. Isto baseado em duas proposições: uma esfera limitada de ação implica em experiências e atividades limitadas implicam em pouco desenvolvimento intelectual. Assim, um novo raciocínio circular passou a ser defendido: frágil por natureza, a mulher deveria se restringir ao lar, o que lhe restringia necessariamente suas atividades, que, por sua vez, trazia como implicação uma restrição ao desenvolvimento intelectual. Daí a mulher ser menos desenvolvida intelectualmente e ter menos capacidade de abstração. Daí, também, a oposição entre a capacidade feminina para detalhes concretos e o domínio masculino dos princípios abstratos. Daí, mais uma vez, a explicação para a suposta inferioridade moral feminina. Assim, é que o intelecto se masculiniza e masculiniza a moral. As mulheres intelectuais são consideradas, na época, como anomalias e tratadas com abominação. Marie Currie, Georges Sand e outras intelectuais sofriam dos críticos a insinuação de que o seu mérito, na verdade, era forjado pelos seus amantes ou associados, isto é, era obra de homens. (Fávero, 1997, p.27).

Porém, a reação e o protesto feminino, finalmente, fizeram-se presentes, pela primeira vez, no trabalho de Leta Stetter Hollingworth (1914), quanto questionou os “papéis naturais”. Assim, o casamento e a maternidade eram a forma, por excelência, de inclusão social da mulher. Desta forma:

Este patriarcado foi assegurado desde a época da colonização, por meio da Igreja e do Estado. A análise de Del Priore (1993) torna claro como foi negada à mulher uma voz ativa fora das paredes da sua casa, onde se esperava que desempenhasse o papel da “santa mãezinha”, cuja principal tarefa era a gestação e a criação da prole, com vista à manutenção do patriarcado. (Fávero, 1997, p.24).

Também fica clara, com essa prática patriarcal, a divisão entre dois ambientes distintos: o público, de domínio masculino, e o privado, de domínio feminino.

A distinção entre o público e o privado, colocada, sobretudo, na tese da naturalização da mulher e que subsidia o patriarcado foi — e tem sido — objeto de análise de inúmeros autores. Vamos retomar alguns deles, sobretudo porque, como já dissemos antes e como veremos na segunda parte desta dissertação, o nosso trabalho de intervenção teve participação prioritária de mães, e isso nos chamou a atenção para a questão de gênero, de identidade de gênero e de relação dessa identidade com a prática da maternidade e da paternidade.

Em 1997, no livro “Mulher e o câncer”, Fávero publicou um capítulo que pretendia, abordando a menina, a moça e a mulher, desenvolver uma análise da visão do ser feminino na psicologia. Para tanto, a autora descreve as principais abordagens e linhas de pesquisa pelas quais o tema vem sendo tratado.

Segundo Fávero (1997), várias autoras analisaram os vieses presentes nos trabalhos científicos que forjaram a manutenção da idéia patriarcal na constituição da identidade de gênero. A autora pontua que essa análise é fundamental, uma vez que, grande parte dos

trabalhos até então produzidos deixaram de investigar a constituição da identidade do gênero feminino e suas implicações fora dos modelos da concepção patriarcal:

É difícil se saber o que o feminino teria sido fora das construções patriarcais, mas nós sabemos as consequências do feminino ter sido construído dentro delas. Estas consequências são vividas no dia-a-dia e resulta de uma prática de interação entre os gêneros, que mantêm o predomínio masculino e dificulta a transgressão dos códigos patriarcais. (Fávero, 1997, p. 24).

O primeiro viés apontado por essa autora foi o da influência da teoria evolucionista, que, pautada na visão inatista, dava ênfase ao determinismo biológico das diferenças entre a natureza feminina e a natureza masculina. Segundo essa visão, o tão conhecido “instinto materno” justificava as diferenças de gêneros com relação às habilidades sensório-motoras e “naturais”, defendendo a idéia do treino social como fundamento das diferenças, em oposição à idéia inatista. (Fávero, 1997)

Essa reação também se fez presente na produção científica da psicologia a partir da década dos anos 1970, quando várias estudiosas passaram a contestar a tradição das pesquisas pautadas na dimensão bipolar masculinidade/feminilidade. Segundo Fávero (1997): “Os resultados obtidos indicaram que grande parte das diferenças encontradas entre o desempenho de homens e mulheres se devia às interações situacionais, quando a natureza da tarefa desempenhava um papel fundamental”. (p.29). Sendo assim, essa autora salienta que os anos 70 prepararam o que veio a constituir-se na grande crítica às pesquisas da área, isto é,

(...) a prevalência de uma visão de que “homem” e “mulher” são categorias naturais e inequívocas e, portanto, com características, comportamentos e traços próprios e fixos como propriedades estáveis de indivíduos separados e autônomos. Compatível como que acontecia na própria Psicologia, sobretudo na Psicologia do Desenvolvimento (ver análise de Fávero, 1991, 1994), a alternativa proposta foi a de mudar o foco de uma análise individual para uma análise interpessoal e institucional. (Fávero, 1997, p.30).

Ou em outros termos:

A tese central não era a de negar as diferenças biológicas entre os homens e as mulheres. A tese central era a negação de que tais diferenças tivessem um significado único e fixo, seja no que concerne a diferentes culturas, como no que concerne a diferentes períodos na vida dos indivíduos. Em outras palavras, defendia-se que o gênero não podia ser estudado independentemente de outras variáveis sociais. (Fávero, 1997, p.30).

Nessa perspectiva, algumas linhas de pesquisas foram se constituindo em busca da superação da visão naturalista. Nancy Chodorow (1979), uma das autoras hoje consideradas clássicas, por exemplo, reinterpreta os pressupostos freudianos, defendendo que as diferenças entre os papéis femininos e masculinos se dão, não pelas características anatômicas de cada um, mas pelo fato de as mulheres, universalmente, serem as grandes

responsáveis pelos cuidados dos filhos. De acordo com essa autora, a identidade feminina é culturalmente construída em um contexto de relação familiar em que a mãe percebe a filha como aquela que será sua continuidade, e a filha percebe a mãe como a mulher na qual se tornará. Desse modo, o processo de identificação feminina está relacionado às experiências de apego. Por outro lado, o processo de identificação masculino está relacionado à separação ou à individuação, pois a mãe vê, no filho, um homem opositor, e o filho identifica-se como masculino, diferenciando-se e afastando-se da mãe. A grande questão colocada nessa reinterpretação de Chodorow (1979) é que, como dito por Fávero (1997):

Se posicionando contra o que ela chamou de vieses masculinos da teoria psicanalítica, Nancy Chodorow argumenta que a existência de diferenças sexuais nas primeiras experiências de individuação e relacionamento não leva à formação de um ego mais fraco nas mulheres. Segundo sua análise, as meninas emergem deste período com uma base para a construção empática, que não ocorre com os meninos. Dizendo em outros termos: a análise de Chodorow substitui a descrição negativa de derivativa que Freud propõe para a psicologia da mulher, por uma visão positiva e direta. (p.33).

Neste ponto, vale, então, uma pergunta: Ao realizar essa análise, Chodorow apresenta uma contribuição para a promoção da igualdade social entre homens e mulheres? Nada mais justo que a resposta a essa questão venha da própria autora:

Filhas e filhos precisam ser capazes de desenvolver uma identificação pessoal com mais adulto e preferivelmente uma identificação fundamental com atribuições afins que lhes dêem um contexto social de expressão e propiciem alguma limitação sobre ele. Mais importante, os meninos necessitam crescer em torno de homens que assumem um papel maior no cuidado de crianças e as meninas em torno de mulheres que em acréscimo à suas responsabilidades no cuidado dos filhos tenham um papel valorizado e esferas de controle legitimizadas e reconhecidas. Essas *disposições* poderiam assegurar que as crianças de ambos os sexos desenvolvessem um sentido de self suficientemente individualizados e forte, assim como uma identidade de gênero positivamente valorizada e segura, que não as atolassem na confusão de limites do ego, na baixa auto-estima e no relacionamento opressivo sobre os outros, ou na negação compulsiva de qualquer ligação ou dependência dos outros. (Chodorow, 1979, pp.89-90).

Por isso mesmo, as pesquisas, nas últimas décadas do século XX, foram marcadas por uma preocupação particular: “(...) a tentativa de apreender e avaliar o significado das diferenças entre gêneros e sua importância em termos de suas repercussões no que diz respeito à vida cotidiana em sociedade (...)” e “(...) a conclusão geral destes trabalhos é de que o comportamento interativo não é apenas situacionalmente específico, mas dependente do gênero dos membros participantes.” (Fávero, 1997, p. 35; p. 36).

Citando os trabalhos de Maccoby (1990) e de Fabes e Martin (1991), Fávero (1997) aponta que o que está em jogo são — e aqui vamos nos permitir um grifo, porque interessa de perto ao nosso trabalho — os estilos interativos de cada gênero e suas conseqüências, o que nos remete à questão sobre as diferenças relacionadas à emotividade, questão esta que será retomada no tópico seguinte, quando trataremos do adulto e do desenvolvimento de competências específicas com o trato de seus filhos.

Em resumo, com Del Priore (1993), tivemos um resgate histórico do papel da mulher na sociedade colonial brasileira que nos permite compreender as nossas práticas sociais atuais. A boa mãe e a boa esposa era, segundo a análise dessa autora, aquela que praticava uma boa educação refletida no comportamento de castidade, de obediência, de docilidade, de piedade religiosa e de cuidados com a prática da vaidade. Somente nessas mães se cumpria o ideal materno de educação e de difusão dos bons costumes, ou seja, cabia às mães o papel de educar os filhos. Portanto, gerar filhos, tê-los e criá-los tornou-se um tipo de poder feminino, ao mesmo tempo em que a maternidade e a sexualidade não pertenciam ao mesmo corpo: a mãe exercia um papel auxiliar ao do sacerdote, representante da legislação, obediente, assexuada e destituída de paixão. Essa imagem de boa mãe e de “santa mãezinha”, como diz Del Priore (1993), era ensinada às filhas para que o ideal de sociedade se constituísse nessa prática de maternidade, passada de geração a geração.

Em um estudo posterior ao de Del Priore (1993) e nele fundamentado, Rocha Coutinho (1994) demonstra como, nos tempos atuais, muitos desses valores coloniais ainda estão presentes nas trocas entre gerações de mães e filhas.

Da mesma forma, Louro (1997), discutindo sobre o “gênero da docência”, mostra como tal influência também se relaciona com as representações que fazemos sobre o papel da mulher na escola:

(...) a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes. (p.88)

No entanto, como se sabe, hoje, aos poucos, está-se quebrando este discurso hegemônico, como citado por Louro (1997) e que, em última análise, ao colocar a prática

pedagógica com base na educação *natural* das mulheres, a desqualifica. A ênfase, hoje, centra-se, cada vez mais, no desenvolvimento de competências interativas na relação adulto/criança. Levando em conta tal ênfase (ver Fávero, 2005a, por exemplo), abordaremos, no item seguinte, o desenvolvimento psicológico do adulto, visando à compreensão do papel mediador dos pais envolvidos no processo de desenvolvimento dos seus filhos.

1.2 – Homens e Mulheres: sujeitos em desenvolvimento, mediadores de desenvolvimento.

“(...) e a gente também tá aprendendo junto com eles. Tá aprendendo... quem ensina Está aprendendo um pouco.”
EU.

Como sabemos, enquanto os estudos do desenvolvimento psicológico na infância e na adolescência tiveram muita ênfase na psicologia, os estudos sobre o desenvolvimento psicológico adulto passaram a chamar a atenção dos pesquisadores mais recentemente.

Segundo Fávero (2005a), o estudo do desenvolvimento humano como área da psicologia sofreu grande influência da teoria da evolução de Darwin na virada do século XIX para o século XX. Assim, aquilo que veio a denominar-se psicologia da criança também foi impactado pelos estudos comparativos, históricos e evolucionistas pautados nos fundamentos biológicos da mente humana, isto é, a ontogênese passou a ser vista como a chave para se compreender a “evolução mental”. Assim, essa autora defende que o legado da teoria evolucionista de Darwin encontra-se presente nas grandes teorias desenvolvimentais, a saber, nas teorias de Piaget, de Vygotsky, de Wallon e de Freud, teorias estas que apresentam, em seus pressupostos, várias idéias comuns, principalmente aquelas que dizem respeito à ênfase no estudo evolutivo da criança. Em resumo, a autora acrescenta que esses autores comungam a idéia central de que o desenvolvimento também resguarda, em seus pressupostos, a idéia de evolução:

(...) podemos dizer que as teorias da psicologia do desenvolvimento são, em princípio, otimistas: desenvolver significa evoluir, e evoluir significa ascender na escala natural. Outra idéia comum é a que defende o ser humano como ser ativo, construtor de idéias, construtor da história humana e, portanto, construtor de seu desenvolvimento. (Fávero, 2005a, p.231).

Portanto, de acordo com Fávero (2005a), a influência da teoria da evolução de Darwin, na virada do século XIX para o século XX, explica a ênfase nos estudos da criança, bem como a relação entre o desenvolvimento psicológico e organização biológica estabelecida pelos grandes teóricos da psicologia do desenvolvimento.

Nos últimos anos, no entanto, conforme pontua Palácios (2004), a psicologia do desenvolvimento tem ampliado a visão conceitual no que diz respeito ao desenvolvimento adulto, indicando uma mudança no paradigma que entendia haver uma espécie de marasmo na fase adulta e perdas e declínios na velhice. Palácios (2004) enfatiza que uma das evidências desta mudança paradigmática é que, hoje, a psicologia apresenta a noção de que o desenvolvimento psicológico, na fase adulta, não está atrelado

definitivamente à idade cronológica, mas, sobretudo, a outros aspectos relacionados à capacidade adaptativa da pessoa, isto é, está relacionado às habilidades que as pessoas podem desenvolver para enfrentar as demandas de seus contextos interativos. Assim, segundo esse autor, a psicologia tem enriquecido as outras áreas de conhecimento relacionadas ao desenvolvimento humano - em especial ao desenvolvimento psicológico humano - quando defende que o desenvolvimento psicológico do adulto está relacionado à capacidade de utilizar recursos psicológicos, tais como a inteligência, a motivação, a emoção, a competitividade social, assim como a capacidade de enfrentamento, de maneira funcional e inovadora, respondendo adequadamente aos desafios da vida cotidiana. Palácios (2004) também enfatiza que a idade adulta e a velhice, diferentemente do que se acreditava, são etapas da vida onde ocorrem mudanças sob diversas fontes de influências. Sendo assim, a idade adulta é uma fase onde também acontecem ganhos, aquisições, conquistas, acréscimos e reorganizações que contrariam as velhas crenças de perdas e de declínios. Portanto, é uma fase da vida tão evolutiva o quanto é a infância ou a adolescência, embora tenha características peculiares quanto à forma de aquisição de novos conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2004), fazendo referência a Vygotsky, Lúria e Wertsh, postula que o desenvolvimento humano é o resultado da interação entre os quatro planos genéticos – a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. A autora estabelece uma relação entre os fatores de transformações em cada fase da vida, enfatizados por Palácios (1995), e os planos genéticos, assim colocados: Os fatores decorrentes da determinação biológica dizem respeito ao plano ontogenético; os fatores advindos da perpetuação da espécie humana dizem respeito ao plano filogenético; os fatores advindos das relações estabelecidas entre os pares do mesmo grupo sócio-cultural dizem respeito ao plano sociogenético e, por fim, os fatores advindos dos elementos psicológicos subjetivos e únicos que ocorrem de maneira particular com cada sujeito da espécie humana dizem respeito ao plano microgenético.

Assim, Oliveira (2004) pontua que, em se tratando de desenvolvimento, é necessário mais do que simplesmente universalizar as transformações e categorizá-las em etapas; é preciso “historicizar” a compreensão das etapas de desenvolvimento. Nesse sentido, Oliveira (2004) defende o conceito de “ciclos da vida”, como uma proposta mais promissora para a compreensão aprofundada do desenvolvimento adulto. Esse conceito, segundo a autora, compreende o desenvolvimento como um percurso contextualizado

historicamente que procura inscrever o sujeito no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas.

Desse modo, se a discussão sobre o desenvolvimento adulto está em evidência, significa que já podemos abordá-la, como o fazem Fávero e Couto Machado (2003). Estas autoras apontam que um dos marcos significativos na literatura científica sobre esse assunto encontra-se no *Handbook of Aging*, editado pela primeira vez em 1977 e organizado por Birren e Schaie (1996). Essas autoras salientam que apenas um capítulo desse livro foi dedicado ao desenvolvimento adulto. Nesse capítulo, evidenciou-se uma preocupação especial com a cognição, pois essa é uma área concebida como a mais afetada durante o envelhecimento. Assim, salientam as autoras, construíram-se três modelos teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo adulto, que prevalecem até os dias de hoje: a abordagem que defende o incremento das capacidades cognitivas na vida adulta; a abordagem que defende o predomínio de uma estabilidade cognitiva na fase adulta e a abordagem, que sofreu grande influência do modelo médico (geriatria), que defende o decréscimo, irreversível ou com compensações, das capacidades cognitivas.

Segundo Fávero e Couto Machado (2003), o incremento dos estudos sobre o desenvolvimento adulto, em particular o desenvolvimento cognitivo, deu-se nas duas últimas décadas, devido à demanda de conhecimento a respeito de como o adulto desenvolve novas competências e novas capacidades de domínio, sobretudo na área profissional. Essa questão suscitou duas grandes linhas de estudo do desenvolvimento psicológico adulto: aquela que se preocupa, principalmente, com o envelhecimento, apresentando o conceito de “life span”, e a outra que foi elaborada a partir dos processos psicoterápicos, entendidos como instâncias de reelaboração de significados e narrativas (são citados: Clot, 1999; François, 1998; Jobert, 1999; Parry & Doan, 1994; Young, 1997, entre outros, p. 18).

É nesta segunda abordagem que Fávero e Couto Machado (2003) se detêm, e o fazem retomando a articulação teórica proposta por Fávero em diferentes ocasiões, como Fávero, (1995, 2000 e 2001), e mais recentemente em Fávero (2005a), na proposta de articulação entre a mediação semiótica, desenvolvimento psicológico e a teoria das representações sociais.

Esta autora propõe, à luz da perspectiva pós-moderna de Kegan (1994) e de Young (1997)¹, a integração teórica entre piagetianos e neo-piagetianos, vygotskynianos e neo-

¹ “O Pós-modernismo é uma abordagem paradigmática não fundamental, derivada da perspectiva filosófica de Wittgenstein segundo a qual a linguagem obtém seu significado por meio da sua aplicação na prática social e cultural e não por meio de sua base referencial” (Young, 1997, citado em Fávero e

vygotskynianos, recorrendo a outros autores, tais como Bakhtin, Bruner, Wersch e Lotman, a fim de defender a tese geral, segundo a qual o desenvolvimento adulto é marcado por fases que compreendem a relação entre o cognitivo e o afetivo, entre o self e o outro e entre a idéia e a idéia. A tese de Fávero, ao mesmo tempo em que coloca o sujeito humano no contexto cultural com o outro, também o considera como indivíduo único, o que foi explicitado pela autora, no I Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática, ocorrido em 2001, ao propor uma análise da competência do professor do ponto de vista do desenvolvimento psicológico adulto.

Naquela ocasião, Fávero (2002) lembrou que, a partir do final dos anos de 1990, apesar de a ênfase continuar nos efeitos reguladores mediadores pela rede de interações entre professor e alunos, outra tese se delineou: “...embora as regulações em situação escolar se situem sempre numa dinâmica sócio-cognitiva, não podemos esquecer seu papel na aprendizagem e no ensino, do ponto de vista das construções cognitivas elaboradas e exploradas por cada indivíduo.” (Fávero, 2002, p. 187-188).

Assim, Fávero (2002) defende que tal tese é importante, não apenas para o contexto da sala de aula, mas também para o contexto interacional das intervenções que visam à reconstrução do mundo mental dos sujeitos, ou, em outros termos, que visam à mudança de significados e de concepção, como é o caso do presente trabalho.

No texto de 2005, Fávero expande esta tese, aprofundando a questão da polissemia, com o objetivo de, em um primeiro momento, propor a superação das dicotomias entre pensamento e linguagem, entre pensamento e emoção e entre o individual e o coletivo. Em um segundo momento, Fávero propõe a articulação teórica entre mediação semiótica, desenvolvimento psicológico e representações sociais.

Para que fique clara a implicação da análise dessa autora, tanto em relação ao adulto, como na abordagem metodológica adotada no presente estudo, vamos recuperar o caminho teórico e conceitual elaborado por essa autora, de modo resumido.

O primeiro aspecto que a autora reprisa nos seus textos é aquele que trata do conceito de mediação semiótica. Fávero (2005b) recupera a análise de Wertsch (1985), na qual este autor considera que a análise de Vygotsky a respeito da mediação semiótica, embora se concentrasse nas bases sociais do pensamento marxista, sua noção de contexto social e das relações entre as instituições sociais e os processos mentais do indivíduo, foi, ao contrário de Bakhtin, pouco explorada, fato este que o leva a defender que Bakhtin trouxe grande contribuição aos estudos de Vygotsky, por discutir amplamente as

implicações do discurso (palavra) como um fenômeno que existe entre a atividade pessoal e o mundo social (ver Fávero, 2005a). Nessa perspectiva, o papel ativo do sujeito faz com que a palavra tome significado próprio e subjetivo para determinada situação ou contexto. As vozes que interagem na relação do sujeito com seu contexto social específico possibilitam novos significados sociais. Fávero (2005a) enfatiza, então, que a grande contribuição do trabalho de Wersch resumiu-se na proposta de uma articulação entre Vygotsky e Bakhtin:

(...) mostrando como a contribuição deste último a respeito dos mecanismos semióticos, que permitem a regulação ou a modulação das vozes, pode ajudar-nos a compreender melhor a mediação semiótica na linguagem interior. Wersch até ampliou essa análise (ver Wersch, 1985c, por exemplo) trazendo para a psicologia a noção de vozes, reconhecendo a relação essencial entre os processos mentais do homem e de seu meio cultural, histórico e institucional. (Fávero, 2005a, p. 211).

Considerando essa análise, o segundo aspecto que Fávero (2005a) enfatiza é a importância do processo de auto-regulação no funcionamento cognitivo de cada sujeito no contexto interacional em que se encontra. Nesse sentido, a autora retoma a abordagem da metacognição para o estudo das regulações. De acordo com Fávero (2005a), a idéia proposta pelo termo *meta* diz respeito a “algo sobre algo”. Sendo assim, essa idéia nos permite separar a consciência de um objeto, do próprio objeto (Nelson, 1996, citado em Fávero, 2005a). Esse termo foi primeiro utilizado por Flavell, que o definiu como:

(...) a metacognição se refere ao conhecimento do sujeito dos seus próprios processos cognitivos, dos seus produtos e de tudo que se relaciona a isso... A metacognição diz respeito ao controle (monitoramento) ativo e à resultante regulação ou orquestração desses processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais eles se referem, habitualmente, para alcançar um objetivo concreto. (Flavell, 1976, p.232, citado em Fávero, 2005a, p.288.).

No que se refere a este aspecto centrado na metacognição, Fávero (2002) salienta a contribuição de autores que evidenciaram uma articulação entre certos conceitos piagetianos e o conceito de metacognição. A autora retoma, assim, Allal e Saada-Robert (1992), que apresentaram uma reflexão sobre a metacognição fundamentada em três conceitos-chaves da teoria de Piaget: a tomada de consciência; a abstração refletida e as regulações cognitivas. Fávero (2002) assume a proposta de Allal e de Saada-Robert (1992), proposta esta que sugere uma distinção ao atribuir aos mecanismos de regulação a qualificação “cognitiva” segundo seus aspectos estruturais e conceituais do desenvolvimento em geral. Essa proposta também atribui às regulações funcionais a qualificação “metacognitiva”, ativadas conforme graus variados de consciência numa

situação de aprendizagem e servindo à gestão dos procedimentos desenvolvidos pelo sujeito (Fávero, 2002). Seguindo essa linha de raciocínio, Fávero pontua que:

(...) estamos lidando com os processos de internalização e externalização, entendendo que a internalização é uma dimensão importante da tomada de consciência, construindo-se a partir dos observáveis, enquanto que o movimento inverso de externalização, isto é, da passagem do implícito ao explícito, também tomado como uma construção, desempenha um papel essencial na compreensão da metacognição. (Fávero, 2002, p.191).

De modo mais claro, isso significa tomar a análise da metacognição sob um novo ponto de vista, aquele focado no conceito de regulação, entendendo que:

- 1) As regulações desempenham um papel importante na ultrapassagem das estruturas, ou seja, na possibilidade de o sujeito construir novos observáveis sobre os objetos, isto é, de tomar consciência e de identificar as lacunas, as perturbações ou as contradições possíveis;
- 2) O caráter fundamentalmente construtivo das regulações deve permitir considerar a metacognição um mecanismo duplo de construção: aquele que assegura a formação de operações de controle (tais como as operações de antecipação, controle e ajustamento) e aquele que regula a construção de formas explícitas das representações a partir de suas formas implícitas. (Fávero, 2005a, p.290).

É assim que, com esse novo modo de ver a metacognição, Fávero (2001) retoma o que, para nós, aqui, é o terceiro aspecto a ser considerado: a tomada de consciência.

Para abordá-la, a autora recorre a Piaget, lembrando que, para este autor, a tomada de consciência se dá, no seu desenvolvimento funcional, primeiro, sobre os objetivos e resultados da ação:

Procede da periferia ao centro... Nós não definiremos a periferia nem pelo objeto, nem pelo sujeito, mas pela reação a mais imediata e exterior do sujeito face ao objeto: utilizá-lo segundo um objetivo... e tomar ato do resultado obtido... A tomada de consciência, partida da periferia (objetivos e resultados), se orienta em direção das regiões centrais da ação assim que ela procura atingir o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, razão de sua escolha ou de sua modificação em curso, etc. (Piaget, 1977, p. 263. Citado em Fávero, 2001, p. 190).

Sob essa mesma perspectiva que concebe o adulto como sujeito ativo no processo de aquisição de novas competências, encontramos o trabalho desenvolvido por Labouvie-Vief (2003), que, também, propõe, dentro da psicologia do desenvolvimento, a superação da dicotomia cognição/emoção. Essa autora defende que a dinâmica de integração entre emoção e cognição envolvida no processo de desenvolvimento, na vida adulta, é uma das abordagens atuais que coordena, de maneira flexível, dois tipos de estratégias ou modos de regulação emocional: a otimização e a diferenciação.

O trabalho desenvolvido por Labouvie-Vief a respeito da relação emoção/sentimento e da relação pensamento/cognição possui, como pilar de fundamentação, a obra de Piaget (1981). Tal qual este autor, e compatível com o que

vimos até aqui, Labouvie-Vief (2003) defende que as capacidades cognitivas envolvidas no processo de desenvolvimento do indivíduo adulto alteram a dinâmica de sua vida emocional e vice-versa. As investigações científicas desenvolvidas por essa autora e por outros pesquisadores (Labouvie-Vief, Chiodo, Goguen, Diehl, & Orwoll, 1995; Labouvie-Vief, DeVoe, & Bulka, 1989) evidenciaram que os indivíduos adultos, em comparação com os adolescentes, tornam-se mais conscientes, adquirindo maior clareza da diferenciação entre si e o outro, e melhor diferenciação entre as emoções distintas, especialmente aquelas que envolvem o contraste entre sentimentos positivos e negativos. Portanto, esses resultados revelam que existe um significativo crescimento na complexidade do desenvolvimento das emoções na idade adulta, crescimento este que só pode ser suportado pela capacidade cognitiva em estabelecer uma diferenciação entre os sentimentos contrastantes e a superação das emoções negativas com maior consciência e clareza. Ou seja, é por meio da dinâmica de integração entre emoção e cognição que o indivíduo adulto desenvolve suas competências de ação em face das adversidades. Como veremos, este é um aspecto importante para o nosso trabalho, assim como o foi para nossos estudos anteriores (Fávero & Floriano, 2001; Floriano & Fávero, 2003; Floriano & Fávero, 2005).

A dinâmica de integração entre emoção e cognição, conforme defendida por Labouvie-Vief (2003) e compatível, como já salientamos, com Fávero (2005a), envolve os conceitos de processos de diferenciação e de otimização. O processo de otimização é automático e relativamente fácil, envolvendo experiências pessoais pré-conscientes, enquanto que o processo de diferenciação envolve um pensamento mais elaborado, demandando mais recursos cognitivos. Portanto, o processo de diferenciação está mais relacionado às estratégias de aprendizagem, por exigir um conhecimento mais explícito ou consciente. Desse modo, o desenvolvimento adulto envolve a interação entre os processos de otimização e de diferenciação das emoções, demandando, para isso, recursos cognitivos que fornecerão o suporte necessário para a integração entre o pensamento, o comportamento e a emoção.

Essa visão de relacionamento dialético entre cognição e emoção tem sido defendida por Labouvie-Vief (2003), ampliando, assim, o conceito do processo de equilíbrio (assimilação e acomodação), conforme descrito na teoria de Piaget. Sendo assim, é de fundamental importância que, no processo de desenvolvimento, o indivíduo adulto desenvolva novas competências, por meio da integração das emoções e da cognição.

No entanto, esta autora salienta que, embora haja um equilíbrio dinâmico, flexível e integrado na idade adulta, podem ocorrer problemas com a regulação da emoção no envelhecimento, pois, segundo suas pesquisas, os idosos podem ter mais dificuldades para suportarem sentimentos negativos. Nesse sentido, Labouvie-Vief (2003) sugere que a diferenciação do afeto negativo está relacionada com o funcionamento cognitivo, talvez porque o processamento da experiência negativa apresente uma demanda cognitiva maior. Daí é possível que, após a idade adulta, o idoso passe a compensar esse declínio na complexidade cognitivo-afetiva com o aumento da otimização quando as situações cotidianas colocarem em risco o bem-estar e a sobrevivência do *self*. Entretanto, segundo essa autora, nem todos os indivíduos optam pela otimização, isto é, alguns podem manter a diferenciação e a visão aproximadamente objetiva da realidade, ou podem, ainda, reduzir os níveis de ativação da análise intelectual e tornarem-se incapazes de agir.

Portanto, segundo Labouvie-Vief (2003), duas condições podem alterar o equilíbrio da dinâmica de integração: 1) As mudanças no desenvolvimento emocional dos recursos cognitivos podem alterar a vulnerabilidade para a degradação da otimização ou diferenciação. Assim, se esses recursos aumentam, os indivíduos são capazes de manter comportamentos integrados, mesmo quando os níveis de ativação são altos. Em oposição, com o declínio dos recursos cognitivos, os indivíduos são mais fortemente afetados pela degradação do equilíbrio. 2) Quando o desenvolvimento emocional se dá em um contexto de estimulação muito baixa ou de ativação relativamente baixo e muito regulado, os indivíduos são levados a desenvolver estratégias pobres de regulação afetiva; estas, por sua vez, podem tornar os indivíduos vulneráveis aos efeitos da degradação do equilíbrio.

Desse modo, Labouvie-Vief (2003) define dois modos de regulação afetiva no desenvolvimento adulto: aqueles que enfatizam o alto afeto positivo e baixo afeto negativo usam uma estratégia de otimização; e aqueles que favorecem a complexidade cognitivo-afetiva adotam estratégias de diferenciação.

Seguindo esse raciocínio, Labouvie-Vief (2003) define os fortes otimizadores como indivíduos que: minimizam os sentimentos negativos, não se engajam em exploração dos sentimentos e em outros processos não-rationais (intuições, sonhos), tendem a ignorar fatos desagradáveis, exibem baixos níveis de autocrítica e altos níveis de auto-aceitação, possuem alto senso de capacidade e de propósito de vida. Por outro lado, os fortes diferenciadores são definidos como indivíduos que: tendem a analisar suas emoções, exibem tolerância de ambigüidade e baixos níveis de repressão, possuem altos escores em complexidade conceitual, crescimento pessoal e empatia. Essa análise conclusiva da

autora confirma sua tese de que entender a perspectiva do outro é o cerne da complexidade afetiva.

Além disso, as narrativas dos adultos, encontradas pela autora, demonstram que os otimizadores descrevem suas vidas como destituídas de grandes eventos negativos e reviravoltas, tais como problemas emocionais, perda de amigos, experiência com punição severa ou discriminação e crises de identidade. Os diferenciadores descrevem suas vidas permeadas de experiências negativas maiores, tais como punição severa, discriminação e reviravoltas, além de mudanças no autoconceito ou nas crenças espirituais. Isso sugere, segundo a autora, que diferentes padrões de desenvolvimento podem existir no adulto, uns caracterizados pela otimização e outros, pela diferenciação, podendo, assim, evidenciarem-se quatro estilos de identidade diferentes: integrado, auto-protetor, complexo e desregulado, cada um refletindo variações nas características no que diz respeito ao modo como os indivíduos integram afetos positivos e negativos suportados pelo funcionamento cognitivo.

Labouvie-Vief (2003) conclui que os indivíduos que experimentam reduções na complexidade afetivo-cognitiva podem manter uma estratégia de otimização de afeto na medida em que se reduzem as altas demandas feitas a eles pelo meio externo.

Em síntese, sobre o desenvolvimento adulto, podemos dizer, como Fávero (2001), que:

(...) para o sujeito adulto o sentido do significado existencial está em relação com os outros e com a criação da sua verdade pessoal. Trata-se de um paradigma pessoal, no qual o sujeito é capaz de enxergar uma “paisagem” maior, que envolve o tempo e as pessoas existindo antes e depois dele, o que envolve ultrapassar a própria realidade, entrar na realidade do outro e desenvolver conceitos complexos de *self*, de sucesso, de continuidade pessoal, e assim por diante. (p. 193).

Tendo ensaiado, aqui, uma articulação com o que já exploramos sobre o gênero no item anterior, a pergunta que se pode fazer é sobre a relação entre essa complexidade afetivo-cognitiva e o gênero masculino e feminino.

Sobre essa questão, o trabalho de Labouvie-Vief, de Orwoll e de Manion (1995) apresenta uma visão crítica sobre as relações de gêneros na perspectiva dos modelos clássicos tradicionais, baseados no pressuposto da racionalização. As teorias tradicionais atribuem ao funcionamento mental dois pólos, que são amplamente representados pelas narrativas encontradas em imagens e em histórias que marcam as relações de poder individual e social. Além disso, essas narrativas ressaltam que o aspecto mais valorizado no funcionamento mental maduro é a habilidade de demonstrar controle racional sobre os

chamados instintos. Desse modo, as autoras resgatam, dos mitos da literatura e das artes culturais em geral, as narrativas que evidenciam a polaridade do funcionamento mental marcada pelos estereótipos de gênero, mostrando que o estereótipo da masculinidade é caracterizado pela racionalidade, pela força, pela liderança, pelo autocontrole, pela individualidade, pelo poder da conquista e pela coragem, possuindo, como símbolos, o sol e a luz; enquanto que o estereótipo feminino é caracterizado pela fragilidade, pela ausência do autocontrole racional, pela renúncia e pela rendição — o que faz da mulher presa fácil —, possuindo, como símbolos, a natureza, a terra, a escuridão e a noite.

De acordo com as autoras, muitas dessas idéias permanecem, até hoje, no âmago de algumas teorias do desenvolvimento humano, bem como nas práticas sociais desempenhadas por homens e por mulheres influenciando, diretamente, a formação de suas identidades. Sendo assim, a proposta dessas autoras não é simplesmente desmistificar o estereótipo da racionalidade masculina e da fragilidade da natureza feminina, mas construir um movimento dialético do pensamento humano que envolva a interação dinâmica das dimensões individuais e culturais do sujeito.

A tese central defendida pelas autoras enfatiza que esse processo de reconstrução envolve uma série de mudanças cognitivas que estão amplamente associadas à maturidade da vida adulta. Isto é, os indivíduos adultos desenvolvem competências afetivas e cognitivas, o que lhes permite passar de uma visão polarizada do funcionamento mental para uma visão de perspectiva dialética. Assim, novos conceitos do que é racional podem ser construídos pela articulação da emoção e da subjetividade, da comunicação e da co-construção social, bem como pela articulação das incertezas e dos paradoxos (Basseches, 1984; Belenky et al. 1986; Kitchener & King, 1981; Labouvie-Vief, 1982; Riegel, 1973).

Como se pode ver, essa tese é compatível com aquela defendida por Labouvie-Vief (2003), na qual a autora propõe uma dinâmica de integração entre emoção e cognição no processo de desenvolvimento adulto, que coordena dois tipos de estratégias de regulação emocional: a otimização e a diferenciação. Ou seja, ao elaborar a reconstrução da polarização do funcionamento mental, o indivíduo adulto reinterpreta as narrativas em dois níveis: pessoal e cultural. No nível cultural, tal reconstrução envolve mudanças epistemológicas e cosmológicas da filosofia e das ciências relatadas nos campos da literatura, das artes e da religião, que implicam, por sua vez, mudanças nas estruturas políticas, sociais e familiares. No nível pessoal, os processos de reconstrução permitem

que o indivíduo integre aqueles conceitos “contra-sexuais” construídos pelos modelos clássicos do funcionamento mental, desenvolvendo, assim, novas imagens de cognição e de gênero e reconstruindo novos conceitos de feminino e de masculino, de indivíduo e de sociedade (Labouvie-Vief, Orwoll & Manion, 1995). Dessa forma, o indivíduo adulto desenvolve competências de regulação que favorecem o equilíbrio dinâmico da complexidade cognitivo-afetiva.

Ainda com o intuito de compreender a relação entre gênero feminino e gênero masculino com a complexidade do funcionamento mental cognitivo-afetivo, apresentamos o estudo de revisão bibliográfica desenvolvido por Alexander e Wood (2000). Esse estudo demonstrou que as mulheres, em comparação com os homens, relatam e expressam não apenas mais sentimentos negativos, mas também mais emoções positivas.

Após uma revisão da literatura, Alexander e Wood (2000) definem emoções, segundo Cornelius (1996), Smith e Pope (1992), como um conjunto de experiências reguladas socialmente e que incluem os traços subjetivos, as reações fisiológicas, as reações expressivas e o comportamento do indivíduo. De acordo com as teorias construtivistas, esses aspectos das respostas emocionais são regulados por normas e crenças sobre as respostas apropriadas e valorizadas, em uma determinada cultura, com relação às emoções (Averill, 1982). A partir daí, os autores passam a investigar por que homens e mulheres diferem em suas experiências e expressões das emoções positivas. Vários autores citados nesse estudo (Eagly, 1987; Eagly & Wood, 1991, 1999) concordam que as diferenças entre os sexos com relação às emoções e com relação a outras diferenças no comportamento social surgem a partir dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres na sociedade.

Conforme a Teoria do Papel Social, dois aspectos são relevantes nas diferenças sexuais com relação às emoções:

O primeiro aspecto relaciona-se à idéia de que as diferenças sexuais no comportamento social provêm de uma hierarquia social de gênero e da divisão do trabalho adequados para homens e para mulheres (Eagly, 1987; Rshly & Wood, 1991, 1999, citados em Alexander & Wood, 2000). Isto é, em muitas sociedades, especialmente nas sociedades ocidentais, o status e o poder social são associados aos papéis desempenhados pelos homens, que, em linhas gerais, não permitem grandes expressões emocionais. Vale dizer que, diferentemente desse pensamento, a sensatez e o autocontrole emocional são aspectos socialmente valorizados em posições hierárquicas

que demandam firmeza e poder de decisão. Em contrapartida, o papel social desempenhado pela mulher é sempre relacionado à sua habilidade inata de cuidar e de garantir a sobrevivência da espécie humana. Para tanto, as mulheres tendem a expressar mais emoções positivas para estabelecer e para manter o relacionamento afetivo com as outras pessoas. Assim, mesmo quando a mulher ocupa níveis sociais mais elevados dentro da hierarquia social, ela continua tendo que expressar emoções de cordialidade, de amor, de felicidade, de empatia, de docilidade etc. Além disso, mesmo trabalhando fora de casa e sendo bem remunerada, normalmente ainda é ela quem continua a ser responsável pela criação dos filhos, pelo bem-estar do lar e pela administração do afazeres domésticos (Birnbaum, Nosanchuk & Croll, 1980; Stoppard & Gunn Gruch, 1993, citados em Alexander & Wood, 2000). Da mesma forma, pessoas que ocupam posições hierárquicas mais baixas, para serem adequadas socialmente, são desencorajadas a expressar emoções negativas que contrariem as emoções das pessoas que exercem a autoridade. Ou seja, a expressão de emoções positivas são habilidades desenvolvidas por pessoas de status sociais mais baixos, que necessitam estabelecer relacionamentos positivos com pessoas de status sociais mais elevados e que detêm o poder e, nessa situação, as mulheres tendem a adequar-se (Meeker & Weitzel-O'Neill, 1977; Ridgeway & Berger, 1986. Wood & Karten, 1986, citados em Alexander & Wood, 2000).

Sendo assim, Alexander e Wood (2000) demonstram que a expressão de emoções positivas é uma característica encontrada com mais frequência, em mulheres do que em homens.

O segundo aspecto evidenciado nesse estudo é aquele que diz respeito às formas de socialização das diferenças sexuais em relação à expressão das emoções. Segundo os autores, alguns estudos revelaram que, nas sociedades ocidentais de um modo geral, os pais encorajam suas filhas a expressarem mais felicidade que os meninos em conversas e em atividades interativas. Essas experiências de socialização capacitam meninos e meninas a desempenharem papéis sexuais apropriados aos modelos e às exigências sociais (Brody & Hall's, 1993). Nessa perspectiva, meninos e meninas apreendem formas de adequação social diferenciadas, desenvolvendo habilidades, crenças e experiências subjetivas que contribuam para a reprodução dos papéis sociais de gênero. Em complementação a esse entendimento, alguns estudos, dentro da psicologia social (Bem, 1972; Festinger, 1957), revelam a consistência entre a expressão pública e privada das emoções e os processos pelos quais as pessoas transferem suas crenças e concepções para seus comportamentos.

Assim, os autores concluem que a análise do papel social das emoções expressas por homens e mulheres harmoniza-se com a perspectiva construtivista, que defende que as emoções funcionam como aspectos de orientação para a realização de objetivos individuais e sociais. Dessa maneira, Alexander e Wood (2000) acreditam que orientações divergentes são endereçadas a homens e mulheres, para que essas diferenças sejam refletidas nas bases e nos princípios da organização social.

Nesse sentido, o processo de socialização das diferenças de gênero, com relação à expressão das emoções, chama-nos particular atenção por ser uma questão que diz respeito ao processo de aquisição de competência emocional por parte daqueles adultos que promovem o desenvolvimento de crianças e de futuros adultos. Sobre esse assunto, o trabalho desenvolvido por Brody (2000) discute o processo de socialização das emoções sob três áreas de impacto: o papel das regras culturais e da imitação, a influência das diferenças de gênero no temperamento infantil e no desenvolvimento da linguagem e a influência dos processos de diferenciação entre a expressão emocional da criança e da mãe. A autora considera que cada uma dessas áreas possui forte influência na divergência da expressão emocional em ambos os sexos. Além disso, ela defende que as diferenças de gênero, com relação à expressão das emoções, são fortemente influenciadas pelos valores culturais. Essa autora argumenta que a socialização da expressão de emoções, diferenciada para os dois sexos, possui a função de manter a bifurcação dos papéis de gêneros e de manter o poder e o status diferenciados para homens e mulheres. Essa argumentação não difere da conclusão do trabalho de Alexander e Wood (2000).

Segundo essa autora, a expressão das emoções é socializada de acordo com as normas e regras ditadas pela sociedade; assim é que o conteúdo das regras culturais geralmente dita os estereótipos de gênero. Exemplo: Meninos não podem chorar e meninas não podem ser agressivas (ver Underwood, Coie & Herbsman, 1992). As regras são implicitamente assumidas e aprendidas dentro da interação social e servem fundamentalmente como forma adaptativa e de comunicação intercultural.

As regras são aprendidas, transmitidas e reforçadas nos pequenos grupos de crianças ou por adultos. Nesses pequenos grupos, encontramos os pais, que são motivados a reforçarem o comportamento de aceitação e de adequação de suas crianças às regras do grupo. Para tanto, utilizam estratégias que reforçam o comportamento de autocontrole emocional para os filhos, ao passo que, para as filhas, reforçam o comportamento de controle da agressão.

Brody (2000) argumenta que as diferenças no desenvolvimento da linguagem, nas formas interativas e na socialização, apresentadas por meninos e meninas na infância, podem levar os pais a interagirem de maneira diferente com suas filhas e filhos. Assim, a qualidade das interações pais/crianças pode influenciar o desenvolvimento de padrões diferenciados de expressão das emoções entre meninos e meninas. Portanto, a qualidade das interações pode levar os meninos a desenvolverem padrões de expressões mais voltados para os sentimentos analíticos e abstratos quando comparados com as meninas. A autora ressalta, no que se refere a essa questão, que o processo de socialização dos pais não é influenciado apenas pelo temperamento das crianças, mas também por muitas características do sistema familiar, incluindo o próprio temperamento dos pais, a qualidade do relacionamento marital, o contexto socioeconômico, a constelação de gênero da criança na família e os valores e as atitudes com relação aos papéis de gênero (Brody, 2000).

Ainda com relação às formas interativas no processo de socialização das diferenças de gênero na expressão emocional, as autoras argumentam que a formação de identidade é facilitada pela diferenciação que meninos e meninas fazem na expressão de suas próprias emoções, a partir do que eles percebem da expressão emocional do sexo oposto. Isto é, se um menino expressa raiva, é porque ele percebeu que, no seu contexto de interação, principalmente com adultos, as mulheres não expressam raiva da mesma forma. Essa forma de identificação, para os meninos, é mais complicada, devido a maior indisponibilidade dos pais nas interações diárias e corriqueiras (Lamb & Oppenheim, 1989). Por esse motivo, os meninos tendem a expressar suas emoções de acordo com os modelos de estereótipos culturais de masculinidade, por um processo chamado de “identificação posicional” (cf. Chodorow, 1978). Essa forma de identificação envolve uma minimização da expressão emocional, especialmente em contextos sociais onde a expressão intensa das emoções é considerada característica feminina e onde o autocontrole das emoções é considerado uma característica masculina (Fast, 1984, Chodorow, 1978).

Em contrapartida, o processo de identificação da menina se dá de uma forma direta e estreita, na relação estabelecida com a mãe, pois esta é mais disponível que o pai nas relações parentais. Porém, ocorre uma particularidade nesse processo quando a menina vai se aproximando da adolescência. Nesse momento, a menina começa a desenvolver um *self* diferenciado daquele da mãe, surgindo a necessidade de uma separação entre mãe e filha. A construção de uma identidade diferenciada é um processo difícil para a menina,

onde ela aprende estratégias reguladoras que lhe permitem expressar emoções negativas, especialmente hostilidade, como uma forma de comunicar sua diferenciação e sua autonomia com relação à mãe (Chodorow, 1978, Brody, 1996, 1999). Sobre essa questão, podemos nos remeter novamente aos estudos de Labouvie-Vief (2003) para estabelecer uma relação com o processo de constituição do *self*, por meio do processo de desenvolvimento de estratégias de diferenciação das emoções. Assim, partindo da adolescência, os indivíduos adultos tendem a se tornarem mais competentes para lidar com as próprias emoções e com as do outro.

Retomando a questão sobre a complexidade afetivo-cognitiva com relação ao gênero masculino e feminino, entendemos que os pais, homens e mulheres adultos, necessitam desenvolver competências de regulação das próprias emoções. Necessitam, também, desenvolver competências mediadoras no desenvolvimento dos filhos, futuros adultos e mediadores dentro do processo de desenvolvimento humano.

O desenvolvimento de competências afetivo-cognitivas na fase adulta é uma questão que nos interessa, como dito anteriormente, especialmente em se tratando de pais de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, por entendermos que esses pais necessitam desenvolver competências específicas envolvidas no processo de mediação do conhecimento. As falas de mães de crianças com deficiência visual, colhidas em nossos trabalhos de intervenção psicopedagógica (Fávero & Floriano, 2001; Floriano & Fávero, 2003 e Floriano & Fávero, 2005), traduzem a dificuldade que encontram no que se refere às regulações afetivo-cognitivas, somando-se a essa dificuldade um forte sentimento de culpa e de impotência frente à deficiência do filho, além de sentimentos ambíguos e distorcidos, apontando para a necessidade de apoio psicopedagógico:

“Um filho deficiente?! Meu mundo desabou...”; “Não decidi ter um filho deficiente, e aí?...”; “A cegueira da minha filha mudou minha visão...”; “A gente sonha pra os filhos da gente serem alguma coisa na vida, a gente nunca pensa que vai ficar assim...”; “Antes eu, às vezes, me desesperava. Hoje não, hoje eu me orgulho, porque sei que sou mãe especial, sou mãe de uma criança especial...”; “Eu não gostava que ele encostasse em mim, sabe? Não vou dizer que gostava, porque não é verdade. Eu pegava ele, mas não aceitava ele como meu filho, não.”; “...você disse que é muito importante a brincadeira, mas tem que ser eu pra brincar com ele?”; “Eu precisava que alguém me dissesse que eu estava certa...”; “Eu não tinha noção do que era ter uma criança assim...”; “Eu gostaria de deixar minha filha atravessar a rua e ir na casa da vizinha..., mas eu tenho medo da menina judiar dela, fazê-la de bobinha, eu sofro demais com isso.”; “Eu tô me

trabalhando, mas é difícil, eu tenho consciência de que, como eu digo: o problema não é a “J; é a mãe dela.”; “...era isso que eu queria dizer. No começo, eu não conseguia..., não é solidão interna, mas eu me sinto assim... sozinha nessa responsabilidade, na luta...”; “Eu tenho receio, porque as poucas investidas que eu fiz, eu me dei mal, mas, aos poucos, eu estou me encorajando”. (Fávero & Floriano, 2001; Floriano & Fávero 2003 e Floriano & Fávero 2005).

Diante do exposto, passaremos, então, a analisar, no item seguinte, uma breve revisão da literatura sobre trabalhos realizados com pais e familiares de crianças com necessidades educacionais especiais.

1.3 – Pais de Crianças com deficiências

“(...) eu tenho essa coisa de superproterger mesmo. Eu gostaria de ser mais corajosa nesse sentido, de criar minha filha pro mundo.”
C.

Considerando o exposto no item anterior, cujo objeto era o desenvolvimento adulto, nada mais óbvio que afirmar que a relação interativa entre crianças e adultos, e mais especificamente entre filhos e pais, é fundamental, não apenas para os primeiros, mas também para os adultos que são os pais em processo de desenvolvimento de novas competências.

De acordo com Moura e cols. (2004), as perspectivas contemporâneas discutem a relevância dos aspectos históricos, culturais e sociais no processo de desenvolvimento humano, enfatizando a importância dos “nichos de desenvolvimento” explicitados nos modelos ecológicos (Harkness & Super, 1994; Harkness & Super, 1996; Harkness, Super, Axia, Eliaz, Palácios & Welles-Nyström, 2001). Os “nichos de desenvolvimento”, nesse modelo, são definidos como sistemas compostos por três subsistemas que se relacionam dinamicamente: 1) o ambiente físico e social onde a criança vive (moradia, organização social da família); 2) os costumes culturais e históricos relacionados aos cuidados e criação das crianças (noção de infância, formas de cuidados básicos e de educar crianças); 3) a psicologia dos que cuidam das crianças, isto é, as crenças e as expectativas dos pais em relação a seus filhos. Nesse sentido, as crenças, como parte da psicologia dos cuidadores, afetarão as práticas de cuidado e vice-versa. Além disso, essas práticas e crenças transformarão e serão transformadas pelo ambiente físico e social. Isto é, as formas como pais e filhos interagem nos “nichos de desenvolvimento” promovem o desenvolvimento tanto dos filhos como dos pais.

O trabalho de revisão de literatura desenvolvido por Ribas et al., (2003), sobre o conhecimento parental, citado em Moura e cols. (2004), revelou que: o nível educacional dos pais, em especial o da mãe, tem forte implicação no desenvolvimento infantil; o conhecimento dos pais sobre desenvolvimento infantil afeta os comportamentos parentais e, por consequência, o desenvolvimento da criança; e o conhecimento parental sobre desenvolvimento infantil parece ter relação com o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. Nessa revisão de literatura, os autores citam o estudo de Benasich e Brooks-Gunn (1996), que identificou, em uma amostra de mães, haver relações significativas

entre conhecimentos e atitudes, e o nível educacional das mães, entre conhecimentos e atitudes parentais e comportamentos parentais e entre conhecimentos e atitudes parentais e o desenvolvimento infantil.

Como temos visto até aqui, as interações estabelecidas no contexto familiar, entre pais e filhos, é de fundamental importância para o processo de desenvolvimento humano. Essa afirmação também se faz pertinente quando, no contexto familiar, existe uma criança portadora de alguma deficiência.

A revisão de literatura realizada por Castro e Piccininni (2002), sobre a doença crônica na infância e suas implicações para as relações familiares, mostra que mudanças importantes podem ocorrer na dinâmica familiar onde existe uma criança com doença crônica: a rotina da casa torna-se alterada por conta das visitas constantes ao hospital e da administração da medicação. Além disso, as relações familiares também sofrem alterações devido às incertezas com relação ao futuro da criança doente e à necessidade de adaptação de todos os membros da família à nova realidade da convivência com a doença.

Quando os pais ganham uma criança doente ou deficiente, ocorre um impacto no seu psiquismo, pois o bebê idealizado não condiz com aquele que é, em tese, incapaz de corresponder às expectativas parentais (Martini, 2000, citado em Castro & Piccinini, 2002). A busca por uma cura pode gerar frustrações e sentimentos de culpa nos pais, que passam a se ver como incompetentes, tanto do ponto de vista biológico, como do ponto de vista psicológico (Irvin, Klaus & Kennel, 1992, citados em Castro & Piccinini, 2002). Ou seja, a experiência de ser pai ou mãe de criança com doença pode gerar, nos pais, sentimentos ambivalentes, como medo, insegurança e ruptura na afetividade. Enfim, a literatura evidencia que mães e pais podem ser bastante atingidos emocionalmente pela presença de uma doença crônica em seus filhos.

Nesta mesma linha de análise, segundo estudos desenvolvidos por Correa e Serrano (1999), citados por Leite, Martins e Milanez (2004), os pais de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais tendem a apresentar medos, expectativas, necessidades de atendimentos, preocupações em relação à aceitação social, necessidade de cuidados especiais, dentre outros aspectos que demandam, desses pais, a necessidade de novas condições sociais adaptativas. Na maioria das situações, como já dito acima, essas novas condições adaptativas provocam mudanças na estrutura familiar e nas formas interativas entre seus componentes, como, por exemplo, no ritmo de trabalho dos pais,

uma vez que precisam dispor de mais tempo para os cuidados com o filho deficiente, precisam de melhores recursos financeiros para o custeio das despesas médicas e educacionais especializadas e necessitam da ajuda externa para os cuidados pessoais e domésticos com a criança. Desse modo, é de se esperar que o próprio relacionamento conjugal e com os outros filhos sofra crises por conta das necessidades da criança deficiente. Sendo assim, segundo essas autoras, esses fatores, dentre outros, tendem a influenciar as formas interativas entre os pais e a criança deficiente e, por consequência, seus processos de desenvolvimento.

Outros estudos realizados fora do Brasil, como, por exemplo, aqueles desenvolvidos por Sommerstein e Wessels (1999), citados na revisão bibliográfica de Broadhurst (2004), revelaram que os pais de crianças portadoras de necessidades especiais apresentam sentimentos negativistas e pessimistas com relação ao desenvolvimento de suas crianças deficientes, uma vez que o meio social, de um modo geral, e, em especial, os profissionais das áreas da saúde e da educação enfatizam aos pais que as condições de desenvolvimento dessas crianças são marcadas, definitivamente, pelas dificuldades advindas da doença e/ou da deficiência.

Assim, as questões sobre as formas interativas particulares entre pais e crianças deficientes, levantadas nesses estudos, apontam para a necessidade de intervenções centradas no apoio psicológico aos pais de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, uma vez que essas formas interativas estão estreitamente relacionadas ao processo de mediação de novas competências. É justamente sobre este tipo de estudos de intervenção que Broadhurst (2003) desenvolveu seu trabalho de revisão bibliográfica, investigando a importância das questões levantadas nos serviços de ajuda à família para a construção de um corpo teórico consistente de fundamentação para os serviços de suporte familiar. Segundo Broadhurst (2003), as pesquisas mais recentes nessa área têm encontrado resultados muito relevantes para os recursos necessários à implementação de serviços de apoio familiar, embora a literatura disponível sobre esse assunto ainda seja muito escassa. É importante considerar que, segundo a autora, as áreas de conhecimento que mais têm contribuído para a literatura nesse campo de pesquisa são as áreas da saúde e do serviço social.

O que queremos salientar aqui, desde já, é que os estudos realizados sobre tal intervenção tratam das questões relativas ao processo de buscar ajuda, mas não oferecem nenhum estudo detalhado sobre como se dá esse processo (Tunstill & Aldgate, 2000), isto

é, todos os estudos se limitam ao estudo das tipologias do comportamento de buscar ajuda em serviços formais de ajuda familiar. Segundo Hallett (2000), estudos que focalizem, especificamente, os padrões divergentes do comportamento de buscar ajuda, com o objetivo de apresentar uma variedade de recursos de ajuda, são pouco frequentes na literatura inglesa.

Na literatura internacional, há uma proliferação de estudos que apresentam uma variedade de pensamentos provocadores sobre tal questão. O estudo australiano de Thorpe (1997), por exemplo, que encontrou diferentes resultados quanto às queixas e às alegações de amostras de pais australianos e de amostras de famílias aborígenes, traduz essa preocupação da autora quanto à contribuição efetiva dos estudos em questão.

A literatura recente considera que o processo de procurar ajuda é um movimento dinâmico, onde o sujeito faz escolhas quanto à variedade de recursos de ajuda, passando por alguns estágios: definição de problema, decisão de buscar ajuda e efetivamente buscar ajuda. Portanto segundo essa visão, McMullen e Gross (1983) consideram que o processo de procurar ajuda envolve, de um lado, uma dimensão ativa do usuário e, de outro lado, a natureza do serviço a ser escolhido. Os trabalhos de McMullen e de Gross (1983) são bastante influentes na literatura, enfatizando a inter-relação e a não-linearidade de tais estágios. Além disso, os estágios para a busca de ajuda podem ou não culminar no uso formal dos serviços disponíveis, e essa questão demanda um foco de análise sobre a busca de ajuda como uma atividade socialmente organizada, colocada à parte dos contextos de relevância organizacional. Por esse motivo, muitas pesquisas pretendem identificar e quantificar os fatores que influenciam a busca de ajuda.

De acordo com Broadhurst (2003), as publicações que se dedicaram à revisão de literatura sobre o assunto, os estudos realizados a partir de 1980 centram-se nas seguintes linhas de pesquisas: definição e solução de problemas, fatores demográficos e busca de ajuda, fatores psicológicos e busca de ajuda e o impacto dos contextos sociais.

Vamos procurar retomar, aqui, cada uma destas linhas, de modo que se tenha uma visão geral sobre o assunto. Com relação à definição e à solução de problemas, os estudos apontam para o fato de que é importante a definição ou a conceituação do perfil de quem procura o serviço de ajuda. Aquele que procura ajuda tanto pode ser definido como um agente ativo no processo de negociação com o serviço de ajuda familiar, como pode ser considerado um usuário passivo e receptor de tal serviço. Essa questão é considerada muito importante, pois influencia diretamente na definição do problema e nas soluções

encontradas a partir da perspectiva e das experiências do usuário dos serviços de ajuda familiar.

Dentro desta linha de pesquisa, os estudos realizados por Zhner et al. (1992), Pavuluri et al. (2000), Tsogia et al. (2001) e outros, identificaram divergências entre as definições de problemas apresentadas por leigos e aquelas apresentadas por profissionais. Assim, os estudos de Penn e Gough (2002) revelam que existe uma divergência conceitual entre as perspectivas dos usuários e a dos profissionais envolvidos no processo de procurar ajuda: os profissionais tendem a operar dentro de uma perspectiva focalizada no suporte emocional e na mudança comportamental, ao passo que os usuários pretendem encontrar ajuda quanto a questões mais práticas, como a manutenção financeira, os cuidados infantis, o lazer e a educação.

Essas divergências conceituais trazem importantes implicações para o desenvolvimento dos serviços de apoio e confirmam a importância de se elucidar a perspectiva de procurar ajuda em relação à definição e à solução de problemas. Poucos são os estudos que requerem essa definição como suporte prioritário para exploração de estratégias de resolução de problemas por parte do indivíduo usuário do serviço de ajuda (Pilgrim & Rogers, 1997). Para superação desse problema, dois estudos, o de Pilgrim e Rogers (1997) e o de Arcia e Fernandez (1998), consideram que os estudos deveriam estar mais voltados para o desenvolvimento, nos sujeitos usuários dos serviços, de uma melhor compreensão das representações envolvidas na natureza dos serviços de apoio ou de ajuda oferecidos, pois as representações influenciam as práticas desenvolvidas nos vários contextos (saúde, educação, política etc.). Esses dois estudos concluem que os resultados indicam a necessidade de se compreender e de se conhecer as concepções dos profissionais que atuam nos serviços de apoio à família, mas salientam, também, que é fundamental que também se conheçam as concepções da comunidade na qual se situam.

Estas questões são interessantes para o nosso trabalho, que, como veremos mais adiante, tem-se pautado na necessidade de se desenvolver um estudo sobre a aquisição de novas competências nos pais de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Com relação aos fatores demográficos e à procura de ajuda, os estudos de Nadler (1986), Feehan et al. (1990), Pottick et al. (1992) e outros apontam para o fato de que fatores, tais como, idade, etnia, gênero e status sócio-econômico e educacional, influenciam na procura por serviços de ajuda. A questão de gênero é significativamente

relevante na busca de suporte familiar, e alguns estudos têm explorado essa relevância. Apesar de a procura pelos serviços ser feita, na sua grande maioria, por mulheres, os estudos não abordam com profundidade essa questão. Hallett et al. (2000) pontua que pode haver uma falha metodológica, na maior parte dos estudos, por apresentarem, em suas amostras, uma única categoria que abrange família, mães, pais e cuidadores, quando, de fato, deveriam ser consideradas como categorias distintas. Se verificássemos as categorias de forma distinta, perceberíamos a participação predominante das mães. Veremos que, nos nossos estudos, isto se confirma: a demanda e a busca de serviços é das mães.

Com relação aos fatores psicológicos e à busca de ajuda, os estudos de Tucker (1995), Faver et al. (1999) e Tosgia et al. (2001) apresentam uma abordagem pautada na psicologia cognitiva que oferece condições teóricas para se investigar a relação entre custo e benefício no processo de busca de ajuda, envolvendo a análise das perspectivas e as interações entre usuário e os fatores sociais que influenciam no comportamento de buscar ajuda. Essa análise é muito importante, uma vez que os estudos sempre apontaram para a problemática dos estigmas enfrentados pelas famílias que procuram os serviços de ajuda, e essa repercussão social influencia a natureza dos programas oferecidos.

Com relação ao papel e ao impacto do contexto social, os estudos de Gibbons (1990) e Garbarino e Sherman (1980) revelaram que famílias inseridas em contextos de menor suporte são as mais vulneráveis a entrar em contato com os serviços de apoio às famílias. Outros estudos como os de Pescosolido (1992), Tucker (1995), Barry et al. (2000), Ban Hook (2000) e Tsogia et al. (2001) identificaram, compatível com a maioria dos estudos, que é relevante e significativo o papel do contexto social como um recurso informal de suporte às famílias. Essa questão levanta outros aspectos relevantes quanto à função do contexto social em relação à transmissão de normas e de valores para a construção de serviços de ajuda eficazes nos vários contextos. Uma pesquisa alemã realizada por Angermeyer et al. (2001), por exemplo, objetivou identificar que tipo de apoio é mais procurado pelo agente ou pelo usuário que necessita de ajuda e concluiu que os sujeitos preferiram procurar ajuda entre os amigos do contexto social informal, isto é, de leigos, a procurar ajuda de apoio familiar no contexto profissional. Este e outros estudos, como o de Hallett et al. (2000), revelam a importância de se considerar os recursos do contexto social para os serviços de apoio às famílias.

Conforme apontado nesse estudo de revisão bibliográfica, realizado por Broadhurst (2003), é necessário levar-se em conta a *natureza* do serviço de apoio aos pais. Considerando essa questão, realizamos um trabalho de pesquisa bibliográfica, tanto no âmbito internacional, como no âmbito nacional, voltada justamente para esta questão: a natureza dos trabalhos desenvolvidos com pais de crianças deficientes.

No âmbito de pesquisas internacionais, encontramos vários estudos que consideramos importantes para o nosso trabalho. O estudo desenvolvido por Parsons e Dewey (2004), por exemplo, investigou a hipótese de que os pais de crianças deficientes e com doenças crônicas — que assumiam muitos cuidados e responsabilidades no lidar e na administração dos cuidados diários com as crianças deficientes — vivenciavam altos níveis de stress, definidos por fatores específicos, a saber, o isolamento, a saúde, as restrições sociais e econômicas, o relacionamento conjugal e outros que os diferenciavam dos pais de crianças saudáveis. Assim, os resultados obtidos nesse estudo revelaram, por exemplo, que os pais de crianças envolvidas nos programas de alimentação por tubos relataram maiores níveis de stress que os pais de crianças saudáveis. Além disso, os autores discutem que os níveis de stress encontrados em estudos com pais cuidadores estão associados com a severidade da doença, com o tipo de suporte que encontram em seus cônjuges, familiares e amigos, bem como com as limitações de oportunidades sociais e pessoais.

Os autores pontuam a necessidade de estudos que possam esclarecer quais fatores podem ajudar os pais cuidadores a superarem esses níveis de stress e quais fatores devem ser considerados na capacitação de profissionais para desempenharem sua função visando à redução do stress vivido pelos pais. Vale salientar que a natureza desse estudo não é interventiva, embora enfatize a necessidade de intervenção para o desenvolvimento de competências específicas e particulares dos pais de crianças portadoras de cuidados especiais. Esse aspecto vai ao encontro da perspectiva de nosso trabalho.

A pesquisa realizada por Fernandez (2004) procurou investigar o impacto dos programas de intervenções de suporte familiar — desenvolvidos na Austrália, nos Estados Unidos da América e no Reino Unido —, comparando as visões da família e dos agentes de suporte com relação aos benefícios e aos resultados apresentados pelos serviços oferecidos no contexto de mudanças do funcionamento familiar e nos relacionamentos pais/crianças. A pesquisa foi realizada no Children's Family Centers, um conjunto integrado de programas de suporte, oferecidos por Barnardo's Austrália, que

tem, como objetivo, identificar as necessidades das famílias que podem causar riscos de abusos ou de negligência às crianças.

A ênfase desses programas está em fortalecer as famílias e em gerar o sentido de capacidade. O programa adota um foco duplo: 1) reduzir fatores que podem contribuir para a negligência e para maus tratos de criança, 2) construir fatores protetores para capacitar a família nas habilidades de cooperação e de resiliência. Os resultados revelaram significativos progressos nas situações familiares. De um modo geral, os agentes de suporte relataram que o programa de intervenção possibilitou a abertura de novas oportunidades para os pais e para as crianças, melhorando seus conhecimentos sobre a paternidade, sobre o desenvolvimento infantil e sobre o controle de comportamento. Os pais consideraram que foram ajudados em dois aspectos principais: nos aspectos práticos e nos emocionais. Os pais reconheceram a importância sobre as trocas de experiências nos grupos de aconselhamento, o que favorecia na aprendizagem com relação à aproximação com os filhos, à demonstração de afeto e aos cuidados com as crianças.

Nesse trabalho, a autora chama a atenção para várias questões que também são importantes para o nosso trabalho. Uma delas é a qualidade da intervenção nos serviços de apoio às famílias, uma vez que foi notório o resultado da intervenção com relação às significativas mudanças nas habilidades dos pais para interagir com as crianças e para discipliná-las. Ela também aponta para a necessidade de maiores investigações quanto ao planejamento específico adotado na intervenção, isto é, a autora chama a atenção para a qualidade da intervenção, ao invés de se focalizar somente os problemas a serem solucionados. Outra questão diz respeito ao uso de entrevistas: ela considera que as entrevistas com os pais e crianças usuários dos serviços podem ajudar na eficiência do serviço, fornecendo dados para o aprimoramento do planejamento da intervenção. Embora a autora não proponha uma metodologia de intervenção, ela defende a intervenção para gerar mudanças na dinâmica familiar e para o processo de desenvolvimento, considerando a importância da natureza do serviço de apoio interventivo. Como veremos mais adiante, temos desenvolvido uma linha de pesquisa que leva em conta justamente essas questões (Fávero & Floriano, 2001; Floriano & Fávero 2003; Floriano & Fávero 2005).

Nesta mesma linha de análise, McIntosh e Kerr (1999), por meio de uma revisão da literatura, demonstraram a importância do suporte social às famílias de crianças com necessidades especiais (Telleen et al. 1989, Hartman et al. 1992, Ainsbinder et al. 1998).

Em especial, foram apresentados aqueles trabalhos que demonstraram os grandes benefícios dos serviços voltados para a redução do nível de stress vividos pelos pais. Esses trabalhos apresentavam estudos comparativos dessa amostra com outros pais na mesma situação e que não haviam sido atendidos por serviços de apoio à família (Phillips 1990, Matloff & Zimmerman 1996, Santelli et al. 1997). As autoras desenvolveram, então, uma análise qualitativa dos benefícios do suporte “pais a pais” de crianças que nasceram com deficiências congênitas, isto é, uma análise qualitativa baseada no contato entre pais com filhos portadores dos mesmos tipos de problemas.

Os resultados revelaram que o suporte recebido no hospital foi muito importante para o início da vida com a criança. Porém, a maior parte dos serviços de apoio à família não era especializada para famílias com filhos com deficiência, de modo que os pais relataram que se sentiam mais assistidos quando faziam contato com outros pais que também tinham filhos deficientes. Após serem atendidos em serviços especializados, encontrando-se com outros pais, os participantes se diziam mais preparados até para ajudar outros pais com os mesmos problemas, pois passaram a entender a necessidade do suporte emocional, social e prático. O contato com outros pais com os mesmos problemas possibilitou-lhes ver uma certa normalidade naquela situação, em oposição à sensação de anormalidade vivenciada no relacionamento com pais de crianças sadias. Além disso, o contato com outros pais também proporcionou, segundo relatos, suporte emocional, dando-lhes oportunidade de falar sobre os problemas e encontrar estratégias de solução para alguns sentimentos conflituosos, tais como o medo, a ansiedade, a raiva e a depressão. Enfim, viram-se mais capazes de ajudar outros pais a superarem e a resolverem os problemas que fazem parte do cotidiano de alguém que tem de cuidar de um filho deficiente em tempo integral. Além disso, os resultados também apontaram para o retorno às atividades sociais e para a minimização do processo de isolamento, no que se refere aos próprios pais e à criança. Os pais passaram por um processo de reelaboração que lhes permitiu ter uma visão mais positiva sobre o futuro da criança deficiente. Os resultados também apontaram implicações positivas para a organização institucionalizada de encontros entre pais de crianças deficientes e entre os profissionais das áreas sociais, da saúde e da educação.

Em suma, essa análise qualitativa indica, mais uma vez, a necessidade de intervenção com os pais, considerando, inclusive, que eles podem tornar-se mediadores e construtores de conhecimentos. Isso indica a possibilidade de desenvolvimento de novas competências por parte dos pais, pois, segundo os resultados apresentados, eles aprendem

uns com os outros e mediam, em um círculo efetivo, os conhecimentos construídos em suas práticas diárias e nas trocas dessas práticas.

Outra análise bibliográfica é a de Lenton, Franck e Salt (2004), que focalizam as questões relacionadas à importância de serviços de atendimento às necessidades de crianças e de suas famílias que requerem cuidados especiais por serem portadores de complexos problemas de saúde. O artigo mostra que, além das dificuldades encontradas em face das necessidades específicas, decorrentes dos problemas de saúde, há, também, um agravamento dessas dificuldades, uma vez que, em sua grande maioria, as famílias têm dificuldades físicas e financeiras para se deslocarem em grandes distâncias a fim de encontrarem atendimentos especializados, atendimentos esses isolados uns dos outros e sem características de multidisciplinaridade. Os autores apresentam argumentos para mostrar a viabilidade de multiagências integradas que prestem atendimentos especializados, tanto a essas crianças quanto às suas famílias, suscitando a discussão sobre a natureza e sobre os tipos de serviços requeridos pelas crianças e pelas suas famílias. Os autores também defendem que essa discussão pode fazer com que o desenvolvimento de serviços especializados se revista de outras características e de outras propostas diferentes daquelas hoje desenvolvidas, onde os serviços e os atendimentos paliativos lideram as formas de prestação desses serviços. Segundo os autores, o que temos hoje, como referência dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias, são atendimentos voltados para pacientes muito comprometidos e sem grandes expectativas de vida, ou seja, os atendimentos são de natureza paliativa, e não preventiva ou interventiva, no sentido de melhorar a qualidade de vida tanto das crianças quanto de suas famílias.

Os autores concluem que essa discussão deve ser praticada por vários profissionais e em vários campos de atuação, tais como, o social, o educacional, o da saúde e o das políticas públicas, instigando a discussão sobre a natureza do apoio adequado a essa população.

É importante considerar a proposta de um serviço que adote multiagências de atendimentos especializados e integrados, onde a criança e sua família se beneficiariam, sem custos elevados e altas demandas de tempo. Essa questão foi apontada em nossos estudos (Fávero & Floriano, 2001). Além disso, a natureza dessas multiagências é enfatizada como aquela que integra uma abordagem multidisciplinar e preventivo-qualitativa, e não apenas paliativa.

Numa linha muito próxima àquela que defendemos neste trabalho e nos trabalhos anteriores, o estudo de revisão literária apresentado por Gatford (2004) também defende a necessidade não apenas de um programa interventivo com pais de crianças com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, a importância da análise da natureza interventiva dos programas propostos. Assim, a autora considera, em seu trabalho, a relevância de alguns estudos. Dentre esses estudos, está aquele apresentado por Hall e Hill (1996), que defendem a tese de que as dificuldades e os problemas das crianças com deficiências e de suas famílias não dependem apenas da severidade da doença ou da deficiência; dependem, também, das atitudes e das expectativas da criança e da família e dos preconceitos da sociedade com relação à deficiência.

Aprofundando essa questão, Kirk e Glendinning (1999) concluíram que, quando os pais têm que se envolver completamente com os cuidados das crianças deficientes, o que está por trás dessa atitude são concepções e expectativas sociais sobre a paternidade. Assim, os pais são obrigados a aceitar as dramáticas mudanças em suas expectativas e estilos de vida, tendo que aprender a realizar as tarefas necessárias para o bem-estar dos filhos deficientes ou doentes. Além disso, segundo Sloper et al. (1999), os pais estão tão envolvidos com essas tarefas e com essas mudanças em suas vidas que não têm consciência de que precisam e de que podem procurar ajuda. Assim, algumas famílias passam muito tempo até descobrirem os serviços de ajuda. Às vezes, os pais deixam de procurar os serviços de ajuda por não saberem, inclusive, como perguntar sobre as necessidades reais dos filhos em relação à doença ou à deficiência. Os estudos de Qine e Pahl (1989), por exemplo, mostraram que os serviços de ajuda são procurados, na sua grande maioria, por mães, pois estas estão mais dispostas a renunciar à vida social e a tornarem-se cuidadoras de tempo integral, ainda que o resto da família também acabe girando em torno da criança deficiente ou doente.

Com relação aos problemas enfrentados pela família da pessoa deficiente, o trabalho de Cree (2003), realizado em Edinburgh, na Grã Bretanha, explorou as preocupações e os problemas relatados por jovens que se encontram na posição familiar de cuidadores informais. Para tanto, nesta pesquisa, a autora fundamentou-se em dois conceitos de jovens cuidadores, sendo o primeiro conceito aquele utilizado pelo Edinburgh Young Carers' Project (EYCP):

A Young carer is a young person aged 5-25 whose life is affected by the illness or disability of someone in his or her family. They may provide physical and/or emotional support for that person. Young carers attending EYCP may care for relatives who have a physical or

learning disability, mental health problem, chronic illness or drug or alcohol misuse problem. (Cree, 2003, p. 301).

O segundo conceito é aquele adotado pelo Department of Health, 1999: “Persons who are carrying out significant caring tasks and assuming a level of responsibility for another (adult) person, which would usually be taken by an adult””. (Cree, 2003, p. 302)

Desse modo, os dados das entrevistas dos sujeitos da pesquisa revelaram que há uma significativa relação entre as preocupações e os problemas enfrentados pelos jovens cuidadores e a saúde da pessoa de quem elas cuidam. Essa relação diz respeito ao futuro dos cuidadores, pois estes pensam, também um dia, precisarem dos mesmos cuidados, uma vez que os fatores biológicos e hereditários podem lhes acarretar os mesmos danos e deficiências ocorridas com seus parentes deficientes ou doentes. Além disso, os cuidadores, na sua maioria, encontram-se na fase da adolescência, e vários dos problemas e preocupações advêm da própria fase do desenvolvimento e de suas demandas. Por esses motivos, a autora argumenta que os resultados aqui encontrados revelam a necessidade de intervenções com jovens, crianças e adultos que estão em situação de cuidadores, por sofrerem forte influência desses problemas e preocupações em sua saúde mental. Esta questão nos interessa em especial, uma vez que grande parte dos pais de crianças deficientes são muito jovens e vivem o dilema de lidar com todos esses problemas e preocupações com tão pouca idade e experiência.

Todos esses estudos revelam que essas mudanças na vida da família de crianças deficientes ou doentes geram um isolamento social e uma forma de exclusão social. Assim, esse isolamento familiar, associado à falta de serviços de apoio às famílias, gera um estigma, socialmente construído nessas famílias e em suas crianças deficientes ou doentes, o estigma da exclusão social. (ACT 1992; Murphy 2001).

As pesquisas analisadas no âmbito nacional não diferem muito das pesquisas internacionais quanto à natureza dos serviços de apoio, pois grande parte delas não apresenta caráter interventivo, embora apontem para a necessidade de trabalhos dessa natureza com grupos de pais de crianças portadoras de necessidades especiais. Desse modo, os trabalhos que mais nos chamaram a atenção foram aqueles que procuraram focar as mudanças qualitativas nos padrões de interações entre pais e filhos, mostrando as suas estratégias ou, em outros termos, a natureza dos programas de apoio às famílias que são desenvolvidos no Brasil.

O trabalho apresentado por Dessen e Pereira Silva (2003) defendeu a hipótese de que é fundamentalmente importante a compreensão de como se desenvolvem as

interações entre as crianças pré-escolares com síndrome de Down e os membros de sua família para o conhecimento do processo de desenvolvimento de tais crianças. Para tanto, esse trabalho objetivou descrever as interações criança/mãe, criança/pai e criança/mãe/pai em situações livres, dando ênfase à análise no conteúdo da interação (tipo de atividade), aos participantes envolvidos nas atividades e à qualidade das interações familiares, por meio das dimensões de sincronia, supervisão, amistosidade e liderança.

Os resultados encontrados nesse estudo revelaram que as atividades desenvolvidas foram predominantemente de forma conjunta e que as interações familiares foram caracterizadas pela sincronia, supervisão, amistosidade e liderança entre a criança e seus pais, o que revela respostas favoráveis quanto ao desenvolvimento da criança com síndrome de Down. Desse modo, embora esse estudo não analise a natureza de um serviço de apoio especializado às famílias de crianças deficientes, aponta para a necessidade de melhor investigação quanto à importância do papel mediador dos pais, especialmente o papel do pai, envolvendo-o em atividades que favoreçam o desenvolvimento dos filhos portadores de deficiências.

Leite, Martins e Milanez (2004) apresentaram um trabalho científico com o objetivo de estabelecer uma proposta de intervenção psicoeducacional com pais e/ou familiares de crianças deficientes, na tentativa de se estabelecer um espaço de discussão sobre os problemas relacionados ao processo educacional. O trabalho se desenvolveu com trinta familiares de alunos com deficiências físicas e auditivas que frequentavam o atendimento pedagógico do Centro de Estudos da Educação e Saúde – Cees/Unesp, de Marília. Após as etapas de aplicação de questionários e de análise dos questionários, foi desenvolvida a etapa de palestras de orientação e de informação, com profissionais especializados sobre os seguintes temas: sexualidade, inclusão educacional, desenvolvimento geral, problemas de relacionamento social, aspectos referentes à deficiência e comportamento do deficiente na família.

Os resultados encontrados nesse estudo revelaram que o programa de orientação psicoeducacional à família, além de orientar os pais quanto aos aspectos educacionais, favoreceu o esclarecimento de questões relacionadas ao desenvolvimento global dos filhos com necessidades especiais. Dessa forma, podemos dizer que o estudo apresentado por essas autoras, embora proponha uma abordagem interventiva quanto ao processo de orientação aos pais, não enfatiza o papel ativo dos pais com relação à mediação do desenvolvimento dos filhos e de si mesmos, no que diz respeito à aquisição de novas competências.

Seguindo essa abordagem interventiva com pais, o trabalho de pesquisa desenvolvido por Fernandes e Souza (2001) teve, como objetivo, esclarecer para grupos de pais aspectos relacionados à epilepsia e avaliar a eficácia destes grupos na identificação e na mudança das variáveis psicológicas envolvidas nos sentimentos, crenças e comportamentos dos pais e filhos com epilepsia. Após participação nos grupos, os pais relataram ter adquirido mais conhecimentos sobre a epilepsia, sobre o uso de medicamentos, sobre os aspectos emocionais, sociais e comportamentais, o que promoveu uma melhor adaptação à doença dos filhos.

As autoras salientaram que a falta de informação sobre a doença, apresentada nos dados da pesquisa, pode influenciar negativamente o ajustamento comportamental e psicossocial da criança e de sua família, conforme pesquisas anteriores (Goldstein, Veidenberg & Peterson, 1990). Salientaram, ainda, que se evidenciou, tal qual nos estudos de Austin e Frase (1993) e de Henriksen (1988), um ciclo vicioso entre o comportamento dos pais e da criança, isto é, os pais, por medo das crises convulsivas, agem com superproteção, permissividade, rejeição e baixa expectativa em relação a seus filhos, o que, por sua vez, contribui para os problemas de ajustamento das crianças, para o aumento do estresse familiar e para a diminuição da qualidade de vida de ambos, pais e crianças. As autoras concluem que o procedimento por elas adotado — grupos de apoio — mostrou-se efetivo quanto ao objetivo de aumentar o conhecimento, fornecer informações adequadas, relacionadas à epilepsia, e diminuir a ansiedade e o estresse dos participantes, auxiliando no ajustamento psicossocial tanto dos pais como dos filhos.

Um outro estudo de análise bibliográfica que nos chamou a atenção foi o de Castro e Piccinini (2002, 2004) sobre a análise de estudos recentes acerca das implicações da doença orgânica crônica na infância. São analisadas, em particular, as conseqüências emocionais da enfermidade precoce, tanto para a criança, quanto para a família, especialmente no que se refere à relação mãe/criança. Nesse sentido, os autores argumentam que os recursos psicológicos dos pais, da própria criança e a estrutura familiar estão em constante interação, influenciando o processo adaptativo da criança à doença. Portanto, o suporte familiar e as competências de cada membro da família são importantes fontes de informação que influenciam o modo como a criança enfrenta a doença (Hamlett e cols., 1992). Assim, os autores consideram que: “A família pode servir como moderadora na atenuação dos efeitos negativos da doença, promovendo para a criança um ambiente facilitador para o seu envolvimento em atividades sociais.” (Castro & Piccinini, 2002, p. 626).

Um dos estudos que Castro e Piccinini (2002) salientam é o de Pelletier e colaboradores (1994). Nesse estudo, constatou-se que mães de crianças com doenças crônicas necessitam de apoio emocional e de informações, necessitam compartilhar os seus sentimentos pessoais e precisam ser encorajadas nas suas habilidades de cuidar da criança. Além disso, esse estudo revelou que as mães consideraram importante a implementação de grupos de auto-ajuda para mães e pais que vivem a mesma experiência.

Outro estudo salientado por Castro e Piccinini (2002) é a revisão bibliográfica realizada por Bauman, Drotar, Leventhal, Perrin e Pless (1997). Esse estudo aponta para algumas propostas de intervenções com crianças portadoras de doenças crônicas com a finalidade de minimizar ou reverter os problemas emocionais, tanto da criança, como da sua família. Segundo Bauman, Drotar, Leventhal, Perrin e Pless (1997), existem evidências na literatura de intervenções que ajudam tanto as crianças, quanto as famílias a lidarem com as conseqüências psicológicas e sociais relacionadas às doenças crônicas. Essas intervenções contribuíram para a melhoria nas interações das crianças, nos vários contextos em que vivem e contribuíram, também, para o próprio tratamento da doença.

Estudos sobre a interação mãe/criança com doença crônica também foram salientados por Castro e Piccinini (2002). É o caso do trabalho de Peçanha (1993), cujos resultados quanto à interação mãe/criança com doença crônica evidenciaram que existem particularidades entre as doenças crônicas que podem contribuir para comportamentos específicos da mãe. Outro estudo citado pelos autores, sobre práticas educativas maternas empregadas por mães de crianças com doença crônica, foi o estudo realizado por Piccinini, Castro, Alvarenga, Oliveira e Vargas (2003), cujos resultados mostraram não haver diferenças nos tipos de práticas indutivas ou coercitivas utilizadas por mães de crianças com doenças crônicas e por mães de crianças saudáveis. Porém, foi encontrada uma particularidade quanto à categoria negociação/conversa, sendo essa mais utilizada por mães de crianças doentes, e as categorias privação/castigo e punição física são as menos utilizadas por essas mães em comparação com mães de crianças saudáveis. Os autores consideram que, embora a doença crônica não tenha impacto determinante nas práticas educativas maternas, a maior incidência da utilização da categoria negociação/troca pode ser o recurso mais adequado que as mães de crianças doentes encontraram para lidarem com as várias situações adversas da rotina diária que envolve a díade mãe/criança.

Portanto, a revisão bibliográfica desenvolvida por Castro e Piccinini (2002) aponta para as possíveis conseqüências de uma doença crônica na infância, não apenas do ponto de vista médico, mas também na sua dimensão psicológica e social, tanto para a criança, quanto para sua família, especialmente para a relação mãe/criança. Além disso, esses autores concluem que o suporte social recebido pelos pais de seus familiares, dos profissionais e dos amigos é de fundamental importância para o bem-estar da criança, pois esse suporte pode amenizar o estresse dos pais, possibilitando uma maior tomada de consciência do problema da criança e, por conseqüência, uma vinculação mais adequada com seu filho.

Os estudos aqui analisados nos levam a concluir que os vários trabalhos desenvolvidos com pais de crianças com necessidades educacionais especiais apresentam alguns aspectos em comum, como, por exemplo, a constatação de que os pais dessas crianças sofrem grandes mudanças em suas vidas, especialmente mudanças psicológicas. Sendo assim, de modo geral, a maior parte desses estudos enfatiza a necessidade de trabalhos de suporte social, psicológico, assistencial, médico e educacional à família, com ênfase na relação mãe/criança. Porém, poucos são os estudos que investigam a natureza interventiva dos trabalhos de suporte à família, de modo que a ênfase dos estudos acaba sendo na análise da inabilidade dos pais para lidar com seus filhos portadores de doenças crônicas.

Assim, o método predominante, na maioria dos estudos, é aquele pautado nos procedimentos de análise quantitativa e qualitativa de entrevistas e de questionários, bem como na análise de observações das relações interativas das díades mãe/criança. Alguns outros estudos adotaram procedimentos metodológicos de intervenção com os pais por meio de palestras e grupos de apoio, visando a uma melhor adaptação social da criança.

Nenhum estudo, entretanto, apresentou uma metodologia pautada no procedimento de intervenção psicopedagógica que visasse ao desenvolvimento de competências mediadoras dos pais com relação a si mesmos e com relação aos seus filhos. Este é o desafio do nosso trabalho: uma proposta metodológica de intervenção que considera o desenvolvimento adulto. Conforme nos referimos no item anterior, esta proposta considera o processo de desenvolvimento psicológico em condições especiais. Por isso, no item seguinte, vamos retomar nossos trabalhos anteriores, pautados na abordagem metodológica de intervenção psicopedagógica como proposto por Fávero (2002, 2003).

1.4 – “Não decidi ter um filho deficiente”: “Uma Escola de Pais Especiais”

*“(...) e a gente tá aí nessa luta
nessa busca de ver o progresso
dos filhos da gente e aí a gente
se emociona com esses trabalhos
porque a gente passa a conhecer
as dificuldades das outras mães e
acaba que a gente é igual a todo
mundo. Nós nos juntamos na escola
em função da deficiência visual dos
nossos filhos e tem muita luta pra um
futuro melhor pra eles.”*
ES.

Considerando, como Fávero (2002), os pressupostos da psicologia do desenvolvimento defendidos e analisados anteriormente, este trabalho propõe, tal qual esta autora, que tais pressupostos sejam resgatados para o estudo do desenvolvimento em condições especiais, considerando-se, em particular, aqui, as relações interativas pais/crianças.

Conforme apresentado anteriormente, os trabalhos interventivos com pais visam ao comportamento adaptativo da criança deficiente com doença crônica ao seu meio social, mas não enfatizam os pais como sujeitos em desenvolvimento. Sendo os pais sujeitos em desenvolvimento, pressupõe-se sua capacidade de aquisição de novas competências. Portanto, são sujeitos mediadores do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de seus filhos. A proposta de Fávero (2002) visa justamente ao desenvolvimento de novas competências, seja do sujeito criança, adolescente ou adulto. No que se refere ao portador de necessidades especiais, esta autora propõe uma mudança radical de foco, descentrando da deficiência e da incapacidade do sujeito para centrar-se no processo de mediação e nas particularidades do seu desenvolvimento.

Trata-se, portanto, de uma proposta que implica uma reconstrução teórico-conceitual também para o pesquisador, uma vez que, de um lado, foca o sujeito portador de necessidades especiais do ponto de vista do seu desenvolvimento e, de outro, foca o desenvolvimento de competências específicas do adulto que lida com o desenvolvimento do outro e, ao mesmo tempo, se desenvolve. Este foco duplo foi bastante explicitado em Fávero e Couto Machado (2003).

Nessa perspectiva, três estudos (Fávero & Floriano, 2001; Floriano & Fávero 2003 e Floriano & Fávero, 2005) nortearam nosso percurso até aqui, sempre com o desafio de, adotando a proposta de Fávero (2002), desenvolver um procedimento de intervenção psicopedagógica capaz de viabilizar, numa abordagem preventiva, oportunidades para

que os adultos, pais de crianças portadoras de necessidades especiais, externassem suas angústias, re-elaborassem suas concepções sobre as deficiências dos filhos e desenvolvessem novas competências como mediadores do desenvolvimento de seus filhos.

Portanto, como dito acima, duas grandes questões estão implicadas nesta proposta: a primeira diz respeito ao adulto, tomado como sujeito ativo, em desenvolvimento; a segunda diz respeito ao portador de necessidades especiais, tomado ele, também, como sujeito ativo, em desenvolvimento. É por essa razão que abrimos um item específico (1.2), nesta fundamentação teórica, para abordarmos especificamente o adulto.

Como vimos anteriormente, Fávero (2002) defende a tese geral segundo a qual o desenvolvimento adulto é marcado por fases que compreendem a relação entre o cognitivo e o afetivo, entre o self e o outro e entre a idéia e a idéia. Salientamos, naquele item, que ao mesmo tempo em que a tese de Fávero coloca o sujeito humano no contexto cultural com o outro, também o considera como indivíduo único, o que foi explicitado pela autora, no I simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática, ocorrido em 2001, ao propor uma análise da competência do professor do ponto de vista do desenvolvimento psicológico adulto.

Retomamos essa autora, porque, como já salientamos, ela defende que tal tese é importante, não apenas para o contexto de sala de aula, mas também para o contexto interacional das intervenções que visam à reconstrução do mundo mental dos sujeitos, ou, em outros termos, que visam à mudança de significados e de concepções, como é o caso do presente trabalho, visando aos pais.

Expandindo essa tese, Fávero (2005), como vimos, aprofunda a questão da polissemia, com o objetivo de, em um primeiro momento, propor a superação das dicotomias entre pensamento e linguagem, entre pensamento e emoção e entre o individual e o coletivo, e, em um segundo momento, propor a articulação teórica entre mediação semiótica, desenvolvimento psicológico e representações sociais.

Por isso é que essa autora trabalha com três conceitos básicos: a abstração refletiva, as regulações cognitivas e a tomada de consciência. Trabalha, também, com dois processos fundamentais: a internalização e a externalização.

Isso significa que, para essa autora, as ações humanas e as práticas sociais não são aleatórias; são, ao contrário, fundamentadas em um conteúdo semiótico próprio do contexto específico, onde se encontram as vozes dos indivíduos na forma de representação social. Em outras palavras, a autora defende que forma e conteúdo são

indissociáveis. Dessa forma, podemos conceber que é possível mudar a forma se mudarmos o conteúdo. Fávero (2002, 2005a) então, avança nessa questão, defendendo que é possível uma mudança das práticas dos adultos, por meio de um processo de reconstrução polissêmica. Segundo a visão da autora, isso significa promover a atividade interna do sujeito no sentido de facilitar a exploração e a síntese das contradições, visando à reconstrução do mundo mental a partir da criação de um novo discurso fundado na criação e na transformação dos significados.

Trata-se, portanto, de uma abordagem otimista, que prevê a possibilidade de mudanças de concepções e de práticas sociais, uma vez que o adulto é concebido como um construtor ativo de novos significados a partir de suas relações dentro do contexto cultural em que se encontra. Para essa autora, as competências são uma criação particular e complexa, que envolve um processo de mudança das práticas do adulto, por meio de uma reconstrução polissêmica do seu mundo mental. Ou seja, a partir da criação de um novo discurso, fundado na criação e na transformação dos significados culturais, o adulto pode desenvolver uma nova prática social que lhe capacite, cada vez mais, a desenvolver competências para atender às demandas sociais com as quais se confronta na vida cotidiana (ver, por exemplo, Fávero & Soares, 2003 e Fávero & Couto Machado, 2003).

Assim, os estudos referidos anteriormente (Fávero & Floriano 2001, Floriano & Fávero, 2003 & Floriano e Fávero, 2005) visaram à tomada de consciência desses adultos, considerando, como Fávero (2003), que: 1) o processo de desenvolvimento ocorre nas condições de mediação; 2) este mesmo processo também se dá nas situações das necessidades especiais; e 3) cabe-lhes, enquanto adultos competentes na educação de seus filhos, uma ação mediadora fundamental.

Nosso primeiro trabalho surgiu do problema enfrentado pela equipe de professores que atuava no programa de estimulação precoce, desenvolvido no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, de Brasília, DF, na qual eu me incluía como professora. Naquela ocasião, nós, professores, encontrávamos resistências ao trabalho, por parte da família. Como professoras, nossa hipótese era a de que essa resistência se devia à insegurança dos pais, à falta de conhecimento sobre a deficiência do filho, às incertezas sobre o processo de desenvolvimento da criança e às crenças na incapacidade de aprendizagem da criança em decorrência da deficiência.

Assim, nosso primeiro trabalho assumiu o desafio metodológico de criar, dentro de uma perspectiva preventiva, uma situação que oportunizasse aos pais de crianças

portadoras de necessidades especiais a externalização de suas angústias, um momento para se confortarem e para reelaborarem suas concepções sobre as deficiências, visando à compreensão de que: 1) o processo de desenvolvimento ocorre nas condições de mediação, por meio das quais se desenvolve o conhecimento sobre o próprio conhecimento; 2) o conhecimento envolve os processos a ele subjacentes, de suas proposições e do ponto de vista das concepções elaboradas sobre o modo de conhecer; 3) este processo de conhecimento também se dá nas situações das necessidades especiais, envolvendo as capacidades particulares; 4) é importante sua participação como mediador no processo de desenvolvimento (Fávero & Floriano, 2001).

Participaram deste estudo 12 sujeitos adultos, entre 18 e 35 anos, com níveis diferentes de escolaridade, mães ou responsáveis pelas crianças portadoras de deficiências, em atendimento no Programa de Estimulação Precoce do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Foram desenvolvidas 10 sessões programadas com atividades didático-interativas, centradas nos conceitos básicos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, propícias à tomada de consciência no que se refere à ação mediadora que lhes cabe, enquanto adultos competentes na educação de seus filhos, como mostra o resumo abaixo:

1ª sessão: dinâmica de grupo visando à apresentação dos presentes, ao estabelecimento de confiança mútua e à externalização dos seus sentimentos particulares.

2ª sessão: dinâmica de grupo visando evidenciar os aspectos comuns que unem os pais entre si e ao trabalho institucional de estimulação precoce.

3ª sessão: dinâmica de grupo visando evidenciar a posição que cada membro da família ocupa, inclusive a criança deficiente.

4ª sessão: exposição didática sobre o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo da criança com desenvolvimento normal de 0 a 2 anos, visando à tomada de consciência dos pais sobre a identificação das diferenças de desenvolvimento dos seus filhos.

5ª sessão: repetição da sessão anterior, centrada na faixa etária de 3 a 4 anos.

6ª sessão: avaliação das cinco primeiras sessões por meio de:

- identificação, por escrito, dos pontos positivos aprendidos e reavaliados, que auxiliassem um futuro plano de ação para a lida com seu filho;
- identificação, por escrito, das principais dificuldades para o desenvolvimento de um plano de ação;
- dinâmica de grupo visando à identificação das dificuldades comuns levantadas e à discussão de possíveis soluções.

7ª sessão: dinâmica de grupo visando à valorização e ao reconhecimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos próprios pais, a partir da experiência de ter um filho portador de necessidades especiais.

8ª sessão: exposição didática sobre a patologia visual e suas implicações para o processo de educação do portador de deficiência visual.

9ª sessão: exposição didática e prática da relação entre o conteúdo teórico-conceitual, os significados e as concepções elaboradas, com a técnica do atendimento de estimulação precoce.

10ª sessão: projeção do filme “O óleo de Lorenzo” e dinâmica para encerramento das sessões, centrado no vínculo significativo entre os pais, em torno de uma problemática compartilhada, evidenciando o seu papel na luta por melhores condições de vida de seus filhos.

As sessões foram registradas em áudio e transcritas na íntegra, de modo a se proceder à avaliação de cada uma para o planejamento da seguinte. Além disso, procedeu-se, como descrito antes, à: 1) uma avaliação respondida pelos pais, por escrito, na 6ª sessão de intervenção; 2) um questionário respondido pelos pais ou responsáveis pelas crianças; 3) um questionário respondido pelos professores do Programa de Estimulação Precoce.

As análises de cada sessão, assim como a análise das avaliações mostraram que: um vínculo foi estabelecido entre os sujeitos, pela partilha de um problema comum e pela compreensão e aquisição de um conceito teórico específico; os sujeitos desenvolveram a compreensão da criança deficiente, considerando suas potencialidades e limitações no processo de desenvolvimento; os sujeitos tomaram consciência da importância da estimulação para esse processo; os sujeitos tomaram consciência de estarem, como

adultos, em um percurso de aprendizagem de desenvolvimento; os sujeitos elaboraram sugestões para articular o trabalho escolar e familiar.

Assim, podemos dizer que, já neste primeiro estudo, era inegável, como nossos dados indicaram, a pertinência deste tipo de intervenção no contexto da interação entre as ações educativas e da saúde, uma vez que se prestava como um procedimento preventivo, propiciando as informações necessárias para o enfrentamento do adulto responsável pela criança portadora de necessidades especiais, por meio de ações adequadas e propiciando o estabelecimento de uma relação efetiva entre o trabalho do especialista e o da família.

Esse trabalho teve dois desdobramentos importantes:

- 4) A institucionalização da continuidade do trabalho junto aos adultos responsáveis pelas crianças portadoras de necessidades especiais;
- 4) A continuação do trabalho, por meio das “oficinas” — situações sugeridas pelos próprios pais —, destinadas, sobretudo, ao desenvolvimento de competências para a confecção de material pedagógico para o uso do trabalho de estimulação na escola e em casa.

Essas “oficinas” constituíram o nosso segundo estudo, que se desenvolveu em duas fases, em uma escola classe inclusiva da Rede Pública do DF. Dele participaram 13 pais (12 mães e 1 pai), entre 18 e 43 anos de idade, de alunos portadores de necessidades educacionais especiais matriculados nesta escola e em outras escolas inclusivas.

Na primeira fase, articularam-se as concepções trazidas pelos pais a respeito do processo de construção de conhecimento e do conceito de deficiência, com suas implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos e de si mesmos.

Como no estudo anterior, o intuito era propiciar ao adulto mediador a reconstrução de seu mundo mental. O estudo visou à reconstrução da prática mediadora no desenvolvimento da criança, por meio de atividades que viabilizassem uma tomada de consciência de que o processo de desenvolvimento humano ocorre nas relações de mediação, inclusive nas relações que demandam ações mediadoras especiais. Essa primeira fase — desenvolvida entre outubro e dezembro de 2002, com 8 sessões registradas em áudio e vídeo — centrou-se em atividades didáticas e interativas. Essas atividades permitiram, por meio da mediação do conhecimento, a reflexão e a elaboração das concepções construídas no passado que implicam histórias de vida no presente e no

futuro dos adultos mediadores com relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos, dentro e fora do contexto escolar.

Apresentamos abaixo, o esquema das 8 sessões referidas:

1ª sessão: Apresentação de uma proposta de trabalho interventivo com o grupo de pais assim caracterizado: “O meu, o seu e o desenvolvimento dele”.

2ª sessão: Introduzindo o tema: “Me conhecendo e nos conhecendo”

A. Solicitar aos pais para completar as seguintes frases:

1) Quando penso no futuro, acho que _____

2) Ao acordar pela manhã, a primeira coisa que me vem à cabeça é _____

3) Hoje acho que a coisa mais importante na minha vida _____

4) Se fosse possível, eu gostaria de mudar o seguinte na minha vida _____

5) Vindo hoje para esta reunião, passou-me pela cabeça que _____

B. Explorar as noções básicas do desenvolvimento infantil:

1) Mudanças físicas e psicológicas.

2) Gênese da inteligência e formas interativas do desenvolvimento infantil.

3) A interação adulto/criança.

3ª sessão: “As noções básicas do desenvolvimento e a elaboração dos pais”

1) A comparação entre as características das fases de desenvolvimento e o desenvolvimento do filho.

2) A tomada de consciência da diferença dos filhos e sua postura frente a ela.

3) Buscando um nome para os nossos encontros.

4ª sessão: “Entrando na escola: o novo mundo das aquisições escolares”

1) O desenvolvimento de 5 a 8 anos: as primeiras aquisições escolares.

2) Brincar é coisa séria.

5ª sessão: “O desenvolvimento comprometido”

6ª sessão: “A relação entre o desenvolvimento comprometido e a aprendizagem escolar”

7ª sessão: “Quem sou eu hoje?”

8ª sessão: “Avaliando e programando as oficinas - A retomada depois das férias”

Por favor, continuem as frases conforme sua opinião:

- 1) Quando tivemos o primeiro encontro, eu pensei que _____
- 2) O que penso agora é que _____
- 3) O que mais marcou foi _____
- 4) O que menos gostei foi _____
- 5) Hoje falo pra mim mesmo (a) que _____
- 6) A maior esperança que tenho é _____

A análise dos dados de cada sessão, registrada em áudio, assim como a análise da redação produzida pelos pais para dar continuidade às frases por nós propostas revelou-nos questões muito importantes. Em primeiro lugar, a análise apontou para a dificuldade dos pais em aceitarem a deficiência dos filhos e em lidarem com eles nas situações lúdicas e de aprendizagem por conta das limitações evidentes. Em segundo lugar, apontou a necessidade do desenvolvimento de sua autoconfiança para a tomada de decisões a respeito do filho deficiente e a crença de que se encontram sozinhos no processo de promoção de desenvolvimento dos filhos, o que já coloca o foco neles mesmos, os pais, e no contexto social mais próximo.

A análise do segundo conjunto de frases completadas apontou o que consideramos ser duas novidades geradas pela nossa intervenção: a percepção de que é importante o próprio desenvolvimento pessoal para o desenvolvimento dos filhos e a necessidade de desenvolverem competências e conhecimentos particulares para lidarem com questões relativas às necessidades do desenvolvimento atual dos seus filhos.

Assim, esses resultados justificaram a segunda fase do trabalho que, por sugestão dos próprios pais, teve o nome de “Escola de Pais Especiais”. Foram realizadas 11 oficinas de atividades práticas, quais sejam, a construção de personagem para histórias, o contar histórias com técnicas de expressão corporal e sonora etc. Essas oficinas visaram à aquisição de novas competências por parte dos pais, de forma que lhes capacitassem mediar, junto aos seus filhos, as competências necessárias para o processo de aprendizagem dentro e fora do contexto escolar. Esta fase se desenvolveu entre abril e

julho de 2003 e teve o esquema abaixo de planejamento, embora, como já dito, cada sessão nova se fundamentasse nos resultados da anterior.

Objetivo da 1ª Oficina: Integrar os novos participantes ao grupo

Atividades:

- 1) dinâmica de grupo: apresentação recíproca; resgate das reuniões anteriores (2002) e da avaliação.
- 2) apresentação da proposta.

Objetivo da 2ª Oficina: A construção de textos de histórias

Atividades:

- 1) a construção de um personagem;
- 2) a descrição textual do personagem (escrita, desenho, gravura colada etc.);
- 3) uma narrativa para o personagem;

Objetivo da 3ª Oficina: a construção de textos de histórias (cont. 2ª oficina)

Atividades:

- 1) a construção de um livro;
- 2) a exploração das características de um livro: (espaço, tempo, recursos, análise e síntese...).

Objetivo da 4ª Oficina: criar e contar histórias

Atividades:

- 1) a caracterização de personagens;
- 2) as diferentes entonações;
- 3) o recurso interativo;
- 4) preparar uma história.

Objetivo da 5ª Oficina: Vamos contar nossas histórias?

Atividades:

- 1) apresentação das histórias produzidas.

Objetivo das 6ª, 7ª, 8ª e 9ª Oficinas: explorar os recursos sonoros significativos para o contexto de cada uma das histórias produzidas pelos integrantes do grupo.

Atividades para cada uma das oficinas:

- 1) apresentação individual das histórias;
- 2) discussão e exploração de propostas para o uso de recursos sonoros diversos (sons humanos diversos, uso de instrumentos de percussão e sopro, etc) ao contar a história;
- 3) reelaboração da história: uso dos diversos recursos sugeridos e explorados ao contar a história.

Objetivo da 10ª e 11ª Oficinas: explorar os recursos corporais significativos para o contexto de cada uma das histórias produzidas, integrando-os aos recursos sonoros.

Atividades:

- 1) apresentação individual da história reelaborada com os recursos sonoros;
- 2) discussão e exploração de propostas para o uso de recursos corporais diversos (movimentos, expressões corporais e faciais, gestos etc), incorporando-os aos recursos sonoros.
- 3) Recontando a história: o uso dos diversos recursos sugeridos e explorados ao contar a história.

Um exemplo de produção desenvolvida por uma das mães (“L”) merece ser lembrada: “L” criou um personagem masculino, um empresário muito bem-sucedido, rico e poderoso, com muitos afazeres e compromissos em sua empresa, mas que possuía, também, tempo disponível para sua família. Ou seja, na história criada por “L”, não existiam problemas para esse empresário. Enfim, ele era muito rico e feliz. O título que “L” deu à sua história foi “Minha Vida”.

Conforme nossas orientações, “L” contou a sua história para seus filhos, inclusive para “H”, seu filho deficiente visual, aluno da escola onde estávamos desenvolvendo esse trabalho com os pais. Alguns dias depois, a professora da sala de recursos de “H”, solicitou-lhe uma redação de tema livre e, para nossa surpresa, “H” relatou, em sua redação, a história que sua mãe havia lhe contado dias antes. Na redação, “H” assumia o personagem do empresário como sendo ele próprio, dando à sua redação o título de “O empresário bem-sucedido”.

Também vale salientar alguns depoimentos de mães a respeito de suas experiências de contar as suas histórias aos filhos: “A coisa é tão simples, e eu estou colocando em prática. Eu fiz uma história com aqueles personagens e uso vozes diferentes, e ela (a filha) interage com a escova” (mãe de uma criança com quadro autístico); “Eu sempre

contei muitas histórias e cantava, e ela sempre se emocionava muito, chorava. Dessa vez, ela quis que eu contasse de novo, e eu fiz de novo, e ela não chorou...” (mãe de uma adolescente com deficiência mental); “Eu não tive essa cultura de histórias na minha infância, só uma avó... e agora, com a “B”” (mãe de uma criança cega).

Em suma, os resultados obtidos nesse estudo apontaram para a relevância desse tipo de intervenção psicopedagógica no contexto escolar, no que se refere ao desenvolvimento de adultos mais competentes no papel de mediadores no processo de desenvolvimento da criança portadora de necessidades especiais (Floriano & Fávero, 2003; Floriano & Fávero, 2005).

O que fica claro para nós, por meio desses estudos, é que, efetivamente, a tese de Fávero (2002; 2005b) em defesa da possibilidade, por parte do adulto, de ressignificar suas experiências e de reelaborar significados, ou, como ela faz referência no texto de 2005b, de transformar as representações sociais, se sustenta. Os resultados destes estudos mostraram o processo pelo qual os adultos – mães de crianças portadoras de necessidades especiais – tomaram consciência, inclusive de seu próprio desenvolvimento psicológico e da sua capacidade de desenvolver competências novas. Foi delas a demanda de oficinas que lhes propiciassem construir suas próprias histórias a seus filhos, fossem eles cegos, surdos ou deficientes mentais.

Acreditamos que o êxito desses estudos se deve ao fato de que, tomando a referida tese de Fávero (2002, 2005) por base, nos propusemos a mediar novos conhecimentos, assumindo a possibilidade de lidarmos com conceitos específicos, de áreas particulares do conhecimento, com pessoas leigas.

Na presente dissertação, relatamos um outro estudo desenvolvido com adultos, pais de crianças portadoras de deficiências visuais, em fase de iniciação escolar, freqüentando o primeiro período da educação infantil. Como veremos, esse estudo enfocou, sobretudo, a compreensão das mães com relação à natureza das atividades desenvolvidas junto a essas crianças na escola. Para tanto, a questão acima, sobre área de conhecimento e sobre aquisição de competências particulares, foi uma questão-chave. Por isso, nosso próximo item trata do desenvolvimento psicológico do deficiente visual.

1.5 – A deficiência visual e o desenvolvimento Psicológico

“(…) eu quero dizer pra vocês que eu não perdi o prazer de me olhar e de me sentir, e esse lado escuro da vida, que as pessoas acham não é tão horrível assim... a vida de cego não é tão preta como as pessoas pintam, não.”
N.

Um dos estudos sobre o desenvolvimento psíquico da criança portadora de deficiência, muito significativo para a psicopedagogia, diz respeito ao tratado de defectologia, escrito por Vygotsky, a partir de 1924. Nessa obra, Vygotsky amplia e aprofunda o trabalho de alguns estudiosos, como Stern, Adlen, Pavlov, Belterev, Verne, Birileiev, Troshin e outros, reunindo as visões mais positivas e progressistas acerca do desenvolvimento e da educação da criança deficiente (Vygotsky, 1983/1995). Além disso, esse autor elaborou uma orientação psicológica e pedagógica do processo de educação dessas crianças.

Os fundamentos da defectologia de Vygotsky foram pautados nos referenciais filosóficos sociais democratas de Marx e na teoria psicológica da personalidade de Adler. Segundo Vygotsky (1983/1995), a psicologia individual de Adler tem um caráter revolucionário, e suas conclusões coincidem totalmente com as conclusões da sociologia, também revolucionária, de Marx. Segundo Vygotsky (1983/1995), Adler apresenta um pensamento dialético com relação ao desenvolvimento da personalidade, defendendo que o movimento e o desenvolvimento da personalidade se dão por uma contradição, isto é, o defeito, a inaptidão, a inferioridade não são apenas uma magnitude negativa da deficiência, da insuficiência, mas, também, um estímulo para a “supercompensação”. Assim, Adler deduz que, “la ley psicológica fundamental sobre la transformación de la deficiencia orgánica a través del sentimiento subjetivo de inferioridad en la aspiración psíquica a la compensación y supercompensación” (A. Adler, 1927, p. 57, citado em Vygotsky, 1983/1995, p. 29).

Com isso, Vygotsky (1983/1995) considera que Adler inclui a psicologia no contexto dialético das amplas teorias biológicas e sociais, uma vez que o pensamento científico move-se por meio da dialética. Seguindo essa abordagem, as descobertas de Darwin ensinaram que a adaptação surge da inadaptação, da morte e da seleção natural, assim como o materialismo dialético de Marx ensinou que o desenvolvimento do capitalismo conduz, inevitavelmente, ao comunismo. Do mesmo modo, a teoria de Adler

pretende demonstrar, também, de forma dialética, como o racional e superior surge, necessariamente, do irracional e do inferior.

Segundo Vygotsky (1983/1995), a teoria de Adler é revolucionária, porque rompe definitivamente com o “estatismo” biológico das teorias do desenvolvimento da personalidade, baseadas na fatalidade biológica como força natural formadora da história de vida da criança. De acordo com Vygotsky (1983/1995), ao se contrapor a essa visão inatista, Adler apresenta, assim, a base social do desenvolvimento da personalidade:

La psicología individual niega el vínculo obligatorio del carácter y en general del desarrollo psicológico de la personalidad con el sustrato orgánico. Toda la vida psíquica del individuo es la sustitución de las disposiciones combativas, dirigidas a la solución de la tarea única: ocupar una posición determinada con respecto a la lógica inmanente de la sociedad humana, a las exigencias del ser social. (Vygotsky, 1983/1995, p. 30).

De acordo com Vygotsky (1983/1995), o defeito, por si só, não decide o destino da personalidade, e, sim, as conseqüências sociais e as realizações sociopsicológicas da criança, conforme dito por ele: “Al igual que la vida de cualquier organismo está dirigida por la exigencia biológica de la adaptación, la vida de la personalidad está dirigida por las exigencias de su ser social.” (ibidem, p. 30). Assim, Vygotsky (1983/1995) defende que essa corrente psicológica ajuda na compreensão do desenvolvimento psicológico e na educação da criança com defeito.

A psicologia apresentada por Adler (1927) e defendida por Vygotsky (1983/1995) afirma que é na inadaptação que a criança deficiente encontra a força motriz da “supercompensação” para o desenvolvimento superior das funções psicológicas. Em outras palavras, a presença da deficiência e da inadaptação garante o processo da “supercompensação”, que é a força motriz do desenvolvimento da criança deficiente. Segundo Vygotsky (1983/1995), o conceito de “supercompensação” formulado por W. Stern (1923) é utilizado na psicologia da personalidade para indicar que da debilidade surge a força e das insuficiências as capacidades. Assim, qualquer dano ao organismo provoca, neste, reações de proteção muito mais enérgicas e fortes, necessárias para a superação da ameaça, do perigo e da destruição do organismo. Nesse sentido, a consciência de inferioridade que surge no indivíduo com deficiência e a causa da deficiência geram uma necessidade de valorização de sua posição social que se converte na força motriz do desenvolvimento psíquico do deficiente, chegando a transformar o defeito em talento e em capacidade adaptativa e de inteligência.

Vygotsky (1983/1995) defende que a teoria da “supercompensação” é a chave para a psicologia e para a pedagogia, pois pressupõe que a educação da criança com

deficiências, seja sensorial, mental ou física, deve ser embasada na concepção dialética de que, com os defeitos, estão, também, as tendências psicológicas, em direção oposta, das possibilidades de compensação para vencer o defeito. Neste sentido, Vygotsky considera que a deficiência é capaz de gerar forças positivas, por meio da educação, para a superação da deficiência. Para tanto, é fundamental que a educação tenha apoio não apenas nas forças naturais do desenvolvimento, mas, sobretudo, na validade social como ponto especial e final da educação.

Com relação ao desenvolvimento psicológico da criança com deficiência visual, Vygotsky (1983/1995) utiliza o mesmo princípio da teoria da “supercompensação” para demonstrar que a criança cega não possui um aumento automático do tato e da audição devido à falta da visão; pelo contrário, a visão, por si, não se substitui. Porém, as dificuldades encontradas pela criança devido à falta da visão desencadeiam, por meio do processo de “supercompensação”, o desenvolvimento da estrutura psíquica superior, dotando, muitas vezes, o deficiente visual de memória, atenção e capacidade articulatória elevadas. Sendo assim, a principal característica psicológica do deficiente visual é a capacidade de assimilar a experiência social dos videntes com a ajuda da linguagem. Assim, Vygotsky enfatiza:

En realidad, en esta teoría hay un grado de verdad, contenido en la comprensión de que cualquier defecto no está limitado a la declinación aislada de la función, sino que trae consigo la reorganización radical de toda la personalidad, reanima nuevas fuerzas psíquicas y además les da una nueva orientación. Sólo la idea ingenua sobre la naturaleza puramente orgánica de la compensación, sólo la ignorancia del momento sociopsicológico en este proceso y sólo el desconocimiento de la dirección final y de la naturaleza general de la supercompensación separan la teoría vieja, de la nueva. (Vygotsky, 1983/1995, p. 35).

Dessa forma, Vygotsky (1983/1995) demonstra, claramente, que a demanda social desempenha um papel crucial no processo de “supercompensação” e na educação do deficiente visual. Diante disso, esse autor defende que o deficiente visual desenvolve outras vias de acesso ao seu meio social, onde a tarefa da educação consiste em proporcionar essas outras vias de acesso para o desenvolvimento do deficiente visual. Dessa forma, Vygotsky contrapõe-se às concepções da educação terapêutica fundamentada no desenvolvimento natural dos outros sentidos como uma compensação natural do organismo com defeito. Segundo os fundamentos de defectologia de Vygotsky (1983/1995), a deficiência visual não deve ser vista como uma enfermidade, a fim de que sua educação não seja realizada como um tratamento que se limita a constatar a falta da visão, deixando de desenvolver a força motriz que capacita o deficiente visual a perceber o mundo dos videntes.

Esses postulados apresentam revelações muito importantes para o desenvolvimento psicológico do deficiente visual, pois, segundo Vygotsky (1983/1995), a criança cega deve ser tratada como vidente, uma vez que a tarefa primordial da educação consiste em incorporar a criança cega à vida social, bem como em criar situações interativas onde a compensação de seu defeito seja possível por meio das outras vias de percepção. Em outras palavras, para Vygotsky (1983/1995), do ponto de vista psicológico e pedagógico, o processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual segue o mesmo curso da criança vidente; a diferença encontra-se apenas na substituição da via de acesso da visão por outras, para a formação da capacidade perceptiva da realidade externa, desenvolvendo, assim, no deficiente visual, um rico sistema perceptivo, funcional e cognitivo, por meio do tato, da linguagem, da audição, da memória, enfim, por meio das relações entre todas as habilidades neurosensoriais.

Sendo assim, para Vygotsky (1983/1995), as formas interativas possuem significativas implicações no desenvolvimento psicológico da criança deficiente visual. Segundo ele, as idéias gerais a respeito de cegueira, encontradas na literatura, consideram que, do ponto de vista psicológico, a cegueira como escuridão total não existe, para o cego, da mesma maneira como existe para a pessoa vidente. Isso que dizer que, segundo os fundamentos de defectologia de Vygotsky (1983/1995), os cegos não sentem diretamente sua cegueira como um fator de defeito biológico em si, senão como uma consequência social desse defeito. Desse modo, pautado nos trabalhos de K. Büklen (1924), Vygotsky (1983/1995) defende que o desenvolvimento psicológico do cego surge, inicialmente, do próprio defeito físico (biológico) e, em segundo lugar, devido às consequências sociais provocadas pelo defeito físico. Segundo Vygotsky (1983/1995), a deficiência é um conceito social, pois a cegueira só se converte em deficiência em certas condições sociais da existência do cego. Assim, a cegueira é o signo de diferença entre a conduta do cego e a conduta das outras pessoas.

Ainda com relação à implicação das interações sociais no desenvolvimento psíquico da criança com deficiência, Fávero (2005a) propõe uma articulação das concepções da defectologia defendidas por Vygotsky (1983/1995) e os processos mediacionais envolvidos nas aquisições de novas competências em condições especiais. Assim, Fávero (2005a) defende que as concepções do mundo adulto são fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança, principalmente da criança com deficiência, onde a relação que se estabelece entre a percepção do adulto com relação à deficiência e o desenvolvimento da criança deficiente é muito significativa. Assim, segundo Fávero

(2005 a), se o adulto concebe a deficiência de acordo com os conceitos pré-formitas, o desenvolvimento dessa criança será pautado nas inabilidades e incapacidades causadas pela deficiência. Ao contrário, por exemplo, de uma visão desenvolvimentista do adulto, onde a relação adulto/criança será potencializadora, ou melhor, mediadora do processo de desenvolvimento.

Desse modo, podemos entender, com Fávero (2005a), que as concepções dos adultos envolvidos no processo de desenvolvimento das crianças que possuem deficiência, sejam deficiências físicas, mentais, sensoriais ou de condutas, influenciam o processo interativo e de desenvolvimento desses dois sujeitos em questão: criança e adulto. Sendo assim, a forma como a deficiência visual tem sido abordada no contexto do desenvolvimento humano é uma questão fundamental para a compreensão das práticas educativas desempenhadas por adultos mediadores do desenvolvimento em condições especiais.

Com relação a esse aspecto, a questão conceitual da deficiência visual, isto é, a maneira como, socialmente e culturalmente, as pessoas são definidas tem implicações significativas no desenvolvimento psicológico da pessoa que apresenta a deficiência visual. Segundo Amiralian (2004), até a década de 1970, a classificação da deficiência visual baseava-se somente nos laudos oftalmológicos que consistiam na aferição métrica da acuidade visual². Assim, eram consideradas cegas todas as pessoas que apresentassem, no referido exame, acuidade visual entre 0 e 20/200 pés no melhor olho após correção máxima, ou que apresentassem um campo visual restrito a 20° de amplitude. Essa classificação foi elaborada pela Associação Médica Americana em 1934, para definir a cegueira legal, cuja finalidade primordial era a de encaminhar os alunos para o ensino do Braille com amparo legal, isto é, sua utilização era apenas para fins sociais, uma vez que não revelavam o potencial visual de cada pessoa deficiente visual.

Entretanto, esse quadro começou a mudar a partir da década de 1970, quando as escolas começaram a constatar que muitas crianças classificadas como cegas liam o Braille utilizando a visão remanescente. Essa constatação levou os especialistas a uma reformulação no conceito de deficiência visual, propondo uma avaliação educacional da eficiência visual. Segundo Amaral (1997), essa avaliação começou a dar ênfase na maneira como a pessoa era capaz de utilizar a visão remanescente em seu processo de

² Segundo Barraga (1982/1985), acuidade visual é a medida clínica de nitidez e claridade da visão para discriminação de detalhes finos em distâncias específicas.

aprendizagem, surgindo, assim, a preocupação com os alunos que possuíam uma visão reduzida ou baixa visão.

Foi, então, a partir da constatação de que pessoas portadoras do mesmo grau de acuidade visual apresentavam níveis diferentes de desempenho visual que Faye e Barraga, em 1982, passaram a desenvolver estudos voltados para a necessidade de relacionar a utilização máxima da visão remanescente com o potencial de aprendizagem da criança. Essas estudiosas passaram a observar, criteriosamente, a capacidade e o desempenho visual de crianças com deficiência visual, com vistas a entender como as pessoas com deficiência visual utilizam sua capacidade de apreensão do mundo. Sob esse aspecto — portanto, para fins educacionais —, essas duas autoras propuseram um novo conceito de Deficiência Visual, conceito este que incluiu a cegueira e a baixa visão como formas diferenciadas de percepção da realidade.

As pessoas consideradas cegas passaram a ser aquelas que apresentassem desde ausência total da visão até a perda da projeção de luz. O processo de aprendizagem passou a ser dado por meio dos outros sentidos, utilizando o sistema Braille como principal meio de comunicação escrita. As pessoas com baixa visão passaram a ser consideradas aquelas que apresentassem desde condições para indicar a projeção de luz³ até o grau em que a redução da acuidade visual interferisse ou limitasse seu desempenho, ou seja, inferior a 0,3 e campo visual inferior a 10°. Seu processo educacional seria desenvolvido, principalmente, por meios visuais, ainda que com utilização de recursos de adaptação específicos.

No ano de 1992, em Bangkok, Tailândia, a Organização Mundial de Saúde e o Conselho Internacional de Educação de Deficientes Visuais (ICEVI) aprovaram essa definição mais voltada para a visão funcional, proposta anteriormente por Faye e Barraga em 1982, defendendo que o desempenho visual é mais um processo funcional do que uma simples expressão numérica da acuidade visual. Mais tarde, essa definição foi reelaborada pela Dra. Veitzman e apresentada por Gasparetto, (2001), sendo a mais utilizada hoje em dia:

O portador de baixa visão é aquele que possui um comprometimento do seu funcionamento visual mesmo após tratamento ou correção de erros refracionais comuns e apresenta uma acuidade visual inferior a 6/18 até percepção de luminosa⁴ e campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, mas que utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para o planejamento ou a execução de uma tarefa. (Gasparetto, 2001, citada em Amarilian, 2004, p. 21).

³ Segundo Barraga (1982/1985) – Projeção de Luz refere-se à capacidade para informar a direção da fonte de luz.

⁴ Segundo Barraga (1982/1985) – Percepção de Luz refere-se à capacidade para distinguir claro e escuro.

Essa mudança na forma de classificação da deficiência visual propõe não apenas um novo conceito, mas, sobretudo, uma mudança no foco de análise do processo de desenvolvimento do sujeito que apresenta a deficiência visual. Com essa nova definição, passou-se a retirar o foco da cegueira, da incapacidade e de suas conseqüências, e passou-se a enfatizar a maneira como o deficiente visual “enxerga” o mundo, mesmo com capacidade visual muito reduzida. Em outras palavras essa nova classificação permitiu-nos ver o aluno deficiente visual como um sujeito que possui habilidades diferenciadas de utilizar a visão remanescente, bem como de utilizar todos os outros sentidos envolvidos no ato de “enxergar” e de interagir com o mundo.

Embora grande parte dos estudos científicos, desenvolvidos no Brasil e no mundo, ainda hoje, tenda a enfatizar a ausência da visão e a incapacidade do deficiente visual (Telford & Sawrey, 1976; Kirk, 1972; Samuel Ashcroft, 1971), os estudos de Barraga e colaboradores (1982/1985) apresentam uma nova perspectiva com relação ao potencial do desempenho visual que cada aluno pode desenvolver, conforme sua afirmação: “(...) os primeiros dados da pesquisa documentam que através de um programa planejado de aprendizagem, publicado por Barraga (1964) a eficiência visual em crianças seriamente prejudicadas, mas com visão utilizável, poderia ser naturalmente desenvolvida.” (Barraga, 1982/1985, p.4). Portanto, Barraga considera que a interdisciplinaridade entre a psicologia da percepção, a teoria da aprendizagem, a medicina e a educação, associada às observações e às experiências em salas de aula, possibilita um processo de desenvolvimento da eficiência visual, na criança deficiente visual, aproximado-a dos padrões encontrados em crianças sem imperfeições. Além disso, Barraga (1982/1985) considera que a privação sensorial nos primeiros anos de vida, decorrentes de imperfeições visuais, pode inibir o desenvolvimento estrutural e funcional da retina e das vias nervosas para o cérebro. Da mesma forma, a área de recepção visual no cérebro permanece não-desenvolvida pelo fato de a maturação do sistema visual demandar experiências visuais (Woodruff, 1973), ou, dito de outra forma:

A falta de maturação e desenvolvimento do sistema visual pode resultar numa redução de informação visual utilizável pela pessoa deficiente visual de qualquer idade. A quantidade e a qualidade da aprendizagem visual casual são limitadas, e a variação sem ensino extensivo ao alcance do funcionamento visual fica restrita. (Barraga, 1982/1985, p. 9).

Nessa perspectiva, a autora esclarece que muitas crianças deficientes visuais podem receber muitas informações do mundo visual, porém, quando não possuem oportunidades de fazer perguntas ou de discuti-las com uma pessoa vidente, essas informações ou

percepções visuais não podem ser organizadas mentalmente e lembradas em outras situações significativas. Ou seja, é necessária a ação de um mediador competente que potencialize a percepção de mundo, a interação significativa e o processo de desenvolvimento da criança deficiente visual.

Sobre essa questão, o trabalho desenvolvido por Batista (2001) compreendeu o acompanhamento sistemático do processo de desenvolvimento de crianças com deficiência visual e apresentou, como uma das principais constatações, a ocorrência de algumas alterações significativas, no desenvolvimento de várias crianças deficientes visuais, tais como: pouco domínio dos conhecimentos habitualmente esperados para a idade (desenho, leitura e escrita, conhecimentos sociais e matemáticos); dificuldade de atenção concentrada e de reflexão sobre tarefas com conteúdo cognitivo; falta de respeito a regras sociais (alternância de turnos, compartilhamento de materiais, p, ex); recusa de participação em diferentes atividades propostas; coordenação motora pobre, dificultando o manuseio do lápis e de matérias de encaixe e pouco desenvolvimento do sentido háptico (tato ativo).

A origem dessas alterações, segundo essa autora, decorre de três fatores: dos problemas orgânicos adicionais à deficiência visual; e/ou são resultado de restrições de oportunidades na família e na comunidade; e/ou são conseqüências de interações insatisfatórias na escola. Não foi considerada como causa explicativa a deficiência visual *per se*, uma vez que foram observadas crianças cegas sem essas alterações, especialmente no que se refere às capacidades cognitivas.

Sendo assim, segundo Batista (2004), confirmaram-se as postulações de vários autores, como por exemplo, Vygotsky (1983) e Warren (1994), de que as alterações ou os problemas observados no desenvolvimento de crianças deficientes visuais não são inerentes à condição da deficiência, como dito por essa autora: “Consideramos, assim, que os problemas eram decorrentes, principalmente, de interações insatisfatórias ou problemáticas com familiares e outros membros da comunidade, bem como de interações na escola, que não favoreciam seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.” (Batista, 2004, p. 49). Desse modo, Batista (2004) enfatiza que, de acordo com as atuais concepções sobre as relações entre o biológico e o cultural, em que o ser humano é visto como “biologicamente cultural” (Bussab Ribeiro, 1998), não se pode conceber os fatores de origem orgânica como determinantes, *per se*, dos problemas encontrados no desenvolvimento de crianças com deficiências, mas, sim, na interação entre os vários

outros fatores de ordem psicossocial que circundam a questão da deficiência (Amaral, 1996).

Com relação ao desenvolvimento das crianças com deficiência visual durante a primeira infância, Batista (2004) defende que, além de se enfatizar o papel do professor nos programas de estimulação à criança com deficiência visual — onde, na grande maioria desses atendimentos, apenas os objetos e as atividades são focados —, é preciso que se aborde a questão das interações pais/filhos no processo de desenvolvimento psicológico da criança deficiente visual. Segundo essa autora, não basta orientar os pais para o cumprimento de tarefas, às vezes quantificadas; é preciso, sobretudo, sensibilizar os pais quanto às necessidades, aos interesses e à disposição da criança, conforme sua afirmação: “De acordo com essas colocações, para uma interação de qualidade não basta, portanto, apresentar objetos.” (Batista, 2004, p.51) e mais: “Além disso, é bom lembrar que a compreensão das aquisições infantis não se esgota nas relações diádicas: mãe – criança ou criança – objeto. É mais abrangente a proposta de triangulação: criança – adulto mediador – objeto, ‘o mágico número três’, conforme postulado por Rodríguez e Moro (1999).” (ibid., p. 51). Além disso, essa autora defende que a criança com deficiência visual deve crescer em condições cada vez mais propícias de interações sociais com parceiros, isto é, deve-se compreender a importância das relações com pares para o desenvolvimento psicossocial da criança.

Em síntese, Batista (2004) enfatiza que os aspectos psicológicos e sócio-históricos, centrados no papel das interações estabelecidas na família, na escola e em outros contextos sociais, representam as práticas culturalmente desempenhadas que influenciam os modos de produzir ou reduzir as desvantagens decorrentes das deficiências e incapacidades (Vygotsky, 1983/1995; 1997). Desse modo, para cada pessoa com qualquer tipo de deficiência, devem-se observar os modos específicos de interações e de concepções do problema desenvolvidas em seu grupo de referência que resultam em modos específicos de manifestações das dificuldades. Sem essa compreensão, essa autora adverte que podem passar despercebidos certos modos de lidar com a criança deficiente que podem dificultar a superação das desvantagens.

Essa concepção de interações sociais específicas para o desenvolvimento psicológico da criança com deficiência visual é também amplamente discutida no trabalho desenvolvido por Vygotsky (1983/1995). Segundo esse autor, do ponto de vista psicológico, o defeito físico ou sensorial provoca alterações nas formas sociais de condutas, pois a criança com deficiência visual receberá de suas interações sociais a

demanda geradora do seu desenvolvimento psicológico. Assim, Vygotsky esclarece que: “La ceguera es psicológicamente desigual en um médio social diferente” (Vygotsky, 1983/1995, p. 60). Sendo assim, como proposta de desenvolvimento psicológico da criança com deficiência visual, Vygotsky defende o seguinte:

Las cuestiones de la educación de los niños com defecto, por lo tanto, pueden ser solucionadas sólo como un problema de la pedagogía social. La educación social del niño con defecto, basada en lo métodos de la compensación social de su defecto innato, es el único camino científicamente fundado y correto en el aspecto ideológico. La educación especial debe se subordinada a la social, debe estar coordinada con lo social e incluso más, debe estar fusionada orgánicamente con lo social y penetrar en lo social como parte integrante. (Vygotsky, 1983/1995, p.60).

Ainda analisando o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência visual e suas formas interativas, o trabalho apresentado por Masini (2003) levanta algumas questões referentes à percepção da própria pessoa que não dispõe dos denominados sentidos de distância, isto é, visão e/ou audição. Assim, esse trabalho nos remete à visão daquela pessoa que, *a priori*, não possui o sentido da visão, com relação à sua maneira de estar no mundo, seus significados e suas manifestações, tais como: a expressão de sua vida interior, os sentimentos e os impulsos emotivos; o seu perceber e o uso dos sentidos de que dispõe, bem como suas relações com pessoas e objetos no mundo onde habita. Desse modo, essas questões visam a assinalar a complexidade de conhecimentos requeridos para a compreensão das especificidades perceptuais daqueles que são privados de algum órgão sensorial — visão ou audição —, sob outro ângulo, aquele da pessoa deficiente. Segundo essa autora, o ponto de partida para essa compreensão é estar atento às formas próprias como a pessoa com deficiência sensorial explora e percebe o seu mundo interativo.

Segundo Masini (2003), para se compreender a pessoa com deficiência e sua maneira de se relacionar no mundo, é preciso considerar suas estruturas perceptual e cognitiva, que exprimem tanto a generalidade como a especificidade de sua ação no mundo, isto é, o conteúdo, a forma e a dialética entre os dois. Assim, ao se retomarem as histórias de pessoas com deficiências sensoriais, tais como: aspectos de sua infância, de seu aprendizado, de suas relações, de suas descobertas e de suas dificuldades, estaremos tomando contato e refletindo sobre as condições para seu desenvolvimento e para suas formas readaptativas, o que nos possibilitará desenvolver conhecimentos investigativos para explorar o potencial de desenvolvimento de cada pessoa deficiente. O fragmento do depoimento de Elizabeth Sá (2002), uma deficiente visual, ilustra o que foi dito:

(...) A perda cada vez mais acentuada da visão alterava a rotina da família e repercutia na escola e em outros espaços sociais. Apesar das restrições e de um percurso escolar sinuoso, eu gostava de estudar e não queria abrir mão de minhas aspirações... Tomei conhecimento do prenúncio de cegueira (...) decidi aprender o manejo da bengala e a ler e escrever por meio do sistema braille. O meu percurso profissional tal como o acadêmico é um incessante exercício de versatilidade... Troquei a máquina de datilografia pelo computador, utilizo leitores de tela com síntese de voz como meios de acesso à leitura, escrita e à informação em geral, o que possibilita acionar o correio eletrônico e navegar na internet de forma autônoma (...). (Sá, 2002, passim. Citado em Masini, 2003, p. 42).

De acordo com Masini (2003), as questões que dizem respeito à experiência, à percepção e ao conhecimento do mundo, na ausência de um dos sentidos de distância, têm sido muito estudadas por psicólogos (Ormelezi, 2000), educadores (Salomon, 2000), neurologistas (Rodrigues, 1993), oftalmologistas (Veitzman, 2002), fonoaudiólogos (Moura, 1993) e foniatras (Spinelli, 2002), em atendimentos e pesquisas. Esses estudos têm evidenciado que a ausência, a recuperação ou a perda de um dos sentidos envolve um conjunto de processos complexos que dizem respeito a muito mais do que aspectos perceptivo-cognitivos, isto é, para se compreender a pessoa com deficiência sensorial, é preciso aproximar-se de seu corpo e da experiência que ela vivencia por meio dos sentidos de que dispõe, conforme nos diz a autora:

O corpo próprio de cada um está no mundo – o surdo olha todas as coisas e também pode olhar-se a si mesmo, toca as coisas e toca-se tateante; da mesma forma, o cego ouve o que o cerca e se ouve também, é sensível à temperatura e vibrações do que o cerca e de si mesmo – tem suas experiências. Sintetizando, o que ficou dito, e retomando o título desta comunicação pode-se afirmar: **A Experiência Perceptiva é o solo do conhecimento.** (Masini, 2003, p.43).

Conforme enfatizam esses estudos, o desenvolvimento das crianças com deficiência visual deve ser pautado por dois pilares fundamentais: o primeiro refere-se às relações interativas que estes estabelecem com seus pares e adultos mediadores; o segundo refere-se ao conhecimento necessário de tais mediadores a respeito das especificidades no processo de desenvolvimento psicológico. Isto é, esses pilares dizem respeito à competência necessária para se mediar o conhecimento que promova o desenvolvimento da criança com deficiência visual.

Segundo Batista (2005), o adulto mediador do conhecimento formal, o professor, tem-se indagado sobre essa questão da competência mediadora ao levantar questionamentos relacionados ao modo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Esses adultos começaram a se perguntar: Como as crianças com deficiência visual entendem os conceitos e as noções apresentadas em sala de aula? Como eles compreendem o funcionamento do corpo humano, por exemplo, ou os acidentes

geográficos? Que competências esses adultos têm que desenvolver para dar conta de conceitos abstratos, se uma das mais fortes concepções de aprendizagem é centrada no aporte sensorial? (Batista, 2005).

Essa concepção de aprendizagem por meio do sentido da visão foi apresentada claramente no trabalho de Oliveira (1998): “Atestam as pesquisas mais recentes que os olhos são responsáveis por no mínimo 80% das impressões recebidas através da sensibilidade. Habitamos um mundo que se manifesta de forma predominantemente visual.” (Oliveira, 1998, p.17. Citado em Batista, 2005, p. 7). Em função dessa constatação, Batista (2005) propõe um trabalho junto ao adulto que lida com a aprendizagem do deficiente visual, que procura discutir a questão da aquisição de conceitos e suas implicações, visto que existe uma relação entre o ato de conhecer e a aquisição de conhecimento por meio do sentido da visão.

Dessa forma, Batista (2005) analisa que as concepções relativas a conceito, hoje em dia, tendem a assumir posições mais dinâmicas, adequadas à apreensão de uma realidade mutável e multifacetada. Podemos salientar a proposta de Vergnaud (1991), citado em Fávero (2005a), e sua teoria dos campos conceituais. Para esse autor, para que um conceito tenha significado, é preciso que os problemas e as situações sejam vivenciados e resolvidos significativamente pelo sujeito. Assim, segundo Batista (2005), o processo de aquisição de conceitos vai assumindo formas cada vez mais individualizadas e particularizadas pelas pessoas e pelos grupos. Portanto, em situação de aprendizagem formal ou não formal, não faz sentido falar-se em “conceito adquirido” como algo definitivo e imutável (Batista, 2005).

Em se tratando de processo de aquisição de conhecimento em crianças com deficiência visual, Batista (2005) considera e defende que todas as observações e conclusões apresentadas anteriormente aplicam-se, também, aos deficientes visuais, acrescidas apenas de algumas especificidades relacionadas à deficiência, tais como: o uso do tato como recurso no ensino de cegos e a noção de representação no planejamento de material didático para deficientes visuais. Além disso, a investigação dessa autora sobre as especificidades envolvidas no processo de aquisição de conceitos do deficiente visual apresenta que, segundo Lewis (2003), esse processo necessita de rotas alternativas de desenvolvimento, como a linguagem. Nessa visão, a linguagem é apontada como a principal fonte de informação para a criança com deficiência visual.

As questões abordadas nesse item por diferentes autores, sob diferentes perspectivas, trazem dados significativos com relação às possibilidades de

desenvolvimento de crianças deficientes visuais, apontando para a relevância do papel primordial do adulto mediador nesse processo dialético de construção de conhecimento. Portanto, é importante considerar que os estudos e teorias aqui apresentados apontam para implicações teóricas e metodológicas fundamentais para o estudo e para a intervenção junto a adultos que lidam com crianças deficientes visuais.

Na concepção de Vygotsky (1983/1995) e dos vários autores aqui apresentados, o desenvolvimento psicológico da criança com necessidades especiais na área da visão possui fundamentação nos mesmos pressupostos defendidos pelas teorias do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o sujeito que se desenvolve deve ser concebido como um sujeito ativo diante do conhecimento que, por meio das interações sociais e mediacionais, desenvolve competências psicológicas cada vez mais propícias à sua ação no contexto sócio-cultural.

Para tanto, os estudos aqui apresentados apontam que a ação mediadora do desenvolvimento da criança com deficiência visual deve se dar em duas dimensões fundamentais: A primeira delas diz respeito ao espaço social onde deve acontecer a educação formal, isto é, é preciso e fundamental romperem-se as paredes das escolas especiais; é preciso que a pessoa deficiente visual tenha contato direto e estreito com pessoas videntes o mais cedo possível. Desse modo, a educação tem condições de cumprir sua função político-social, que é a de retirar o deficiente visual de seu meio restrito, destinado, pela sua deficiência, a uma participação social limitada, pois o mercado de trabalho, destinado ao adulto, tende a atender as pessoas sem deficiências sensoriais. Assim, ao assumir esse papel de inclusão social da pessoa com deficiência visual, a escola, de forma dialética, passa a realizar a segunda dimensão do processo de mediação, que é aquela onde se faz necessária uma reorganização do trabalho escolar.

Segundo os estudos de Vygotsky (1983/1995), a reorganização do trabalho escolar é uma tarefa social e pedagógica de grande importância, pois pressupõe uma reeducação dos videntes que lidam com o deficiente visual. Segundo esse autor, o trabalho pedagógico desenvolvido, antigamente, nas escolas especiais fundamentava-se nos princípios de invalidez e da filantropia, levando o deficiente visual a uma situação social menos qualificada no mercado de trabalho. Ao contrário disto, o processo de mediação pedagógica proposta por Vygotsky (1983/1995) é aquela que coloca o deficiente visual diante de uma demanda social que lhe permita desenvolver competências psicológicas e específicas para sua atuação na sociedade, por meio do trabalho.

Considerando a importância do papel do mediador para o desenvolvimento psicológico da pessoa com necessidades especiais na área da visão, defendida pelos vários autores aqui apresentados, encontramos, em Fávero e Pimenta (2003) e Fávero e Vieira (2002), os pressupostos da abordagem da intervenção psicopedagógica. Esses pressupostos atendem à demanda urgente de intervir no processo de desenvolvimento psicológico em condições especiais. Segundo Fávero (2005a):

O grande mérito dessas pesquisas, na medida em que evidenciaram as interações entre as regulações cognitivas e as regulações sociais, foi ter deslocado a ênfase da tríade sujeito – objeto para a tríade sujeito – objeto – o outro.(...) (...) assim entender como se dá o construção do conhecimento envolve, como já disse em outra ocasião, muito mais do que saber como se constroem as estratégias cognitivas; envolve também a questão *do como e quais* são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades. (Fávero, 2005 a, p.238 e 240).

Sendo assim, podemos entender que a questão central para o desenvolvimento psicológico da criança com necessidades especiais na área da visão, como apontado por Fávero e Pimenta (2003) e Fávero e Vieira (2002), gira em torno do desenvolvimento de competências no adulto que se coloca como mediador desse processo. Lembrando o que já foi dito em nossos trabalhos anteriores, apresentados no item 1.4, consideramos fundamental que as mães envolvidas na lida diária com a criança deficiente visual conheçam as particularidades do desenvolvimento psicológico de seus filhos portadores de deficiência visual. O conhecimento dessas particularidades permitirá que essas mães desenvolvam novas competências mediadoras e específicas, a fim de se tornarem mais competentes e autônomas diante do processo de desenvolvimento de si mesmas e da criança com necessidades especiais na área da visão.

PARTE II – O DESENVOLVIMENTO DE NOVAS COMPETÊNCIAS EM CONDIÇÕES ESPECIAIS

2.1 - O Problema e o Método

Enfatizando a idéia de ser humano ativo, construtor de idéias, construtor da história humana e, portanto, construtor de seu desenvolvimento, Fávero (2000, 2001, 2005a) propõe uma articulação entre a psicologia do desenvolvimento cognitivo e psicologia social, defendendo que essa articulação, a partir dos anos 70, enriqueceu, teórica e metodologicamente, a pesquisa sobre os processos de aprendizagem⁵. Referindo-se, especificamente, à aquisição de novas competências, Fávero (2000, 2001) defende a articulação entre os processos de regulação cognitiva no indivíduo e os processos de mediação semiótica nas situações interacionais. Dessa forma, essa autora, em última análise, propõe ultrapassar a dicotomia entre pensamento e linguagem e entre indivíduo e coletividade.

A articulação proposta por Fávero (2000, 2001), entre vários outros autores, fundamenta o papel das interações sociais e seus efeitos reguladores no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Esse processo ocorre não apenas no contexto de sala de aula, entre alunos e professores, mas também em todos os contextos interacionais de intervenções. Usando a expressão utilizada por essa autora, as intervenções visam à “reconstrução do mundo mental dos sujeitos”. Considerando tais aspectos, optamos por adotar, nesta dissertação, essa análise e por enfatizar a implicação metodológica que dela decorre.

Segundo Fávero (2001), a prática do adulto pode sofrer mudanças por meio de uma intervenção que envolva um processo de reconstrução do seu mundo mental. Assim, o adulto é concebido como o construtor ativo de novos significados, a partir de suas relações dentro do contexto cultural em que se encontra. Para essa autora, as competências são criações particulares e complexas que envolvem um processo de mudança das práticas do adulto, por meio de uma reconstrução polissêmica. Em outras palavras, a partir da criação de um novo discurso, fundado na construção e na transformação dos significados culturais, o adulto pode desenvolver uma nova prática social que lhe capacite, cada vez mais, a desenvolver competências para atender às

⁵ Sobre esta articulação a autora cita vários autores, tais como: Monteil e Huguét, 1993; Bronckart e Schneywly, 1991; Schubauer-Leoni, 1986; Doise e Hanselmann, 1989. Branco, 1989; Fávero, 1988; Gil, 1992 e Moro, 1991.

demandas sociais com as quais se confronta na vida cotidiana. Essa abordagem de desenvolvimento do adulto compreende o ator adulto como “... um construtor ativo de verdades múltiplas, polissêmicas e utilitárias, o que significa estar em desenvolvimento num universo de desenvolvimento do modo coletivo de pensar” (Fávero, 2000, p. 13).

Dessa maneira — e é isso que estamos, aqui, defendendo —, os pressupostos dessa autora se prestam à análise dos contextos interacionais que ocorrem sob condições especiais em geral e, em particular, nos contextos onde os pais de crianças com necessidades especiais na área da visão procuram condições favoráveis para o processo de desenvolvimento psicológico de seus filhos. Concebidos como atores mediadores desse processo de desenvolvimento, esses pais são constantemente solicitados para a tarefa de facilitar o desenvolvimento de seus filhos. A escola, em particular, demanda da família as competências específicas para esse fim, embora ela mesma, como instituição social, de uma forma geral, não possua as ferramentas necessárias e adequadas para desenvolver, nos pais, as competências exigidas.

Isso é um fato da nossa realidade profissional, uma vez que lidamos com os aspectos pedagógicos da Educação Especial, onde alunos, professores e família interagem cotidianamente.

Nesta dissertação, procuramos intervir nessa interação, focando-nos nos pais, a exemplo de trabalhos anteriores já citados. Para tanto, tomamos por fundamento teórico e conceitual, coma já dito, a proposta de Fávero (2001, 2002, 2003, 2005a), que agora pontuaremos.

Em primeiro lugar, cabe pontuar a tese segundo a qual Fávero (2005b) propõe que as ações humanas e as práticas sociais não são aleatórias; são, antes disso, fundamentadas em um conteúdo semiótico próprio do contexto específico, de modo que forma e conteúdo são indissociáveis. Sendo assim, para ela, é possível mudar a forma, isto é, a prática social, se mudarmos o conteúdo.

Em segundo lugar, cabe salientar que Fávero (2002, 2003 e 2004) propõe uma mudança radical ao defender dois eixos principais:

Considerar o desenvolvimento do sujeito portador de deficiência, e as peculiaridades deste desenvolvimento, o que é diferente de considerar suas incapacidades; centrar as investigações sobre a aquisição dos conceitos, tendo por método de investigação, o próprio procedimento de intervenção psicopedagógica, o que significa considerar a atividade mediada. (Fávero, 2003, pp. 83 -84).

Em terceiro lugar, cabe lembrar que a proposta metodológica de Fávero (2001, 2003) retoma a análise de Allal e Saada-Robert (1992) e estabelece uma relação integradora com o modelo de intervenção cognitivo-desenvolvimental, procurando, assim, explicitar os mecanismos cognitivos de regulação - os “atos da fala” - produzidos pelos sujeitos, nas situações interativas que explicitam a troca e a partilha de significados. Buscando os fundamentos de uma classificação dos “atos da fala”, Fávero (2001, 2003) baseia-se nos estudos de Chabrol e Bromberg (1999). Nesses estudos, consideram-se “atos da fala” os elementos que não podem ser referidos aos objetos nem aos sujeitos e que surgem a partir das interações dos sujeitos. Para tanto, essa autora retoma a categorização dos atos da fala como proposto por Chabrol e Bromberg (1999), em cinco esferas: Informação, Avaliação, Interação, Acional e Contratual.

Tendo por base esses três aspectos teóricos fundamentais, esta dissertação tem, por objetivo, a reelaboração de significados de pais de filhos portadores de deficiência visual, por meio de uma intervenção psicopedagógica. Assim como Fávero (2001, 2003), entende-se que a intervenção psicopedagógica pode viabilizar não só a tomada de consciência dos pais a respeito dos significados que sustentam sua ação mediadora, mas também a tomada de consciência de suas implicações no processo de desenvolvimento dos filhos deficientes e de si mesmos. Portanto, ao assumir esse tipo de intervenção, abraçamos, também, um duplo desafio: acessar esses significados em um primeiro momento e, em seguida, subsidiar a sua reformulação (Fávero, 2001, 2003, 2005).

Em suma, desenvolvemos, neste estudo, um procedimento de intervenção psicopedagógica que se deu por meio de atividades específicas, focadas em um objeto específico. Tais atividades visaram ao desenvolvimento do deficiente visual, ao desenvolvimento de competências particulares nos adultos e, por meio da análise dos atos da fala, à exposição dos mecanismos de regulações cognitivas. Estimularam, também, o processo de tomada de consciência, por parte desses adultos, assim como suas ações e produções no campo específico de conhecimento da mediação em condições especiais.

Esta intervenção foi desenvolvida no CEEDV - Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, situado no Plano Piloto de Brasília.

O CEEDV é uma escola especial que atende pessoas em qualquer fase de desenvolvimento, com deficiência visual, situada no Plano Piloto, em Brasília – DF. Nossa pesquisa se desenvolveu no período de junho do ano de 2004 a julho do ano de

2005. Os atendimentos oferecidos nessa escola destinam-se à educação das pessoas que nascem com a deficiência visual ou à reeducação das pessoas que perdem a visão em qualquer idade e que precisam de um atendimento educacional voltado para sua reabilitação social e/ou acadêmica. É importante esclarecer que o Centro de Ensino Especial é uma escola voltada para o processo de inclusão escolar, ou seja, o nível de escolaridade oferecido nessa escola estende-se da estimulação precoce à 1ª Série do ensino fundamental. A criança permanece nesse sistema de ensino até, no máximo, a aprendizagem do Braille, ou até a definição das adaptações didáticas necessárias para que seu processo de aprendizagem seja possível em situação de ensino regular.

2.2 – Os participantes

Participaram deste estudo 15 (quinze) mães de crianças diagnosticadas como deficientes visuais e 1 (um) avô, que, após a segunda sessão de intervenção, se ausentou e não retornou. Desse modo, o grupo passou a ser composto, na sua totalidade, por 15 (quinze) participantes do sexo feminino, passando a ser, portanto, denominado, a partir daquele momento, “grupo de mães”.

O “grupo de mães” foi constituído por mães residentes em cidades satélites do Distrito Federal e em cidades do estado de Goiás, próximas ao Distrito Federal, cujos filhos, entre 6 (seis) e 9 (nove) anos de idade, haviam sido encaminhados, pelas professoras regentes de turmas de educação infantil (pré-escolar), ao serviço de atendimento psicopedagógico do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV).

A faixa etária do “grupo de mães” variava dos 25 aos 45 anos de idade, sendo o estado civil desse grupo assim distribuído: 3 (três) mães eram divorciadas, 2 (duas) mães solteiras, 9 (nove) mães casadas e 1 (uma) mãe viúva. A ocupação profissional foi assim declarada: 14 (quatorze) mães declararam ter como principal ocupação as tarefas domiciliares, sendo 2 (duas) delas remuneradas como empregadas domésticas e 1 (uma) mãe trabalhava como auxiliar de Biblioteca na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O nível de escolaridade do “grupo de mães” variava do analfabetismo ao Ensino Médio completo. Uma das mães era deficiente visual (cega).

No “grupo de mães”, 12 (doze) possuíam mais de um filho. Portanto, 3 (três) mães eram primíparas⁶ e 1 (uma) mãe possuía mais de um filho deficiente. Com relação às deficiências dos seus filhos, 9 (nove) mães possuíam filhos com baixa visão, sendo que 3 (três) dessas crianças com baixa visão possuíam deficiência mental associada à deficiência visual. Uma dessas crianças possuía deficiência física associada à deficiência visual. Assim, 5 (cinco) crianças com baixa visão não possuíam outras deficiências associadas à deficiência visual. Seis mães possuíam filhos com perda total da visão (cegos), sendo que, 01 (uma) dessas crianças possuía deficiência mental associada à deficiência visual e 01 (uma) criança possuía comprometimentos físicos e mentais em decorrência de má-formação genética associados à deficiência visual. Portanto, 04 (quatro) crianças com perda total da visão (cegas) não apresentavam outras deficiências associadas à deficiência visual.

⁶ Mães de apenas (1) uma criança.

Na tabela 1, apresentamos as principais características e dados obtidos das participantes que constituíram o “grupo de mães”. Cada participante foi identificada pela inicial do seu nome, com letra maiúscula, e as suas respectivas falas, entre aspas.

Uma informação importante é que não houve evasão no “grupo de mães” durante toda a intervenção, e as ausências, na maior parte do tempo, limitaram-se a dois ou três participantes.

Tabela 1 – Características Gerais do “Grupo de Mães”

MÃE	IDADE	LOCAL DE MORADIA	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	ESTADO CIVIL	NÚMERO DE FILHOS	FILHOS DEFICIENTES	DEFICIÊNCIA DO FILHO
C	27 anos	Cidade Ocidental GO	8ª série	Do Lar	Divorciada	03	01	Baixa Visão
S	26 anos	Samambaia DF	7ª série	Do Lar	Solteira	02	01	Baixa Visão
R	25 anos	São Sebastião DF	1ª série	Do Lar	Casada	02	01	Cegueira
ES	38 anos	Santa Maria DF	8ª série	Empregada Doméstica	Solteira	02	01	Baixa Visão e Deficiência Mental
ED	30 anos	Águas Lindas GO	8ª série	Do Lar	Casada	03	01	Cegueira e Deficiência Mental
EU	33 anos	São Sebastião DF	8ª série	Do Lar	Casada	02	01	Cegueira
L	28 anos	Paranoá DF	4ª série	Do Lar	Casada	03	01	Cegueira
EL	31 anos	Ceilândia Sul DF	6ª série	Do Lar	Casada	03	02	Baixa Visão e Deficiência Física
MI	32 anos	Céu Azul GO	2ª série	Do Lar	Divorciada	03	01	Baixa Visão
J	27 anos	São Sebastião DF	8ª série	Empregada Doméstica	Divorciada	01	01	Baixa Visão e Deficiência Mental
AN	26 anos	Santa Maria DF	8ª série	Do Lar	Casada	02	01	Baixa Visão
UL	27 anos	Jardim Ingá GO	5ª série	Do Lar	Casada	01	01	Cegueira e Deficiência Mental/Física
MA	43 anos	Recanto das Emas DF	Analfabeta	Do Lar	Casada	03	01	Cegueira
N (DV)	45 anos	Planaltina DF	Ensino Médio completo	Auxiliar de Biblioteca	Casada	01	01	Baixa Visão
MR	35 anos	Paranoá DF	4ª série	Do Lar	Viúva	02	01	Baixa Visão e Deficiência Mental

2.3 – Os procedimentos

2.3.1 – Procedimento de coleta de dados

Como dito anteriormente, nosso estudo se deu no cotidiano do trabalho desenvolvido na Equipe de Avaliação, Atendimento e Apoio Psicopedagógico do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV) da Secretaria de Estado de Educação do DF, situado no Plano Piloto de Brasília. O procedimento de coleta de dados desenvolveu-se por meio de intervenção psicopedagógica em duas fases distintas, porém relacionadas. Na primeira fase, articularam-se as concepções trazidas pelos pais a respeito do processo de construção de conhecimento e do conceito de deficiência, com suas implicações no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos filhos e de si mesmos. O objetivo dessa fase foi propiciar ao “grupo de mães” a reconstrução de significados relacionados aos aspectos já ditos, agitando a hipótese de que tal reconstrução pudesse conduzir à reformulação de sua prática mediadora no processo de desenvolvimento dos filhos. Para tanto, desenvolvemos sessões de grupos focais, centrados em atividades que viabilizassem a tomada de consciência de que o processo de desenvolvimento ocorre nas relações de mediação, mesmo quando se trata de crianças com necessidades educacionais especiais.

Essa primeira fase da intervenção teve três sessões registradas em áudio e vídeo, sessões estas que foram centradas em atividades didáticas e interativas realizadas para promover o conhecimento, a reflexão e a elaboração das concepções construídas.

Na segunda fase, o trabalho interventivo com grupos focais desenvolveu-se em sete sessões de atividades práticas, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento e a aquisição de novas competências, por parte das mães, que lhes capacitassem, enquanto adultas mediadoras do desenvolvimento dos filhos, a influenciar o desenvolvimento de seus filhos e o de si mesmas.

Os objetivos específicos de cada uma das sessões de cada fase estão descritos no item 2.4.

As duas fases abrangeram um total de dez sessões, com duração média de 60 minutos cada, com intervalo de um mês, em média, entre uma sessão e outra. Houve dois períodos de intervalo durante essa seqüência, devido ao recesso escolar e às férias letivas. O primeiro ocorreu nos meses de julho e agosto de 2004, e o outro, nos meses de janeiro

a março de 2005. Todas as sessões de grupo focal foram gravadas em vídeo e transcritas na íntegra, e sua análise fundamentava a sessão seguinte.

Durante as transcrições, utilizou-se a inicial maiúscula para indicar as falas e ações das participantes e utilizou-se a letra P para indicar as falas e ações da pesquisadora. Para ambos os casos, utilizaram-se aspas para indicar as falas literais. Nos momentos em que as ações ou as falas são relatadas pela pesquisadora, as aspas não foram utilizadas.

As sessões foram realizadas nas próprias instalações do CEEDV, em ambientes adequados, contando com cadeiras, tripé com câmera de vídeo, televisão e videocassete.

2.3.2 – Procedimento de análise dos dados

Após transcrição de cada uma das sessões de intervenções, procedeu-se à análise dos atos da fala, o que, como já dissemos, fundamentava o planejamento da sessão seguinte.

De posse da transcrição integral das sessões da primeira e da segunda fase, procedemos à seleção dos extratos de seqüências de interlocuções, segundo os objetivos previamente definidos em cada sessão. A partir desses extratos, identificamos as categorias dos atos da fala das interlocuções nas situações interativas. Tratou-se, portanto, de analisar as interlocuções, ultrapassando a análise do discurso. Assim, construímos tabelas com três colunas para cada extrato. Na primeira coluna, apresentamos, de forma literal, a fala de cada participante e da pesquisadora; na segunda coluna, apresentamos as esferas relativas aos atos da fala; na terceira coluna, as categorias das falas de acordo com as esferas.

Assim procedendo, pudemos identificar a tomada de consciência das participantes que integravam o “grupo de mães”, suas interlocuções e a reelaboração de significados, como já dito.

2.4 – A Intervenção Psicopedagógica

2.4.1 - Primeira Fase da Intervenção

Esta fase teve um total de três sessões sequenciais, onde cada uma teve duração média de 60 (sessenta) minutos, sendo registradas em áudio e vídeo e transcritas na íntegra. O objetivo geral dessa fase foi proporcionar às mães, adultas mediadoras, a oportunidade de reconstrução de seu mundo mental, a fim de que pudessem reconstruir sua prática mediadora no processo de desenvolvimento dos seus filhos. Para tanto, foram planejadas e desenvolvidas atividades facilitadoras, descritas para cada sessão, visando ao processo de tomada de consciência das mães em relação ao seu papel de mediadora no desenvolvimento de seus filhos, sobretudo no que concerne às interações interpessoais. Além do objetivo geral desta fase da intervenção psicopedagógica, cada sessão teve um objetivo específico, construído a partir da análise dos resultados da sessão anterior.

Desse modo, adotamos a proposta de Fávero (2003), onde cada sessão de intervenção é descrita segundo seus objetivos e procedimentos, descrevendo, assim, as respectivas atividades propostas. A partir das transcrições, elaborou-se, para cada sessão, um quadro descritivo dos dados a serem analisados, conforme descrito anteriormente. Ao final de cada quadro referente a cada uma das sessões desta primeira fase, foi elaborada uma análise e uma discussão, que, por sua vez, fundamentou o objetivo e o procedimento adotados na sessão seguinte.

2.4.1.1 - 1ª SESSÃO DA 1ª FASE DE INTERVENÇÃO

O objetivo desta sessão foi convidar os pais para participarem do trabalho de intervenção e prestar esclarecimentos sobre esse trabalho. A sessão desenvolveu-se da seguinte maneira:

1. Uma dinâmica inicial de apresentação dos participantes, dirigida pela pesquisadora. Nessa dinâmica, os participantes receberam um cartão com uma pequena mensagem de boas-vindas, e um após o outro se apresentou, identificando-se com seu nome e o nome de seu filho, aluno da escola.

2. Uma explanação da proposta do trabalho pela pesquisadora.

3. Uma proposta de atividade na qual cada um dos presentes tomava a palavra para fazer uma apreciação sobre dois aspectos distintos: em um primeiro momento, da própria proposta de trabalho apresentada pela pesquisadora e, em um segundo momento, do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Na tabela 2, apresentamos a transcrição e a análise dos extratos da primeira sessão da primeira fase de intervenção.

Tabela 2: Transcrição e análise dos extratos da 1ª sessão da 1ª fase de intervenção.

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>P: “Esse trabalho com vocês tem o objetivo de ajudá-los a compreender melhor como os filhos de vocês aprendem e se desenvolvem tanto na escola quanto em casa. Nós vamos ter filmar todas as nossas reuniões para que nos ajude a planejar as próximas e também porque esse trabalho vai servir para o meu trabalho de mestrado na UnB, OK?”</p>	<p>Contratual</p>	<p>- Regular a comunicação</p>
<p>P: “Alguém quer falar alguma coisa sobre esse trabalho com vocês ou alguma coisa sobre o trabalho da escola com os filhos de vocês?”.</p>	<p>Acional</p>	<p>- Propor - Incitar</p>
<p>J: “Minha filha está desenvolvendo muito bem, no ano passado eu não gostei, esse ano apesar da visão dela está regredindo ela está gostando da professora “H”. A professora é mais rígida e isso eu acho bom, porque a “S” estava muito folgada, fazendo muita bagunça.</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Avaliar - Criticar - Justificar - Tomar posição</p>
<p>C: “A “J” está sem estímulo, ela reclama da escola, e eu acho que ela tem um pouco de razão, porque ela não tem vontade de estudar. As professoras do ano passado faltavam muito...”</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Avaliar - Justificar - Tomar posição - Criticar.</p>

ES: "...e a gente tá aí nessa luta, nessa busca de ver o progresso dos filhos da gente e aí a gente se emociona com esses trabalhos porque a gente passa a conhecer as dificuldades das outras mães e acaba que a gente é igual a todo mundo. Nós nos juntamos na escola em função da deficiência visual dos nossos filhos e tem muita luta pra um futuro melhor pra eles..."

Avaliação
Informação

- Avaliar
- Explicitar
- Exemplificar
- Tomar posição
- Validar

2.4.1.2 - Análise da 1ª sessão da 1ª fase

A análise desta sessão revelou que houve uma interação contratual entre a pesquisadora e os participantes com relação à proposta do trabalho, ficando claro que todos haviam entendido e aceitado a proposta apresentada. A pesquisadora incitou uma apreciação da proposta, bem como do trabalho pedagógico realizado pela escola. Desse modo, os participantes se pronunciaram, elaborando um julgamento de valor ao se posicionarem de acordo com suas concepções justificadas por suas experiências enquanto pais de crianças deficientes visuais. Os participantes avaliaram, justificaram, tomaram posição, exemplificaram e criticaram o trabalho pedagógico da escola, apresentando uma posição crítica com relação ao comportamento das professoras, bem como com relação ao desempenho de seus filhos.

Não houve nenhuma avaliação negativa do desempenho das crianças, justificadas por meio da deficiência visual. Apenas uma das mães explicitou sua preocupação com a questão da deficiência visual de seu filho, e validou a proposta apresentada pela pesquisadora, exemplificando e tomando posição no que diz respeito à partilha de experiências entre pais de filhos portadores de deficiências.

Embora duas delas tenham-se referido ao desenvolvimento dos seus filhos, ao mesmo tempo, relacionaram esse desenvolvimento apenas com o trabalho escolar. Ou seja, nessa sessão, em nenhum momento, houve referência à influência do papel mediador dos pais no desenvolvimento psicológico dos seus filhos. Vale acrescentar, ainda, que as interlocuções não foram interativas: a interlocução de uma mãe não complementava a da outra.

Tendo esses aspectos em conta, a sessão seguinte foi programada, por meio de atividades que visassem à tomada de consciência dos participantes em relação ao que pode ser a experiência do deficiente visual.

2.4.1.3 - 2ª SESSÃO DA 1ª FASE DE INTERVENÇÃO

Estiveram presentes nesta sessão quatorze mães que participaram da sessão anterior.

Considerando os resultados analisados na sessão anterior, esta sessão teve como objetivo promover atividades que permitissem às participantes vivenciarem, do modo mais próximo possível para a situação, a experiência de pessoas deficientes visuais. Nossa hipótese era a de que, passando por tal experiência, as mães pudessem compreender as particularidades do desenvolvimento do sujeito com deficiência visual e, ao mesmo tempo, compreender a importância de sua própria ação como adultos mediadores.

Assim, foram realizadas três atividades:

Atividade I: Ao som de uma música – “*O que é o que é*”, de Gonzaguinha –, as participantes foram vendadas e convidadas a explorarem o espaço da sala com o próprio corpo. Foi-lhes dito que poderiam dançar, andar, abaixar, pular, enfim, locomover-se como quisessem. Ao final da música, todas deveriam retornar aos seus lugares, ainda vendadas, e poderiam retirar a venda dos olhos após se sentarem em seus devidos lugares. Foi, então, proposto por pesquisadora que os sujeitos trocassem impressões sobre a experiência vivida.

Atividade II: Todas as participantes permaneceram sentadas em círculo e foi-lhes passada uma caixa decorada como caixa de presente. Ao receber a caixa, cada participante deveria tentar adivinhar o que ela continha, sem abri-la. Logo em seguida a essa tentativa, a participante deveria abrir a caixa e descrever ao grupo o que estava vendo, sem revelar, no entanto, o objeto contido no fundo da caixa: tratava-se de um espelho preso com fita adesiva.

Atividade III: A pesquisadora distribuiu uma cópia do texto “*O caso do Espelho*”⁷ a todas as participantes e fez uma leitura em voz alta, convidando-as a acompanhá-la com uma leitura silenciosa. Após a leitura, a pesquisadora incitou as participantes a se pronunciarem sobre o texto.

⁷ Versão de conto popular por Ricardo Azevedo, ilustrado por Alarcão e publicado na revista Nova Escola, ano XIV – nº 122 – Maio de 1999.

Tabela 3: Transcrição e análise dos extratos da 2ª sessão da 1ª fase de intervenção.

Atividade I: O que vocês sentiram após explorarem o espaço da sala com os olhos vendados?		
ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>C: “A principio eu me senti num lugar muito estranho como se eu não conhecesse. Depois é difícil você não saber o que está tocando e as pessoas tocam em você então é uma situação desesperadora porque eu sabia que ia tirar a venda, mas se fosse uma situação de cegueira eu ia ficar doida porque eu senti meu coração acelerado um desespero mesmo.”.</p>	Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação - Justificar.
<p>N: “Eu.... (bate palma e todos riem) tava no meu mundo, eu assim, pra mim foi assim: primeiro eu fui reconhecer o espaço pra ver o tanto que eu podia andar, e eu vi que era pouco espaço e também já deu pra ter noção, como elas estavam aqui (aponta para as mãos ao seu lado) que o espaço era pouco, então eu me senti bem à vontade, me senti em casa depois que reconheci o espaço. Eu esbarro nas pessoas é natural se eu machuquei alguém não percebi porque eu tava dançando tranquilamente como se eu estivesse numa sala de forró.” (todos riem).</p>	<p>Informação Avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar - Retificar - Aviso - Justificar.
<p>P: “Ter um bom trabalho com seu próprio corpo tem implicações pro resto da vida, nós somos adultos e podemos perceber isso hoje, né? E a criança que está em processo de aprendizagem também, o deficiente visual mais ainda precisa dessas pistas no corpo dele... vocês passaram por esta experiência, já sabem como isso é algo que precisa ser aprendido e precisa também ser ensinada, então vocês podem estar fazendo isso em casa também, nas atividades de lazer com os filhos de vocês.”</p>	<p>Informação, Avaliação, Interação Acional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar - Justificar - Complementar - Incitar.

Atividade II: O que vocês estão vendo ao abrir o presente?

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>ES: “Eu posso ver porque tenho visão... é o que eu digo sem visão você não tem alegria nenhuma.”.</p> <p>N: “Protesto!”</p> <p>N: “No fundo da caixa eu sei que tem um espelho e posso imaginar a minha imagem dentro desse espelho porque eu me conheço, sei que sou uma pessoa muito linda, muito maravilhosa... eu quero dizer pra vocês que eu não perdi o prazer de me olhar e de me senti, e esse lado escuro da vida, que as pessoas acham não é tão horrível assim. Quando eu estava perdendo a visão as pessoas diziam pra mim: olha a vida de cego é muito triste, eu vou dizer sem demagogia, sem constrangimento pra vocês: a vida de cego não é tão preta como as pessoas pintam não.”</p> <p>P: “Olha que coisa linda a “N” está trazendo pra gente: a visão da alma. Essa era a visão que agente estava propondo com a caixa de presente, essa visão que a gente tem lá de dentro da gente, não é só essa que de fora não. A visão interna ninguém perde né “N”? pode perder os olhos mas a visão da alma ninguém perde, e essa a gente tem que cultivar...”</p>	<p>Avaliação</p> <p>Interação Avaliação</p> <p>Iteração, Avaliação</p> <p>Avaliação, Interação Acional.</p>	<p>- Justificar - Criticar</p> <p>- Contestar - Toma posição</p> <p>- Desmentir - Avaliar - Tomar posição.</p> <p>- Validar - Complementar - Incitar.</p>

Atividade III: Leitura e Reflexão sobre o texto : “O caso do Espelho”.

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>ED: “Ninguém conhecia ninguém, a mulher bonita era ela mesma, a feia era a mãe dela e o pai era ele, porque nunca tinha se olhado no espelho. Agente se olha todo dia no espelho, mas não se conhece...”.</p>	<p>Avaliação Interação.</p>	<p>- Validar - Reconhecer.</p>
<p>P: “Muito bom...”.</p>	<p>Interação Avaliação</p>	<p>- Conformar - Validar</p>
<p>P: “Gente então vamos ter outros encontros e nós vamos continuar trazendo muitas contribuições como estas que vocês trouxeram hoje. A vida da gente é assim um levar e trazer e construir juntos né? O novo a gente traz pra dentro e aquilo que a gente já entende traz pro grupo e assim o grupo vai se desenvolvendo e também cada um de nós. Então hoje vocês vão levar algumas questões pra vocês pensarem até o nosso próximo encontro: como vocês se vêem na interação com os filhos de vocês? Como vocês se vêem em casa com os filhos de vocês?”.</p>	<p>Interação, Contratual Acional</p>	<p>- Complementar - Gerar - Regular comunicação - Propor.</p>

4.2.1.4 - Análise da 2ª sessão da 1ª fase de intervenção

A análise da primeira atividade proposta nesta sessão revelou que as participantes avaliaram suas experiências e emoções vividas ao serem vendadas, justificando e informando que passar pela experiência de estar impedida de ver por onde está se deslocando é uma situação difícil. No entanto, uma das participantes, que é deficiente visual (cega), utilizou as categorias dos atos da fala para informar, retificar, avisar e justificar que ser cego, na sua visão, é, hoje, algo natural e que, por isso, nessa atividade, sentiu-se no seu próprio mundo.

O fato de haver uma mãe cega levou as participantes a trocarem percepções diferentes sobre a deficiência visual. Assim, foram apresentadas duas percepções diferentes da deficiência visual: uma do ponto de vista da pessoa que enxerga e outra do ponto de vista da pessoa cega. Essas percepções diferenciadas levaram a pesquisadora a incitar as participantes a se perceberem como pessoas que necessitam aprender sobre as particularidades do outro, em geral, e do desenvolvimento do deficiente visual, em particular.

A análise da segunda atividade proposta revelou que a incidência de atos da fala na esfera da interação aumentou, isto é, as participantes passaram a apresentar interlocuções, onde as categorias dos atos da fala foram utilizadas para justificar, criticar, contestar, avaliar e tomar posição para expressarem suas visões a respeito de si mesmas. Dessa forma, as participantes apresentaram, por meio da esfera da interação, a continuidade da comunicação, em alguns momentos, concordando com os atos da fala da interlocutora e, em outros momentos, discordando, protestando e até mesmo desmentindo um fundamento ou acusação proferidos pela interlocutora. Um exemplo desse ato da fala interativa evidenciado nessa atividade foi a fala de contestação e de tomada de posição proferida pela já referida mãe cega, ao desmentir que “uma pessoa sem visão não tem alegria nenhuma”. Ao contrário disso, ela defendeu uma posição oposta: “a vida de cego não é tão preta como as pessoas pintam”. Dessa forma, as interlocuções interativas possibilitaram, novamente, o contraponto existente entre a percepção de si mesmo, construída por alguém que enxerga, e aquela construída por alguém que não enxerga.

A análise da terceira e última atividade demonstrou que a pesquisadora teve êxito ao incitar as participantes a se avaliarem como sujeitos adultos. Nesse sentido, uma das participantes explicitou sua percepção de que, embora se visse todos os dias no espelho, ainda não se reconhecia, validando e reconhecendo, assim, a proposta dessa sessão a

respeito da reflexão e da percepção de si mesmos, considerando suas interações com o outro, ou seja, possibilitando a tomada de consciência em relação à percepção de si mesmo e com relação a sua percepção sobre o deficiente visual no processo de desenvolvimento.

Note-se que as participantes não se haviam avaliado do ponto de vista da sua participação no processo de desenvolvimento do outro. Diante disso, a pesquisadora propôs às participantes, por meio das esferas contratual e acional, que o trabalho ali iniciado tivesse continuidade no contexto familiar. Para tanto, a pesquisadora propôs uma “tarefa de casa”: observarem-se e refletirem como participantes das ações interativas e mediadoras com a criança deficiente visual.

As falas interativas ocorreram com maior frequência nessa sessão, e as categorias de críticas, contestação e tomada de posição facilitaram o surgimento de percepções diferentes e contrastantes a respeito do desenvolvimento da pessoa deficiente visual. Entretanto, ainda não se tinha evidenciado uma tomada de consciência a partir de um processo metacognitivo das práticas mediadoras do adulto. Por esse motivo, a sessão seguinte foi planejada com o objetivo de desenvolver atividades que permitissem a reflexão das participantes sobre as competências desenvolvidas por seus filhos deficientes visuais, bem como a sua ação mediadora como adulto envolvido no contexto do seu desenvolvimento.

2.4.1.5 - 3ª SESSÃO DA 1ª FASE DE INTERVENÇÃO

Desta sessão participaram 15 mães.

Procurando favorecer o processo de tomada de consciência das mães envolvidas na vida mediadora das crianças com deficiência visual, objetivamos, nessa sessão, criar oportunidades para que as mães analisassem as competências pedagógicas dos filhos no contexto escolar. Assim, nosso objetivo centrou-se em desenvolver, nas mães, a competência para a observação e para a análise do processo de desenvolvimento das crianças com deficiência visual, considerando a importância do papel mediador nesse processo de aquisição de novas competências em situação especial.

Assim, nessa sessão, nosso procedimento centrou-se em um vídeo de aproximadamente trinta minutos, no qual os filhos das participantes podiam ser observados em atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora regente, em sala de aula, durante a semana anterior a essa sessão. A filmagem foi realizada durante uma atividade de psicomotricidade. Depois de assistir ao referido vídeo, a pesquisadora propôs às participantes uma discussão a respeito das competências apresentadas pelas crianças durante a realização das atividades propostas pela professora, em sala de aula. Propôs, também, uma análise comparativa entre o comportamento das crianças em sala de aula e no contexto familiar, retomando, então, a “tarefa de casa” proposta na sessão anterior.

Tabela 4: Transcrição e análise dos extratos da 3ª sessão da 1ª fase de intervenção.

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>P: “Olhando as crianças de vocês, deu pra perceber alguma diferença entre a criança em sala de aula e dentro da casa?”.</p>	<p>Acional.</p>	<p>- Propor.</p>
<p>J: “Eu percebi que a “S”, no caso, é a mesma coisa de casa. Ela é sorridente, gosta de dançar, e de balão ela tem medo. E eu acho bom...”.</p>	<p>Avaliação.</p>	<p>- Tomar posição.</p>
<p>P: “E ela é capaz de fazer todas as atividades?”.</p>	<p>Interação Avaliação</p>	<p>- Complementar - Criticar</p>
<p>J: “Eu acho que é difícil porque falta um pouco de estimulação, né? Pra gente pode ser fácil, mas pra eles que têm limites não é fácil, né?”.</p>	<p>Avaliação.</p>	<p>- Justifica</p>
<p>EL: “Pra vidente é fácil, mas pra quem enxerga pouco o limite, aí torna difícil...”.</p>	<p>Interação Avaliação.</p>	<p>- Conformar - Validar a justificativa anterior.</p>
<p>J: “Mas eu acho que pra eles, por mais que não tenha visão, eles são muito inteligentes. Eles sabem onde ta o pé, o joelho... a “S” mesmo sabe, só a nuca que não porque acho que ela ainda não tinha aprendido, mas tudo nela ela sabe. Então eu acho que eles são tão inteligentes que eles pegam rápido então não é tão difícil pra eles. Eles são muito inteligentes. Eles têm uma audição, e têm muito em termos de pegar, de segurar... é muito importante, eles sabem muito.”.</p>	<p>Avaliação Interação.</p>	<p>- Avaliar - Justificar - Contestar</p>
<p>P: “Então hoje é mais fácil aprender do que antes?”.</p>	<p>Interação.</p>	<p>- Desafiar.</p>

<p>J: “ É, porque hoje tem um meio de ensinar a criança, antes não tinha. Eles não sabiam que tinha como ensinar toda criança. Adulto hoje talvez, quando eram crianças não tiveram a oportunidade que as crianças têm hoje, que dá aprendizagem em tudo que tem. Então hoje é mais avançado né? Então ela pega mais rápido. “.</p>	<p>Avaliar Informar</p>	<p>- Avaliar - Justificar - Exemplificar.</p>
<p>P: “É na verdade a gente faz muita coisa por causa da visão, a criança começa a aprender muito por imitação. Ela começa a imitar a fala, o gesto que a gente faz com a boca, o som que ela escuta, então ela tem vários canais inclusive o da visão pra imitar né? Só que as crianças que têm esse canal limitado ou que não têm, a gente precisa dar essa informação pra ela de outra forma né? E o corpo é um canal muito importante pra todo mundo, tanto para criança que enxerga quanto, principalmente, para aquela que não enxerga. Imagina você ensinar uma criança que não está enxergando a fazer uma coisa que você está mostrando como se faz?!, você tem que mostrar pegando no corpo dela né? Fazendo ela perceber com o corpo porque com a visão não dá né? Então gente, porque é importante se perceber com o corpo? saber todas as partes e funções do corpo? O que isso tem haver com a escola?</p>	<p>Interação Informação Avaliação Acional</p>	<p>- Desafiar - Informar - Avaliar - Incitar - Propor</p>
<p>EU: “ Acho que isso é essencial pra eles, pra todas as crianças que são no pré-escolar, né?”.</p>	<p>Interação. Avaliação</p>	<p>- Conformer - Avaliar</p>
<p>P: “Todo esse referencial do universo que a gente tem começa no corpo da gente. Então todo esse espaço que a gente vivencia no corpo agente precisa na hora de ensinar a criança a ler do jeito dela, toda essa motricidade está muito relacionada com as questões da escola. Como é que a criança vai saber armar uma</p>		

<p>contar? Como ela sabe que o maior vai em cima pra tirar o menor que tem que ficar em baixo? Como ela vai entender que a unidade fica do lado da direita e a dezena do lado esquerdo? Vocês estão aprendendo o Sorobã né? Então vocês sabem o quanto é importante essa localização no sorobã, é ou não é? E vocês são adultos... a criança também precisa desse trabalho desde bebezinho, por isso o trabalho de vocês com seus filhos é muito importante...”.</p>	<p>Interação Avaliação Acional</p>	<p>- Complementar - Avaliar - Incitar - Propor</p>
<p>MR: “Mas é tão pouca hora que não vale nem a pena...”.</p>	<p>Interação Avaliação</p>	<p>- Desaprovar - Se escusar - Justificar</p>
<p>P: “Mas aí é que tá! Por isso é que nós estamos reunidas aqui... Como que a gente vai aproveitar melhor o tempo que a gente tem com a criança da gente pra estar fazendo isso de uma maneira muito mais rica? Vejam o que vocês acham que podem estar fazendo com as crianças de vocês, que antes vocês não percebiam que podiam fazer? Será que alguma coisa vocês viram que podem levar pra casa e desenvolver com ela?”</p>	<p>Avaliação Acional.</p>	<p>- Criticar - Exortar - Incitar.</p>
<p>ED: “Pegar um objeto, tocar na mão, fazer igual vocês tavam fazendo... e nessa parte o “H” é muito, muito....”.</p>	<p>Avaliação Acional.</p>	<p>- Validar - Se engajar.</p>
<p>P: “Exatamente! Então vocês podem estar trabalhando coisas simples. Música, quem não tem música em casa? O rádio, o forró da vida, não é não? E eles gostam muito.”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Incitar</p>
<p>ED: “Quem trabalha isso lá em casa é o irmãozinho dele. Pega ele, anda na frente, anda com ele. É o “D”.”</p>	<p>Interação Informação</p>	<p>- Reconhecer - Exemplificar</p>

<p>P: “E sabe como você pode fazer isso? Não fala pro “D” fazer sozinho, faz os três, você faz, mostra duas, três vezes e o “D” vai aprender muito mais coisas pra fazer com o “H”, entendeu? Quer dizer, eles precisam aprender e quem precisa ensinar somos nós...”.</p>	<p>Informação Acional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar - Propor - Incitar.
<p>ED: “Ele foi andar com o “D” aí ele subiu uma altura assim mais ou menos (mostra com as mãos uma altura de mais ou menos 50 cm) e aí ele ficou com medo de descer. Aí o “D” foi lá, pegou dois tijolos e pegou o pezinho dele, e disse: “agora desce, agora você não cai mais não””.</p>	<p>Informação Interação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar - Exemplificar - Reconhecer - Complementar
<p>P: “Muito legal isso... quando a gente começa a ensinar a alguém a gente passa a aprender, não é verdade? Então pra gente ensinar um filho a gente tem que saber fazer né? E isso tem um lado bom. Gente agora eu quero que vocês pensem nisso, se vocês estivessem nessa situação de ensinar, como dando uma aula, qual seria, pra vocês o lado bom disso?”</p>	<p>Informação Avaliação Acional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar - Infirmar - Avaliar - Propor
<p>C: “É a parte que você também tá fantasiando, é um momento que você tá junto com ela...”</p>	<p>Interação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar - Reconhecer
<p>EU: “E a gente também tá aprendendo junto com ela. Tá aprendendo, quem ensina estar aprendendo um pouco...”</p>	<p>Interação Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar - Reconhecer - Avaliar
<p>P: “Exatamente! Nessa situação, o que a gente pode aprender, enquanto pais que ensinam?”</p>	<p>Interação Avaliação Contratual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimentar - Avaliar - Gerar comunicação em função dos objetivos.

J: “Acho que no caso da minha filha é passar mais aquela noção de segurança. Porque a “S” tem um pouco de insegurança. Por exemplo, do balão ela não gosta eu não sei por que... essa é uma parte que eu tô lidando muito com a “S”. Até porque eu acho que foi um erro meu, porque no começo eu protegia muito a “S”, protegia muito, eu tinha medo dela cair pelo problema que ela tem né? Daí eu protegia muito e ela se acostumou com isso. Acho que ela não foi mais solta mais liberta, mais solta, por minha causa. Daí eu acho que eu tenho que corrigir logo esse erro por ter protegido muito. Eu passei muito tempo com medo, eu vinha pra cá e ficava apavorada e pedia pro diretor pra ficar ali na frente pra ficar vigiando ela, porque eu achava que ela ia cair ou ia precisar de alguém e ninguém ia estar lá. Eu tinha toda aquela insegurança pelo fato do problema dela. Era por isso...”

Interação
Avaliação
Acional

-Reconhecer
- Tomar posição
- Justificar
- Reconhecer
- Declarar

P: “Isso que vocês estão falando é importantíssimo... como que as brincadeiras ajudam as crianças a resolverem problemas. Quando a gente brinca, joga com a criança nós estamos lançando desafios pra ela e ela tem que resolver esse problema não é verdade? Então as brincadeiras têm a função de desenvolver inteligência, porque nesse jogo que você lança o desafio e ela quer resolver ela vai se desenvolver, não é? Às vezes ela precisa de ajuda pra resolver e quem pode ajudar? Vocês...”

Interação
Informação
Avaliação
Acional.

- Cumprimentar
- Informar
- Avaliar
- Exortar.

L: “É nesse vídeo nós vimos que eles morriam de medo do balão, acho que porque eles não estão vendo, aí na hora do estouro eles têm medo mesmo. Aí quando é em festinha eu tinha que sair com ele e depois eu falava não “P”, “bora ajudar a estourar”, aí mandava ele sentar, escutar e aí ele foi se acostumando com o

Interação

- Reconhecer
- Complementar

<p>barulho. E antes ele ouvia e achava que era alguma coisa que ia cair nele ou machucar.”</p>		
<p>EL: “É só que a gente tem que saber a medida certa. Igual no meu caso, eu super protegi o meu naquele mundinho, agora pra ele voltar é difícil...”</p>	<p>Interação Avaliar</p>	<p>- Contestar. - Criticar - Tomar posição</p>
<p>P: “É preciso levar uns tombinhos pra poder levantar... Isso me lembrou o andador pra fazer uma ilustração: vocês lembram do “Anda já”? Alguém aqui usou? Todo mundo?!, cruze! Alguém aqui teve algum filho que não usou? Que comparação vocês fazem?”</p>	<p>Informação Interação Avaliação.</p>	<p>- Exemplificar - Desafiar - Avaliar.</p>
<p>UL: “Eu achei que ele andou melhor, e que esse “Anda já” atrapalhou mais.”</p>	<p>Avaliação.</p>	<p>- Criticar - Validar.</p>
<p>P: “Atrapalhou por quê? O “Anda já” protege de todas as formas e ele coloca a criança em pé sozinha. A criança nunca cai, não é verdade? A criança que está aprendendo a andar sozinha leva cada tombo, aprende a cair e a se levantar... e se aprende a levantar, aprende a pular os obstáculos, aprende a cair sem se machucar muito, anda com mais segurança pro resto da vida. Depois que você tira a criança do “Anda já” se ela cai ela não levanta sozinha, você vai precisar ir lá sempre e ajudá-la a levantar várias vezes até aprender sem o “Anda já”, isto tudo pra dizer que o “Anda já” pode ser um instrumento cobertor que não deve ser usado sempre. A gente tem que saber quais são as proteções saudáveis, não são todas. Vai chegar a hora dele cair e levantar...”</p>	<p>Avaliação Interação.</p>	<p>- Criticar - Justificar - Dar um aviso - Complementar - Conformar</p>
<p>P: “E então vocês viram mais alguma coisa no vídeo que gostariam de comentar sobre as crianças de vocês?”</p>	<p>Interação Avaliação.</p>	<p>- Desafiar - Avaliar.</p>

<p>C: “A “J” é realmente daquele jeito que você viu na hora de contar história. Ela interrompe o tempo todo pra perguntar. Eu conto uma história e no outro dia não me lembro mais e ela então conta e se lembra de tudo o que eu falei. Eu posso contar dez vezes diferente que ela se lembra de todas.”</p> <p>P: “Posso te dar uma idéia? Começa a pedir pra ela registrar a história que você conta porque você quer se lembrar depois. A intenção não é que ela escreva corretamente, mas que ela se interesse pela escrita e leitura, pode a deixar usar desenhos e letras, e peça pra ela ler depois. Pode trocar os papéis: ela conta a história e você registra e lê depois. Começa a fazer esse jogo com ela é uma forma de motivar pro trabalho em sala de aula, e a “J” está bem nessa fase aqui na escola.”</p>	<p>Interação Informação</p> <p>Acional.</p>	<p>- Complementar - Explicitar</p> <p>- Propor - Incitar</p>
--	---	--

2.4.1.6 – Análise da 3ª sessão da 1ª fase

Nesta sessão, a frequência das interlocuções na esfera da interação manteve-se alta, assim como na sessão anterior. As falas interativas entre as participantes foram facilitadas pela participação da pesquisadora, que promoveu as interlocuções, incitando, propondo, informando, desafiando, exortando, validando e avaliando as falas das interlocutoras. Desse modo, o papel desempenhado pela pesquisadora nessa sessão foi essencial para manter a alta frequência das interlocuções entre as participantes.

Assim, a pesquisadora desafiou as mães a tomarem posição diante da análise crítica, informou-as sobre o desenvolvimento infantil, avaliou e incitou-as a avaliarem o desempenho dos seus filhos e a competência mediadora do adulto no que diz respeito ao seu papel nas atividades que engendram o desenvolvimento infantil.

Desse modo, as interlocuções das mães evidenciaram, por meio das categorias dos atos da fala, as tomadas de posição, as justificativas e as avaliações com relação às competências apresentadas por seus filhos durante a análise do vídeo. Para tanto, as mães tomaram, por base, apenas suas próprias experiências e concepções maternas. Nesse sentido, as mães abordaram três aspectos importantes no que diz respeito à análise do processo de desenvolvimento de seus filhos e de si mesmas. É importante ressaltar que nenhum desses três aspectos tinha sido antes evidenciado durante nossa intervenção.

O primeiro aspecto diz respeito ao comportamento de proteção das mães com relação aos seus filhos deficientes visuais. Essa proteção foi caracterizada pelas mães, na maioria das vezes, pelo aspecto da segurança física, que diz respeito, portanto, à relação entre os espaços físicos, aos deslocamentos no espaço e às dificuldades que esses espaços, eventualmente, podem apresentar. Sobre esse aspecto, duas participantes foram enfáticas, e uma delas salientou a competência do seu filho mais novo em criar pistas e condições de aprendizagem para o irmão cego.

O segundo aspecto diz respeito à explicitação de uma das mães sobre a capacidade de memória de sua filha cega. Essa percepção da mãe chamou-nos a atenção, uma vez que, a capacidade de memorização é uma característica bastante significativa do ponto de vista do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

O terceiro aspecto a ser salientado nesta sessão diz respeito ao sentimento de responsabilidade, aliado às dificuldades, evidenciadas nas falas proferidas pelas mães, com relação às atividades mediadoras do desenvolvimento de seus filhos. Desse modo, na

medida em que a pesquisadora sugeria atividades facilitadoras do desenvolvimento das crianças, as mães justificavam suas dificuldades para acatarem adequadamente tais sugestões, alegando falta de tempo e de conhecimento.

Sendo assim, podemos compreender que, embora esses aspectos tenham sido evidenciados por meio dos atos da fala das mães nas esferas avaliativas e interativas, essas falas ainda não podem ser consideradas um processo de tomada de consciência do seu papel de adulto mediador do desenvolvimento da criança deficiente visual. Essas falas refletem apenas um indício de que as mães começavam a perceber, umas nas falas das outras, que as crianças aprendem e que são inteligentes, e que, portanto, algo pode ser feito para que elas se desenvolvam, apesar da deficiência visual.

Enfim, durante a sessão, a pesquisadora estabeleceu interlocuções com as mães, interlocuções estas focadas nas esferas da interação, da avaliação, da acional e da contratual, procurando articulação de suas concepções sobre o desenvolvimento da criança deficiente visual, com as possíveis práticas mediadoras. Nesse aspecto, foi importante o uso do vídeo para a avaliação e a análise crítica das competências pedagógicas do filho e da ação mediadora que o adulto pode exercer no processo de desenvolvimento infantil.

Ficou clara, portanto, a necessidade de que experiências mediadoras fossem evidenciadas e oportunizadas para que as mães pudessem desenvolver novas competências na lida com a criança deficiente visual. Assim, esse foi nosso objetivo na sessão seguinte, que inaugurou a segunda fase desse trabalho de intervenção psicopedagógica com grupo de mães.

2.4.2 – Segunda Fase da Intervenção

Esta fase desenvolveu-se perfazendo um total de sete sessões sequenciais. Cada sessão teve duração média de 60 (sessenta) minutos, sendo as sessões registradas em áudio e em vídeo e transcritas, na íntegra, com exceção de apenas uma sessão, que foi devidamente relatada e descrita, devido à impossibilidade de transcrição das falas, conforme esclarecimentos posteriores, na descrição da 5ª sessão desta fase.

O objetivo geral dessa fase foi propor ao “grupo de mães” atividades nas quais elas vivenciassem a experiência da ação mediadora, a fim de fornecer subsídios para o processo de tomada de consciência que favorecesse a reformulação de suas concepções, como havia ficado claro na sessão anterior. Além disso, estimulou-se o desenvolvimento de novas competências necessárias ao processo de desenvolvimento de si mesmas, enquanto adultas mediadoras, e do desenvolvimento de seus filhos deficientes visuais. Para tanto, foram planejadas e desenvolvidas, pelo “grupo de mães”, atividades práticas, de caráter lúdico e pedagógico, mediadas pela pesquisadora. Tais atividades foram, aqui, denominadas de *Oficinas Pedagógicas*.

Assim como na primeira fase, nesta segunda fase da intervenção psicopedagógica, cada sessão teve um objetivo específico, construído a partir da análise dos resultados da sessão anterior. Portanto, como dito acima, os objetivos construídos, nesta segunda fase, advieram dos resultados apresentados nas sessões da primeira fase e dos objetivos gerais da pesquisa, conforme proposta metodológica defendida por Fávero (2003). Assim, como procedemos na primeira fase, cada sessão de intervenção foi descrita segundo seus objetivos e procedimentos, descrevendo as respectivas atividades planejadas. Desse modo, a partir das transcrições, elaborou-se, para cada sessão, um quadro descritivo dos dados a serem analisados, conforme adotado e descrito anteriormente. Da mesma forma, após cada tabela, apresentamos uma análise e uma discussão, que, por sua vez, fundamentou o objetivo e o procedimento adotado na sessão seguinte.

2.4.2.1 - 1ª SESSÃO DA 2ª FASE DE INTERVENÇÃO

Participaram desta sessão quatorze mães. O objetivo foi promover uma situação onde as mães pudessem não apenas refletir sobre o seu papel mediador no processo de desenvolvimento da criança deficiente visual, mas, sobretudo, proporcionar-lhes a oportunidade de planejar uma atividade prática lúdica pedagógica, com a finalidade de vivenciarem o referido papel que lhes compete enquanto sujeitos adultos competentes e em desenvolvimento. Assim, nesta sessão, foi apresentada às mães uma proposta para o planejamento da *Oficina Pedagógica*.

O procedimento adotado para a efetivação dessa proposta foi a formação de pequenos grupos de trabalho para o planejamento da *Oficina Pedagógica*, com a mediação da pesquisadora. Assim, dois grupos foram formados por cinco mães, cada, e um grupo, formado por quatro mães. Cada grupo teve como tarefa a elaboração de uma atividade lúdica pedagógica para que fosse desenvolvida com as crianças na sessão seguinte. O papel de mediadora, desempenhado pela pesquisadora, abrangeu, pelo menos, três aspectos fundamentais: a escolha das atividades; o planejamento dessas atividades para o intervalo de tempo de 10 a 15 minutos e, sobretudo, a troca de idéias no grupo. Coube às mães a provisão e a solicitação à instituição do material necessário para as atividades.

Tabela 5: Transcrição e análise dos extratos da 1ª sessão da 2ª fase de intervenção.

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>P: “Gente, quero fazer uma proposta pra vocês, pra gente fazer aqui na escola... Olha já que nós estamos aprendendo sobre a importância da brincadeira para a educação e ensino dos filhos de vocês, que tal se agente formasse alguns grupos e cada grupo elabora uma atividade pra fazer com as crianças depois? Aí nós podemos filmar e depois assistir a fita e fazer uma porção de análises sobre o que foi feito, como foi feito, como vocês se sentiram, como as crianças participaram. Porque não podemos esquecer que nós estamos aprendendo, não é? O que vocês acham da proposta?”</p>	<p>Acional Contratual.</p>	<p>- Propor - Incitar - Engajamento.</p>
<p>R: “É boa...”</p>	<p>Avaliação Interação.</p>	<p>- Validar - Conformar.</p>
<p>(Nesse momento todas as mães começam a falar ao mesmo tempo em consenso: que não queriam ser observadas.)</p>	<p>Interação.</p>	<p>- Contestar.</p>
<p>MI: “Todo mundo vai ficar vendo a gente?... isso não!”</p>	<p>Avaliação Interação.</p>	<p>- Tomar posição - Complementar.</p>
<p>P: “Não, ninguém vai observar vocês, nós podemos fazer as atividades na sala de aula, na hora do recreio, pedimos para a professora sair e fazemos as atividades. Pode ser assim?”</p>	<p>Contratual Acional.</p>	<p>- Regular comunicação conforme os objetivos - Propor.</p>
<p>Em Coro: “Pode”.</p>	<p>Interação Contratual</p>	<p>- Conformar - Gestão do contrato.</p>

<p>AN: “Se for lá pra outra semana eu não posso... não vou poder ir.”</p>	<p>Avaliar.</p>	<p>- Justificar.</p>
<p>S: “Isso é uma desculpa pra não fazer esse tipo de trabalho, porque a gente só tem essa chance, essa oportunidade pra ficar próximo do filho e a gente arruma uma desculpa... “eu tenho que ir ao médico, eu tenho...” Esse dia vai ser especial para os filhos de vocês e para vocês também. Procurem não ter compromisso para esse dia.”</p>	<p>Avaliar Acional</p>	<p>- Criticar - Incitar - Exortar</p>
<p>P: “Então olha só, cada grupo vai falar pra todo mundo o quê vai fazer e que material vai precisar, ta?”</p>	<p>Contratual.</p>	<p>- Regular a comunicação conforme os objetivos.</p>
<p>P: “Grupo I, meninas o grupo de vocês decidiu o quê?”</p>	<p>Interação Acional.</p>	<p>- Desafiar - Incitar.</p>
<p>AN: “Música, muita música...”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>P: “Vocês vão trabalhar com música e o que mais?”</p>	<p>Acional.</p>	<p>- Incitar</p>
<p>AN: “Partes do corpo.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>P: “Partes do corpo. Aquela brincadeira de apontar as partes do corpo... ou não?”</p>	<p>Acional Avaliação</p>	<p>- Incitar - Avaliar</p>
<p>AN: “Não, aquela da fruta!”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>P: “AH! Aquela da fruta que vocês podem fazer estátua junto, né?”</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Validar</p>

<p>L: “Tem outra que é melhor, que é assim (cantando): cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé...”</p>	<p>Interação Avaliação</p>	<p>- Complementar - Tomar posição.</p>
<p>P: “Então vocês vão precisar do CD, né? Eu vou pegar com as meninas.”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Se engajar</p>
<p>P: “Esse grupo aqui, então, vamos lá?”</p>	<p>Acional.</p>	<p>- Incitar.</p>
<p>R: “É um teatro.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>P: “É um teatro, já escolheram a...”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>R: “Do chapeuzinho vermelho.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>P: “E vocês do grupo III, o que vão fazer?”</p>	<p>Acional.</p>	<p>- Incitar.</p>
<p>MI: “É um fantoche.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>C: “Se a gente tivesse um pouco mais de tempo...”</p>	<p>Acional.</p>	<p>- Propor.</p>
<p>P: “Ah! Vocês querem um tempo maior pra planejar ou pra fazer outra oficina?”</p>	<p>Avaliação Acional</p>	<p>- Validar - Incitar</p>
<p>C: “É porque assim, nosso contato com eles é muito pouco, entendeu? Então seria bom duas vezes, essa vez e mais outra.” (refere-se a outra oficina).</p>	<p>Avaliação Acional.</p>	<p>- Justificar - Propor.</p>
<p>P: “Podemos pensar nisso após avaliarmos como será esta, ok?”</p>	<p>Avaliação Acional</p>	<p>- Validar - Propor</p>

P: “Então está tudo pronto, não é?
Vamos fazer as atividades com as
crianças no dia 05/11, na hora do
recreio, vamos chegar um pouco
mais cedo, certo?”

Contratual
Acional

- Gestão das atividades
- Se engajar.

2.4.2.2 - Análise da 1ª sessão da 2ª fase

Antes das interlocuções contidas na tabela 5 e após a proposta apresentada pela pesquisadora ao grupo de mães, o que se pôde observar pelo registro em vídeo foi uma grande dificuldade das mães em se agruparem conforme a proposta. O vídeo também mostra que as mães sugeriam as atividades de modo aleatório, sem argumentos para fundamentá-los, de maneira que, durante cerca de trinta minutos da sessão, as mães verbalizaram como se estivessem falando consigo mesmas e sem indícios de que estavam ouvindo as propostas umas das outras.

O papel de mediadora, desempenhado pela pesquisadora, foi fundamental na sistematização das propostas, bem como na própria dinâmica interativa do grupo, no sentido de chegar a um consenso. Podemos afirmar que essa mediação foi fundamental para que, nos trinta minutos seguintes da sessão, houvesse um aumento da esfera da interação entre as mães, e não apenas entre a pesquisadora e uma ou outra participante, como evidenciado nas sessões anteriores.

As trocas verbais entre as mães evidenciaram o surgimento mais efetivo das esferas contratual e acional. As mães assumiram, assim, maior engajamento na atividade proposta. As categorias de contestação e justificativas também foram evidenciadas nas falas interativas, no que se refere à busca de argumentos que se contrapusessem à proposta de filmagem e à busca de justificativas para a ausência no dia estabelecido para o trabalho com as crianças. A contestação também foi um ato de fala importante, constatado no momento em que uma mãe criticava as “desculpas” das outras mães.

Foi significativo, também nesta sessão, o aumento da esfera acional nas interlocuções evidenciadas, tanto entre a pesquisadora e as mães, quanto entre as mães. Essas interlocuções demonstraram que se iniciou um processo de encadeamento das ações das mães, indicando que elas começaram não apenas a avaliar e a reconhecer suas competências já desenvolvidas, mas, sobretudo, a reconhecer e a se engajarem na construção das novas competências necessárias para a intervenção com as crianças. Com relação a esse aspecto — e como já dito antes —, podemos notar que a pesquisadora desempenhou um papel de mediadora, procurando estabelecer interlocuções que gerassem as categorias dos atos da fala de avaliação, de propostas, de incitação e de engajamento, por parte das mães, na realização da *Oficina Pedagógica* proposta.

Um outro aspecto muito importante a ser salientado na análise desta sessão foi o fato de uma das participantes ter apresentado, por meio da interação e do engajamento na atividade, uma proposta para a continuidade das *Oficinas Pedagógicas*: por meio de um ato da fala na esfera acional, uma das mães propôs que fosse disponibilizado mais tempo para a realização de mais uma *Oficina Pedagógica* além da proposta.

A sessão seguinte consistiu na realização da *Oficina Pedagógica* propriamente dita, dando continuidade à ação planejadora realizada nesta sessão.

2.4.2.3 - 2ª SESSÃO DA 2ª FASE DE INTERVENÇÃO

Esta sessão teve como objetivo a realização da *Oficina Pedagógica*, planejada na sessão anterior pelas mães. Participaram desta sessão dez mães, dezessete crianças e a pesquisadora.

Institucionalmente, algumas medidas foram adotadas, tais como: o agendamento prévio com a professora responsável pela sala de aula e a solicitação à professora para que os alunos permanecessem em sala de aula após o lanche.

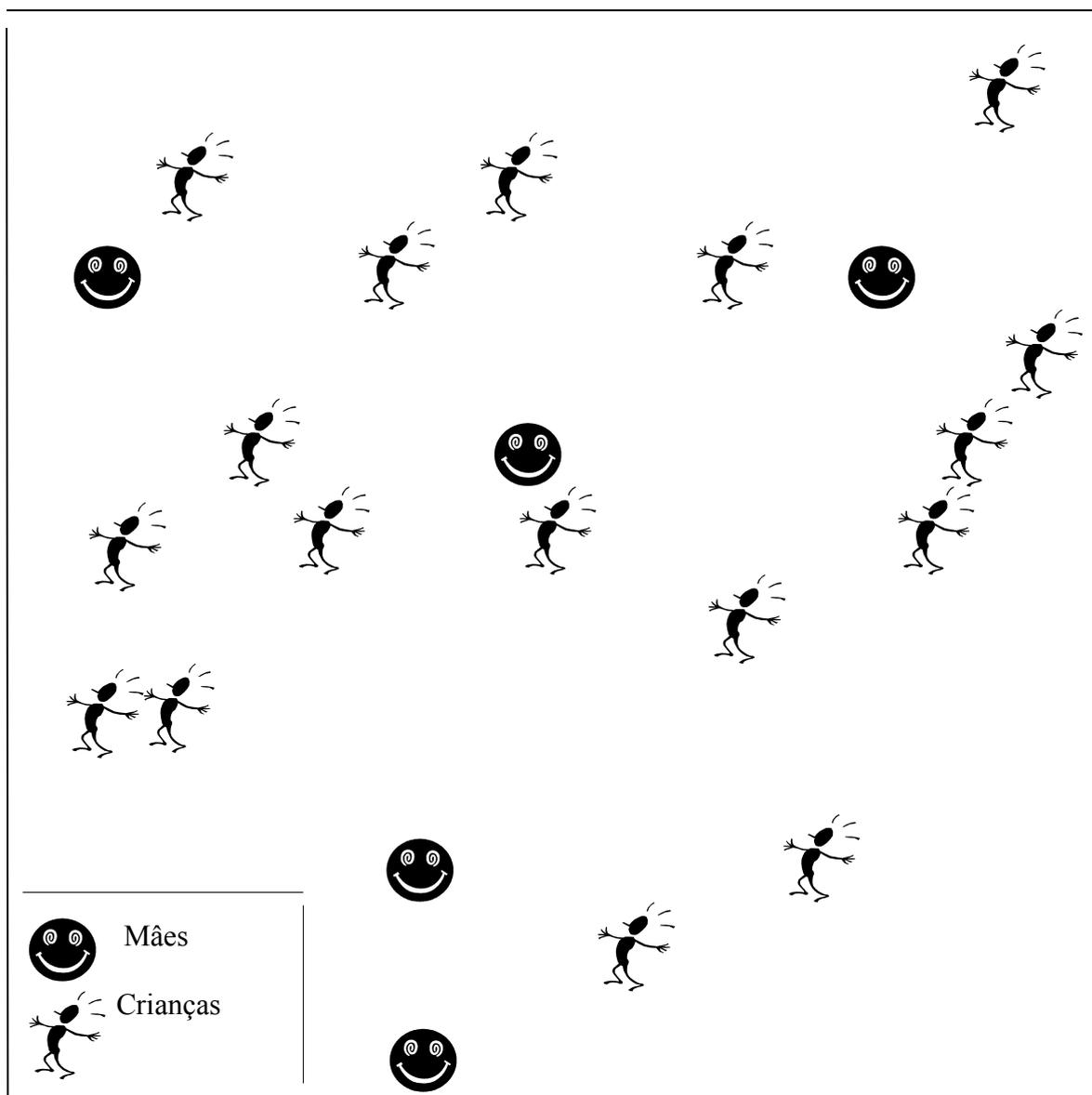
Abaixo, descrevemos cada uma das duas atividades planejadas e desenvolvidas pelas mães, por meio da mediação da pesquisadora. Durante o desenvolvimento dessas atividades, a pesquisadora procedeu ao registro em vídeo.

Atividade I: “*Estátua*”

Desta atividade participaram cinco mães. Assim que elas entraram na sala de aula, cumprimentaram as crianças. Em seguida, a pesquisadora também cumprimentou as crianças e informou-as sobre a novidade do dia: que as mães de alguns deles estavam presentes na sala e que iriam brincar com eles. Então, a pesquisadora identificou cada mãe pelo seu nome e perguntou: “De quem é essa mãe?”, como resposta, alguns identificaram a própria mãe, e outros identificaram a mãe do outro, mas todos responderam corretamente à pergunta da pesquisadora.

Foi depois disso que o grupo de cinco mães iniciou a atividade, solicitando que todas as crianças se levantassem. Segurando cada criança pelo braço, o grupo de mães posicionou-as em lugares determinados, onde elas deveriam permanecer durante a atividade. A figura espacial resultou no esquema a seguir:

Figura 1 – Disposição Espacial da Atividade I: “Estátua”



Assim, uma mãe posicionou-se na frente do grupo, colocando-se em destaque para conduzir a atividade. As outras mães ficaram mais próximas das crianças e as tocavam sempre que elas achavam que um determinado gesto ou movimento deveria ser demonstrado no próprio corpo da criança. A mãe que estava em destaque anunciou que iria colocar um CD⁸ para tocar e que todos deveriam dançar, seguindo os movimentos sugeridos pela música. No decorrer da música, em vários momentos, havia o comando “estátua”, ocasião em que todos deveriam ficar imóveis, mantendo o seu último

⁸ CD – Xuxa só para baixinhos 5 – *Estátua* (faixa 10). Gravadora Som Livre, 2004.

movimento. A criança que não obedecesse a esse comando deveria sair da brincadeira. A vencedora seria aquela criança que conseguisse permanecer imóvel.

Atividade II – “A história de Chapeuzinho Vermelho”

Participaram desta atividade cinco mães. Logo após o término da atividade I, a pesquisadora anunciou que teria mais uma atividade e que outras mães iriam ensinar a brincadeira. Desse modo, a pesquisadora foi anunciando os nomes das mães, e as crianças foram respondendo de qual criança era aquela mãe, assim como ocorreu na atividade I. Depois disso, as mães foram conduzindo as crianças, segurando-as pela mão, à parte central da sala de aula, para que lá se sentassem. Algumas crianças caminharam sozinhas e se sentaram, sem a ajuda das mães. Em seguida, uma das mães, que desempenhou o papel de narradora, iniciou a representação, anunciando a encenação da história de Chapeuzinho Vermelho.

As mães apresentaram-se assim caracterizadas: uma mãe se caracterizou de Chapeuzinho Vermelho, vestindo-se com uma capa vermelha e segurando uma cesta; uma outra mãe, que representou o papel de caçador, vestiu um casaco e utilizou um bastão como espingarda; uma outra mãe caracterizou-se de vovozinha, usando uma touca na cabeça e óculos; uma outra mãe, representando o Lobo Mau, utilizou uma máscara de lobo. Desse modo, as mães posicionaram-se no centro da sala, à frente das crianças, e representaram suas personagens, de acordo com o desenrolar da história.

É importante esclarecer que as mães encenaram a história, movimentando-se no centro da sala, a uma distância aproximada de três a quatro metros das crianças. As crianças, por sua vez, permaneciam sentadas. A maior parte delas limitou-se a ouvir a história de cabeça baixa. Inclusive, algumas crianças que possuíam baixa visão não utilizaram para enxergar a encenação, pois a distância entre elas e as personagens não permitia a visão de detalhes.

Ao final da encenação, uma das mães, que representou o papel de Lobo Mau, aproximou-se mais das crianças, porém ainda permanecendo em pé, e passou a falar com as crianças sobre a moral da história, segundo a sua compreensão.

Apresentamos, na tabela 6, somente os extratos da atividade II, uma vez que o registro desta mostrou-se de melhor qualidade para transcrição.

Tabela 6: Transcrição e análise dos extratos da 2ª sessão da 2ª fase de intervenção.

Atividade II – Teatro da História de Chapeuzinho Vermelho.		
ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
EL - (narradora): “Mas o Lobo mau era muito sabido, ele correu na frente e chegou na casa da vovozinha antes que a Chapeuzinho vermelho e devorou a Chapeuzinho vermelho”. (a pesquisadora corrige baixinho: a vovó).	Informação	- Informar
EL - (narradora - Sorri e continua sua fala): “... a vovozinha”	Informação	- Informar
EU: (Chapeuzinho Vermelho): “Vovó pra que essa boca tão grande?”.	Informação	- Informar
C: (Lobo mau): “É pra te comer minha netinha...” (fala com voz mais grossa e forte e sai correndo atrás de EU que dá a volta na sala).	Informação	- Informar
(Crianças: Nesse momento todas as crianças gritam e sorriem muito.)		
EL (narradora): “O Lobo mau morreu e tiraram a vovozinha de dentro da barriga do Lobo mau e foram felizes pra sempre.”	Informação	- Informar
MR (mãe que estava assistindo): “Agora bota o Lobo mau deitado ali” (aponta para o canto da sala).	Acional	- Propor
C: “Eu queria fazer uma pergunta		

<p>pra vocês (se coloca de pé diante das crianças), nós vimos aqui que a Chapeuzinho Vermelho desobedeceu a mãe dela e foi pro outro caminho, se ela tivesse ido pelo caminho que a mamãe falou pra ela, não teria acontecido isso... vocês acham que a Chapeuzinho Vermelho fez certo em desobedecer a mãe dela?</p>	<p>Acional</p>	<p>- Propor - Incitar</p>
<p>Crianças: “Nãããoooo...” (em coro em movimentando a cabeça negativamente.)</p>	<p>Avaliação.</p>	<p>- Tomar Posição.</p>
<p>C: “A mamãe sempre quer o melhor pra gente, como a mamãe de Chapeuzinho Vermelho, quando ela disse: “não vá pelo caminho que tem o Lobo mau”, porque ela sabia que era perigoso, entenderam?. A Chapeuzinho Vermelho passou por um momento difícil porque ela foi desobediente, entenderam? Não foi? Então vocês não vão desobedecer às mamães, certo?”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Explicitar - Exemplificar</p>
	<p>Avaliação.</p>	<p>- Avaliar - Dar aviso - Tomar Posição</p>
<p>Crianças: “Certo” (em coro).</p>	<p>Interação</p>	<p>- Conformar</p>
<p>C: “Muito bem!”</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Validar</p>
<p>P: “Palmas para todas as mães!!”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>(Todos os presentes: Batem palmas muito animados.)</p>		

2.4.2.4 – Análise da 2ª sessão da 2ª fase

Ficou evidente, nesta sessão, que as mães realizaram interlocuções com maior frequência, na esfera da informação, uma vez que a maior parte do tempo foi preenchida com a narração de uma história. Dessa maneira, pudemos evidenciar quatro dados relevantes nesta sessão.

O primeiro deles diz respeito à forma como os dois grupos de mães conduziram as atividades planejadas. Na primeira atividade, como já descrito inclusive por meio de um esquema do arranjo espacial que as mães adotaram com as crianças, ficou claro que as mães assumiram uma postura dominadora, visto que delas partiam todas as regras para o desenvolvimento das atividades. Ou seja, as mães, em nenhum momento, deram voz às crianças para decidirem, pois elas determinaram até mesmo o local espacial onde cada uma deveria permanecer. Além disso, as mães se localizaram de modo estratégico, de forma que cada uma dominasse um grupinho de quatro ou cinco crianças, havendo, nessa organização espacial, crianças que ficavam de costas para as outras e crianças que ficavam de costas para as mães. Ainda reforçando a idéia de domínio, uma das cinco mães se posicionou no papel de *maestro* e efetivamente conduziu toda a atividade. Portanto, coube às crianças obedecer.

Na segunda atividade, da mesma forma, as mães conduziram as crianças para o meio da sala, onde, obedientemente, permaneceram sentadas. Dessa situação extrai-se o segundo dado relevante dessa sessão: as mães se colocaram, espacialmente, longe das crianças e não consideraram a disparidade de altura entre elas e as crianças sentadas, deixando, assim, de propiciar o contato visual àquelas crianças com baixa visão.

O terceiro dado relevante evidenciado nessa sessão é que, apesar de terem-se caracterizado devidamente, as personagens da história, as mães, não exploraram essas características do ponto de vista do tato, do olfato e dos conceitos envolvidos, tais como: grande, pequeno, alto, baixo, forte, fraco, velho, belo, feio, cores e tantos outros.

O quarto e último dado relevante diz respeito à natureza dos significados que as mães mediarão por meio da história (ver tabela 6). Um exemplo é o conceito da obediência incondicional que se evidenciou tanto na ação das mães, quanto na fala explícita de uma mãe ao final da atividade II.

Vale ressaltar a importância de as mães terem escolhido, planejado e desenvolvido uma atividade baseada na encenação, prática, diga-se de passagem, que não é mais comum em sala de aula.

Todas essas considerações tornaram-se objetos da sessão que vem a seguir.

2.4.2.5 - 3ª SESSÃO DA 2ª FASE DE INTERVENÇÃO

Estavam presentes nesta sessão sete mães, sendo que apenas uma delas não havia participado da *Oficina Pedagógica* realizada na sessão anterior.

Essa sessão teve como objetivo propiciar às mães a avaliação de sua ação mediadora nas atividades desenvolvidas junto às crianças deficientes visuais, em sala de aula, na Oficina anterior, visando a uma tomada de consciência da própria ação e do seu significado.

O procedimento adotado nessa sessão desdobrou-se em dois momentos distintos: no primeiro, apresentou-se às mães o vídeo da filmagem da *Oficina Pedagógica*, realizada na sessão anterior; no segundo momento, as mães puderam expressar suas percepções com relação às suas ações mediadoras observadas no vídeo, e a troca de interlocuções resultantes desta situação está na tabela 7.

Tabela 7: Transcrição e análise dos extratos da 3ª sessão da 2ª fase de intervenção.

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>P: “Então agora que já assistimos o vídeo, vamos dizer o que vocês sentiram fazendo a Oficina? Vocês gostaram? ou não gostaram? O que foi bom? O que vocês sentiram vendo os filhos de vocês nessa situação?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar - Propor</p>
<p>C: “E eu achei engraçado porque eu achei que fosse ficar nervosa né? Mas não tanto!”</p>	<p>Avaliação.</p>	<p>- Avaliar.</p>
<p>P: “Ah! Na fita você se acha mais nervosa?”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Confirmar</p>
<p>C: “É eu acho, porque pra mim parecia que eu tava nervosíssima, porque eu sabia que ficava um pouco inibida pela câmera, mas não sabia que era tanto. Acho que preciso fazer isso mais vezes viu? Pra trabalhar esse meu lado.”</p>	<p>Informação Avaliação</p>	<p>- Confirmar - Avaliar - Justificar</p>
<p>P: “Mas por que você acha que ficou inibida? Por causa da câmera ou por que estava ali com as crianças? Com suas amigas?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>C: “Olha as amigas não, (olha rindo para as outras mães e faz um gesto com as mãos, jogando-as pra frente, e continua falando:) não tem importância, mas as crianças inibe um pouco porque ali eu nem parei pra pensar que eram deficientes visuais, né? Um público mesmo ali e isso inibe um pouco, mas a câmera... eu sabia que depois a gente ia ver e isso me deixou inibida, mas eu vou fazer uma novela né? E vou melhorar!” (todas as mães riem e falam juntas).</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Avaliar - Justificar</p>

<p>P: “É mas tirando então, a inibição da câmera que é normal, o que mais vocês sentiram?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>L: “É depois que a gente vê a fita, a gente tem um modelo, que é como a primeira vez, depois a gente vai melhorando mais.”</p>	<p>Avaliação Informação</p>	<p>- Avaliar - Informar</p>
<p>C: “Inclusive eu acho que a gente tem que ter outra oportunidade.”</p>	<p>Informação Avaliação</p>	<p>- Confirmar - Tomar Posição</p>
<p>ED: “É se a gente tiver outra oportunidade a gente vai fazer melhor, né?”</p>	<p>Acional Interação</p>	<p>- Propor - Confirmar</p>
<p>C: “Porque assim, com outra oportunidade, eu tenho certeza que eu mesma vou fazer melhor. Eu prometo que vou ficar mais calminha diante da câmera.”</p>	<p>Interação</p>	<p>- Confirmar</p>
<p>ED: “Eu achei também, que as crianças elas prestaram muita atenção, assim né? E se fosse melhor ainda, elas talvez tivessem aprendido mais...”</p>	<p>Interação</p>	<p>- Complementar</p>
<p>P: “Ah! Legal, vamos pensar então um pouco sobre isso, o que vocês acharam das crianças?”</p>	<p>Acional Contratual</p>	<p>- Incitar</p>
<p>MR: “Acho que elas ficaram muito felizes.”</p>	<p>Avaliação.</p>	<p>- Tomar Posição</p>

<p>ED: “É ficaram felizes, assim: olha minha mãe tá aqui!”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Exemplificar</p>
<p>MR: “Conhecer a voz das outras mães...”</p>	<p>Interação Informação</p>	<p>- Complementar - Confirmar</p>
<p>ED: “O “H” comentou que teve a peça e que gostou...” (fazendo referência ao próprio filho)</p>	<p>Interação Informação.</p>	<p>- Complementar - Confirmar</p>
<p>EL: “O “R” só quando eu perguntava pra ele...” (fazendo referência ao próprio filho)</p>	<p>Interação Informação</p>	<p>- Complementar - Confirmar</p>
<p>P: “Vocês acham que atividades como essas melhoram o desenvolvimento das crianças? Ou não? Como? Por que?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>J: “Nossa! Melhora muito. A “S” gosta muito de dançar e quando ela me vê dançando, ela vê eu fazendo alguma coisa diferente, ela vê, chama a atenção dela: ah! Minha mãe ta fazendo isso, estar fazendo aquilo... então ela vai lá também fazer.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Confirmar - Exemplificar</p>
<p>P: “Então, quando a gente faz esse tipo de atividade, e a gente vê que o resultado é bom, o que vocês sentem? O que vocês sentem quando vêm os filhos de vocês respondendo bem a algo que vocês proporcionaram a eles?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>(Todas respondem ao mesmo que é “muito bom”)</p>		

<p>P: “E a gente sente vontade de fazer mais não é? E o quê, às vezes, nos impede de fazer mais?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>C: “No meu caso é o tempo, às vezes a gente perde muito tempo na televisão e a gente poderia aproveitar mais pra conversar. Eu falo isso porque eu acho que eu mudei muito em relação com a “J” com os meus filhos, e eu me sinto recompensada.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Exemplificar</p>
<p>ED: “E eu percebi também, por causa da novela, que eles (cegos) pegam na gente e faz cócegas né? E a gente fica agoniada e tira né? (faz um gesto de retirada do braço), e agora não... eu deixo ele pegar no braço, ele pega no meu rosto, eu deixo ele pegar na perna, no braço, ele pergunta: quantos dedos você tem? Eu digo: cinco, e eu ensino pra ele agora.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Exemplificar</p>
<p>P: “Vocês colocaram duas coisas muito importantes: a questão do tempo e a questão de utilizar esse tempo com qualidade, isso é uma conclusão muito importante. Agora tem uma outra questão que vocês estão falando o tempo todo sobre ela, mas não perceberam ainda a importância... Como é que uma pessoa pode desenvolver mais a outra? O que ela precisa para desenvolver mais a outra?”</p>	<p>Informação Avaliação Acional.</p>	<p>- Confirmar - Citar - Avaliar - Incitar</p>
<p>(Todas respondem falando ao mesmo tempo entre si: “conhecimento, incentivar, estimular, ensinar)</p>		
<p>ED: “Eu era muito nervosa, uma pilha de nervos, agora eu sou mais calma ah! (faz um balanceio com a cabeça), tô nem aí mais. Eu chego em casa, aí tem uns vizinhos que falam: ô vida boa foi almoçar</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar</p>

<p>fora... às vezes eu chego 3 horas, 4 até 6 horas e eu digo: boa mesmo tava no restaurante com meus filhos, sendo que ainda vou fazer almoço ou alguma coisa pra comer, sabe? De primeiro eu stressava agora eu digo que tava no restaurante mesmo.”</p>		
<p>EL: “Sabia que uma coisa que eu aprendi é sobre nós mães achar que vir pra escola e ficar aqui na escola se torna um peso pra gente, se você demonstrar isso pro seu filho ele vai também achar que é um peso e vai passar a não querer mais vir, porque o “J” já estava ficando assim de tanto eu reclamar de ficar aqui: ai meu Deus que sofrimento...”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar</p>
<p>J: “Deixa eu fazer um comentário sobre essa questão do conhecimento. Eu acho assim, eu me sinto muito bem quando eu brinco com ela, a gente chega em casa muito cansada até mesmo por motivo de ônibus e todas essas coisas, mas quando você pára um pouco pra brincar com eles e fazer algo mais, até mesmo a gente se sente bem, esquece, relaxa, eu me sinto muito bem quando eu brinco com ela. Ela é muito carinhosa comigo, ela sabe interpretar bem as vozes das pessoas, ela imita a voz da “C” da ”T” e eu fico pensando o quê que eles (cegos) têm, né?</p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar - Informar - Exemplificar</p>
<p>Nossa! Como ela consegue? Pegar a voz das pessoas e coloca no meio e muda a voz de novo, né? E esse tempo que agente te pra mim é muito bom, porque se eu tenho algum problema e vou brincar com a “S” eu até esqueço, então até pra gente é bom.”</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Avaliar</p>
	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>ED: “E, mas pra a gente melhorar a gente precisa fazer de novo, e a gente precisa de um tempo maior, porque naquele dia foi tudo corrido...”</p>	<p>Acional.</p>	<p>- Propor - Incitar</p>

<p>MR: “É também, vamos supor, seria ideal um lugar maior, o pátio que tem mais espaço pra eles se locomoverem, dançar...”</p>	<p>Interação Acional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar - Se engajar - Propor
<p>J: “Vamos dizer que o intervalo tem meia hora, coloca esse tempo pra gente trabalhar com eles.”</p>	<p>Interação Acional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar - Propor.
<p>P: “Certo, vocês querem fazer um circuito? Com amarelinha, jogar bola, pular corda?” (a pesquisadora faz propostas de atividades difíceis para o deficiente visual, propositadamente)</p>	<p>Interação Acional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conformer - Incitar - Propor
<p>ED: “Tem que ver a capacidade que eles têm de jogar, pegar a bola, né?”</p>	<p>Interação Avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contestar - Criticar
<p>MR: “É porque o meu não dá conta de pular corda.”</p>	<p>Interação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar
<p>P: “Isso! Tem que ser uma atividade que vocês saibam que eles vão ter motivação e prazer em fazer, vão dar conta mesmo que com a ajuda de vocês, não é? Então no próximo encontro nós vamos planejar essa segunda Oficina, ok?”</p>	<p>Acional Contratual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incitar - Propor.

2.4.2.6 – Análise da 3ª sessão da 2ª fase

Evidenciou-se, nesta sessão, um grande número de interlocuções nas esferas da interação e da informação, por conta do consenso, entre as mães, de que a experiência deveria ser repetida, de modo que uma mãe complementou a fala da outra, apresentando novos argumentos.

Apesar desse consenso, nenhuma mãe apontou ganhos ou dificuldades em relação às duas atividades desenvolvidas na sessão anterior. Permaneceram, na maior parte da sessão, informando e exemplificando. Um dos exemplos citados foi o de uma novela transmitida pela Rede Globo de Televisão, na qual havia um personagem cego. De fato, as mães falaram muito mais em relação ao cotidiano delas com os filhos do que em relação às crianças em sala de aula.

Por isso, em vários momentos durante a sessão, a pesquisadora incitou, propôs e exortou as mães a avaliarem suas competências mediadoras, o processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual e as mudanças necessárias para o seu próprio desenvolvimento.

Vale observar que, na análise dessa sessão, faltou, por parte da pesquisadora, apontar e discutir os detalhes do vídeo, como, por exemplo, a distribuição espacial das crianças em sala, o papel dominador das mães, o que dificultou o aparecimento das vozes das crianças e a não-exploração da caracterização física dos personagens, conforme discutido na análise da sessão anterior. Isso se deveu, é claro, ao fato de a pesquisadora também estar em processo de desenvolvimento de novas competências. Esse é um dado relevante se lembrarmos que esse trabalho trata de uma pesquisa de intervenção psicopedagógica em situação de interação social, na qual, portanto, nem tudo é possível prever.

Por outro lado, vale, também, observar que a estratégia utilizada, pela pesquisadora, para incitar as mães com relação à escolha das atividades para uma nova *Oficina* com as crianças, pode ser entendida como fundamentada no estabelecimento de um conflito cognitivo, uma vez que ela propôs atividades que apresentassem dificuldades específicas para o deficiente visual. Assim, ela propôs as brincadeiras de amarelinha, de jogar bola e de pular corda, a fim de incitar as mães a avaliarem as competências necessárias ao mediador para superar a dificuldade e promover o desenvolvimento da criança deficiente visual.

Considerando, então, o consenso evidenciado nas interlocuções das mães, a sessão seguinte objetivou o planejamento de outra *Oficina Pedagógica*.

2.4.2.7 - 4ª SESSÃO DA 2ª FASE DE INTERVENÇÃO

Participaram desta sessão treze mães. A sessão teve, como objetivo, propiciar às mães uma segunda oportunidade para planejar uma atividade prática, lúdica e pedagógica, com a finalidade de, novamente, vivenciarem o referido papel mediador que lhes compete enquanto sujeitos adultos em desenvolvimento de novas competências. Sendo assim, nessa sessão, as mães desenvolveram o planejamento da segunda *Oficina Pedagógica*. É importante pontuar que essa sessão foi solicitada pelas próprias mães, na sessão anterior.

Assim como ocorreu na 1ª sessão desta fase de intervenção, o procedimento adotado nessa sessão foi a formação de pequenos grupos de trabalho para o planejamento da segunda *Oficina Pedagógica*. Desse modo, dois grupos foram formados por quatro mães, e um grupo formado por cinco mães. Cada grupo teve, como tarefa, a elaboração de uma atividade para a referida *Oficina*, a ser desenvolvida com as crianças, na sessão seguinte, e a elaboração do respectivo material.

Tabela 8: Transcrição e análise dos extratos da 4ª sessão da 2ª fase de intervenção.

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>P: “Então gente, vamos começar nos dividindo em três grupos, Ok? E cada grupo vai planejar uma atividade para a gente desenvolver com as crianças no pátio da escola certo?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Propor - Incitar</p>
<p>Ra: “E, essa atividade vai ser no pátio na hora do recreio?”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Confirmar.</p>
<p>P: “É! Não foi isso que vocês sugeriram no encontro anterior?”</p> <p>(Todas as mães respondem ao mesmo tempo: “Foi”)</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Confirmar.</p>
<p>C: “Vamos começar?”</p> <p>(A pesquisadora retoma, passa por cada grupo de trabalho, mas as mães não a solicitam. A pesquisadora aguarda por volta de 30 minutos, para colocar as propostas em discussão.)</p>	<p>Acional</p>	<p>- Propor - Incitar.</p>
<p>P: “Agora vamos ver quais as atividades que vocês planejaram. Esse grupo... qual a atividade que vocês vão fazer?”</p> <p>(dirigindo-se a um dos grupos)</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>C: “Nós vamos fazer um boliche”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Explicitar</p>
<p>P: “Ótimo! Mas como as crianças vão acertar o alvo?” elas não vão ter dificuldade de enxergar longe?”</p>	<p>Avaliação Interação</p>	<p>- Avaliar - Conformar</p>

<p>EU: “Nós vamos ajudar... a gente pode ajudar não é? Pode pegar na mão e ajudar a fazer a mira? Por que assim a gente ajuda também aqueles que são cegos.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Confirmar - Exemplificar</p>
<p>P: “Pode, pode sim. Vocês devem pensar em tudo pra que a atividade cumpra seu objetivo ta? Vocês vão precisar de algum material?”</p>	<p>Informação Acional</p>	<p>- Confirmar - Incitar</p>
<p>C: “Não, pode deixar que a gente traz um boliche bem legal.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar -Explicitar</p>
<p>P: “E vocês já pensaram no que vão fazer?” (Dirigindo-se ao outro grupo)</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>S: “Já, nós escolhemos fazer uma roda e brincar de cantigas de roda. As crianças hoje em dia quase não brincam disso e isso era muito bom na nossa infância.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Explicitar</p>
<p>P: “Muito bom! Vocês vão precisar de algum material?”</p>	<p>Avaliação Interação</p>	<p>- Avaliar - Cumprimentar - Conformer</p>
<p>ED: “Não o nosso é só fazer uma roda, não precisa de nada.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Explicitar</p>
<p>P: “E vocês desse grupo, o que decidiram fazer?” (Dirigindo-se ao último grupo)</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>MI: “Nós vamos fazer uma brincadeira parecida com aquela da estátua, só que não precisa ficar parado, vai dançando o tempo todo conforme o que a gente for mandando fazer.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Explicitar</p>

<p>P: “Como assim? não entendi muito bem...”</p>	<p>Interação</p>	<p>- Complementar</p>
<p>MI: “Assim, nós vamos colocar uma música de gestos e as crianças vão ter que fazer todos os gestos.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Explicitar</p>
<p>P: “E essa música vocês já têm?”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Confirmar</p>
<p>MI: “Já, o som também nós já combinamos quem vai trazer.”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Confirmar</p>
<p>P: “E como se chama essa atividade de vocês?”</p>	<p>Interação</p>	<p>- Complementar</p>
<p>MI: “Não sei”... (todas riem juntas)</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar</p>
<p>P: “Então pensem num nome ta?”</p>	<p>Interação</p>	<p>- Complementar</p>
<p>P: “Gente, o que vocês acham se a gente realizar essas atividades em forma de circuito. Cada grupo fica num canto do pátio e as crianças vão passando em cada grupo, quer dizer, nós podemos dividir as crianças em grupos e cada grupo de crianças fica um tempo em cada uma das atividades, entenderam?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Propor - Incitar - Se engajar</p>
<p></p>	<p>Informação</p>	<p>- Explicitar</p>
<p>MI: “É dá pra fazer assim e todos brincam ao mesmo tempo, mas nós vamos ter que fazer a atividade quantas vezes?”</p>	<p>Interação Informação</p>	<p>- Conformer - Complementar - Confirmar</p>
<p>P: “Isso depende do número de crianças, mas eu acho que no máximo três vezes, né? Dá pra gente organizar as crianças em três grupos e cada grupo de crianças fica 10 minutos em cada atividade. Vocês acham que assim vai ficar bom?”</p>	<p>Informação Acional</p>	<p>- Informar - Explicitar - Propor</p>
<p>(Todas respondem ao mesmo tempo: “Dá sim!”)</p>		

2.4.2.8 - Análise da 4ª sessão da 2ª fase

Antes das interlocuções apresentadas na tabela 8 e após a proposta apresentada, pela pesquisadora, ao grupo de mães para a formação dos grupos, observou-se, pelo registro em vídeo, uma melhor desenvoltura das mães para se agruparem em relação à primeira sessão de planejamento, isto é, elas se agruparam sem a ajuda da pesquisadora e sem que fossem repetidos os mesmos membros de cada grupo. Esse aspecto ficou também evidenciado, pelo fato de uma das mães, logo no início da sessão, após a proposta da pesquisadora para a formação dos grupos, proferir a seguinte fala: “vamos começar?” propondo e incitando as mães a iniciarem o trabalho em grupo. Além disso, o vídeo também deixa evidente que as mães trabalharam de modo organizado, isto é, centrado no tema, com objetividade e assertividade nas suas interlocuções.

Os atos da fala da pesquisadora situaram-se nas esferas acional e de informação, no sentido de confirmar as ações que as mães estavam propondo em seu planejamento. Assim, a pesquisadora, em vários momentos, incitou, informou e confirmou, procurando evidenciar uma melhor clareza das propostas apresentadas pelas mães.

O papel de mediadora da pesquisadora, nessa sessão, foi, sobretudo, o de facilitar as informações geradas em cada grupo e o de incitar as mães a definir, categorizar e descrever suas ações e idéias no processo de planejamento.

É importante ressaltar que, em alguns momentos durante essa sessão, evidenciou-se que algumas interlocuções entre a pesquisadora e as mães localizaram-se nas esferas avaliativas da ação mediadora delas. Assim, em alguns momentos, a pesquisadora provocou as mães a avaliarem e justificarem sua ação mediadora nas atividades propostas, levando em consideração as adaptações e as formas mediacionais necessárias para o desenvolvimento das atividades, tendo em conta a deficiência visual. Com relação ao “*boliche*”, no que diz respeito à dificuldade que as crianças deficientes visuais encontrariam para acertar o alvo, por exemplo, uma das mães respondeu: “Nós vamos ajudar... a gente pode ajudar, não é? Pode pegar na mão e ajudar a fazer a mira? Por que, assim, a gente ajuda também aqueles que são cegos.”. Essa resposta demonstrou que as mães ainda se utilizavam de um conceito leigo de ajuda, isto é, na proposta que transcrevemos, há um indício de ajuda pobre com relação às especificidades do processo de mediação com o deficiente visual, como, por exemplo, todas as questões espaciais envolvidas no “*boliche*”. Neste aspecto, a pesquisadora poderia ter intervindo no sentido

de demonstrar às mães a diferença entre o que estamos chamando de “ajuda leiga” e “ajuda especializada”. Retomaremos esse aspecto na discussão geral do trabalho.

No geral, as mães demonstraram, em comparação com o planejamento anterior, mais facilidade, tanto para planejarem as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, como para expressarem o planejamento de suas ações mediadoras.

2.4.2.9 - 5ª SESSÃO DA 2ª FASE DE INTERVENÇÃO

Participaram desta sessão doze mães, dezoito crianças e a pesquisadora. O objetivo dessa sessão foi realizar a segunda *Oficina Pedagógica*, planejada na sessão anterior, a fim de que as mães pudessem vivenciar uma segunda oportunidade de ação mediadora junto aos filhos com deficiência visual.

Algumas medidas institucionais foram tomadas para que se realizasse essa segunda *Oficina Pedagógica*, tais como: o agendamento prévio junto à direção da escola e a autorização para que o pátio fosse reservado somente para essa atividade.

Ressalte-se que, nessa sessão, não foi possível proceder à transcrição das falas dos participantes devido à dinâmica da atividade: a escolha do “*circuito*” gerou muita interação, de modo que os participantes falavam entre si ao mesmo tempo, cantavam alto, junto com o som da música, o que impediu a transcrição da filmagem. Dessa forma, optamos por apresentar, para esta sessão, um relatório descritivo da realização da segunda *Oficina Pedagógica*.

Como já dito, o procedimento adotado nessa sessão foi o de um “*circuito*” de atividades diferentes: cada uma das três atividades foi desenvolvida concomitantemente, por um grupo de mães. Assim, enquanto um grupo de mães desenvolvia uma atividade com um grupo de crianças, os outros dois grupos de mães também desenvolviam suas atividades com outros dois grupos de crianças, de modo que, cada grupo de crianças permanecia, por um período de 10 minutos, em cada atividade. Ao final desse período, um aviso era dado, pela pesquisadora, para que os grupos de crianças trocassem de atividade, onde novamente permaneciam por um período de mais 10 minutos. Desse modo, as atividades realizadas pelas mães, no circuito, totalizaram um período de trinta minutos de atividades lúdicas pedagógicas.

As crianças foram encaminhadas ao pátio da escola, pelas professoras regentes, após tomarem o lanche no refeitório da escola. A pesquisadora esclareceu às crianças que suas mães haviam preparado algumas atividades para elas brincarem e que, a cada 10 minutos, elas iriam trocar de brincadeira. Sendo assim, as crianças foram divididas em três grupos. Cada grupo com nove crianças foi assumido por um grupo de mães, para uma atividade do circuito. As crianças foram levadas de uma atividade a outra até que tivessem passado pelas três atividades do “*circuito*”. Durante o desenvolvimento do circuito, a pesquisadora procedeu ao registro em vídeo.

As atividades que compuseram o circuito foram desenvolvidas conforme descrição abaixo:

“A Dança dos Gestos”

As mães, ao receberem as crianças, trazidas pela pesquisadora, e pegando em suas mãos, posicionaram-nas de modo que todos ficaram próximos uns dos outros e em pé. Em seguida, as mães lhes explicaram como seria a brincadeira, que se desenrolaria ao som de uma música⁹, cuja característica era a de incitar gestos, por meio de comandos, como, por exemplo, pegar no nariz, por as mãos na cintura, etc. De acordo com esses comandos, as mães mostravam para as crianças como os gestos deveriam ser realizados. Isto é, elas se aproximavam e se abaixavam, fazendo os gestos para que as crianças as imitassem, ou, às vezes, pegavam no corpo da criança, mostrando como aquele gesto podia ser realizado, como, por exemplo, pegar no nariz, colocar as mãos na cintura, dar uma voltinha, colocar as mãos nos joelhos etc. Essa atividade foi realizada em um dos cantos do pátio da escola e conduzida por quatro mães. Ao final de dez minutos, a pesquisadora deu um aviso para que todas as crianças pudessem trocar de brincadeira e, assim, duas mães ajudavam a levar as crianças para a atividade seguinte, enquanto as outras duas mães recebiam as crianças advindas da brincadeira antecedente.

O Boliche

Ao receber as crianças nessa atividade, as mães as posicionaram em uma fila e lhes disseram que a brincadeira do “boliche” “era para acertar os pinos com uma bolinha”. Assim, duas mães se posicionaram no início da fila, onde havia uma linha de fita adesiva presa ao chão que marcava o lugar de onde as crianças deveriam arremessar a bola, à distância aproximada de 80 cm. As mães foram conduzindo cada criança pelo braço e posicionando-a de frente para os pinos, que estavam dispostos em três fileiras. Conforme iam posicionando a criança, iam, também, fornecendo as pistas e as instruções para que a criança compreendesse que deveria arremessar a bola nos pinos, tentando fazer cair o maior número possível deles.

Desse modo, as mães davam pistas auditivas, como, por exemplo, “joga na sua frente”, “joga com força”, “joga mais para o meio”, “vai, joga agora, está na mira”. Além disso, as mães seguravam o braço e a mão da criança, conduzindo o movimento de arremesso, seguravam o quadril da criança para que ela não caísse para frente ao lançar a

⁹ CD: Xuxa só para Baixinhos 5 – *Pra frente pra trás (faixa 7), Subindo, Descendo, Pirando (faixa 4)*. Gravadora Som Livre, 2004.

bola, posicionavam a criança mais perto dos pinos para que ela os acertasse ou, ainda, colocavam a criança entre suas pernas e aproximavam o seu corpo da criança, e faziam o arremesso junto com ela, a fim de facilitar o movimento.

Outras duas mães ficaram organizando a fila, de modo que elas posicionavam as crianças que esperavam a vez de jogar. Também recolocavam aquelas que tinham acabado de jogar no final da fila, para que esperassem a vez de jogar novamente. Uma das mães ficou recolhendo a bola que era arremessada pelas crianças e devolvendo-a para que fosse arremessada novamente.

Essa atividade foi desenvolvida em um outro canto do pátio da escola e foi conduzida por cinco mães. Ao sinal da pesquisadora para que todas as crianças trocassem de brincadeira, duas mães ajudavam a levar as crianças para a atividade seguinte, e as outras três mães recebiam as crianças advindas da brincadeira antecedente.

As Cantigas de Roda

Essa atividade foi conduzida por três mães, que organizaram, junto com as crianças, uma roda, onde todos se deram as mãos. Desse modo, mães e crianças, ao mesmo tempo em que davam pequenos passos fazendo a roda girar, cantavam diferentes cantigas de roda.

As cantigas foram anunciadas pelas mães, que perguntavam às crianças: “Vocês conhecem a brincadeira a canoa virou?” “Então, vamos cantar?”. E assim, as cantigas escolhidas eram todas conhecidas pelas crianças, por fazerem parte da nossa cultura e do nosso folclore, a saber, “a canoa virou”, “ciranda cirandinha” e “atirei o pau no gato”. Enquanto todos cantavam e giravam, as mães ajudavam as crianças, pelo contato físico, a executarem determinados gestos ou movimentos sugeridos pela música, como, por exemplo, ir para o meio da roda e chamar o nome de alguém da roda, voltar para a roda, agachar ao final da música, virar de costas e continuar andando, sem soltar a mão do companheiro. Todas essas tarefas foram realizadas pelas crianças, com a ajuda das mães, isto é, sempre que as crianças tinham que executar uma delas, as mães mais próximas das crianças as ajudavam, dando-lhes pistas, como: “Vá ao meio”, ou “Vem, pode voltar”. As mães também orientavam as crianças, segurando suas mãos para que se abaixassem e se levantassem.

Essa atividade foi desenvolvida em um outro canto do pátio da escola e foi conduzida por três mães, que participaram o tempo todo da atividade, posicionando-se na

roda, cantando com as crianças e ajudando as crianças na execução das tarefas sugeridas pelas cantigas. Ao sinal da pesquisadora para que todas as crianças trocassem de brincadeira, duas mães ajudaram a levá-las para a atividade seguinte, e a outra mãe recebeu as crianças advindas da brincadeira antecedente.

Após a realização do circuito, uma das mães participantes dessa sessão sugeriu que todos os participantes realizassem uma grande quadrilha. As outras pessoas que estavam assistindo à realização do circuito foram convidadas a participarem dessa atividade improvisada. Embora essa atividade não tenha sido previamente planejada, consideramos importante seu registro, uma vez que ela teve uma grande adesão: as três professoras regentes das crianças, a vice-diretora da escola e quatro mães que não estavam participando da realização do circuito dela participaram.

Essa atividade provocou um momento de entrosamento institucional alegre e festivo entre todos os participantes, de tal modo que foi objeto de comentários e de conversas entre os diferentes profissionais da escola.

2.4.2.10 - Análise da 5ª sessão da 2ª fase

Nesta sessão, o primeiro dado que consideramos relevante salientar diz respeito à maneira como as mães conduziram as atividades realizadas no circuito. Tomando como referência a segunda sessão dessa fase de intervenção, onde foi realizada a primeira *Oficina Pedagógica*, consideramos que, na 5ª sessão, onde foi realizada a segunda *Oficina Pedagógica*, as mães assumiram uma postura menos impositiva e de dominação, pois, apesar de ainda determinarem as regras das atividades e de definirem a localização espacial do grupo de crianças, elas se posicionaram de modo facilitador das interações com as crianças. Em outras palavras, as mães se colocaram espacialmente mais disponíveis para ajudar as crianças na realização das tarefas propostas em cada atividade do circuito. Desse modo, as mães conseguiram envolver todas as crianças nas atividades, facilitando suas ações em frente das exigências inerentes à realização das atividades, isto é, as mães desenvolveram as atividades realizando algumas ações mediadoras importantes para que todas as crianças as desempenhassem, apesar da deficiência visual, tais como: pistas sonoras e verbais, explicações, ajuda com relação à localização no espaço, posicionando as crianças adequadamente, ajuda com relação à execução de movimentos, como, pegar, arremessar, abaixar, pular e rodar.

O segundo dado relevante evidenciou que as mães realizaram todas as atividades planejadas sem solicitar ajuda da pesquisadora. Desse modo, as mães providenciaram todo o material utilizado durante o desenvolvimento das atividades, como, por exemplo, o aparelho de som, os CDs e o jogo de boliche. Além disso, as mães organizaram e iniciaram as atividades, sozinhas, sempre que receberam um novo grupo de crianças, o que pressupõe ter havido um planejamento no grupo e distribuição de tarefas.

O terceiro dado relevante na análise dessa sessão diz respeito à escolha das mães pela atividade do *Boliche*. É importante ressaltar que esta atividade é pouco utilizada com crianças deficientes visuais e, mesmo assim, as mães aceitaram esse desafio proposto pela pesquisadora anteriormente. Assim, evidenciou-se que, embora as mães não tivessem verbalizado, na sessão anterior, o planejamento detalhado de sua ação mediadora, esse planejamento pôde ser observado durante a realização das próprias atividades, mostrando-se adequado no que diz respeito às competências mediacionais, levando-se em conta a deficiência visual. Ou seja, as mães realizaram essa atividade, facilitando a ação das crianças, por meio de alguns procedimentos, tais como: apresentaram o material do “*boliche*” – pinos e bola - às crianças, fazendo com que elas manipulassem e percebessem a forma, o peso e a textura, antes de iniciarem os arremessos; forneceram

informações verbais para que as crianças lançassem a bola à sua frente - “com força”, “mais devagar” - apresentando, assim, pistas de noção espaço-temporal importantes para o deficiente visual; posicionaram-se, fisicamente, de modo a facilitar a ação da criança, abaixando-se e colocando a criança próxima ao seu corpo para auxiliarem no movimento de lançamento.

Portanto, podemos afirmar que o comportamento das mães evidenciou o desenvolvimento de novas competências durante a realização dessa atividade.

Por fim, consideramos importante salientar a iniciativa de uma das mães em propor a realização de uma “*quadrilha*”, isto é, uma atividade que não constava do planejamento dessa sessão e que acabou por envolver outras pessoas, de modo que, a interação das crianças com os adultos foi expandida: as pessoas que não estavam envolvidas com a realização da *Oficina*, mas a observavam, foram convidadas e aceitaram participar de uma atividade improvisada, envolvendo-se com as mães e com as crianças.

A sessão seguinte pretendeu retomar, com as mães, alguns dos aspectos analisados nessa sessão.

2.4.2.11 - 6ª SESSÃO DA 2ª FASE DE INTERVENÇÃO

Estavam presentes nesta sessão oito mães, todas participantes da segunda *Oficina Pedagógica*, realizada na sessão anterior. O objetivo dessa sessão foi, mais uma vez, propiciar às mães a avaliação da sua ação mediadora, observada nas atividades desenvolvidas junto aos filhos deficientes visuais, na referida *Oficina*, visando assim, à tomada de consciência da própria ação e do seu significado.

O procedimento adotado nessa sessão foi o mesmo adotado na 3ª sessão da segunda fase, isto é, apresentou-se às mães o vídeo da filmagem da segunda *Oficina Pedagógica* e após assistirem a ele, as mães foram incentivadas a expressarem suas percepções com relação às suas ações mediadoras.

Tabela 9: Transcrição e análise dos extratos da 6ª sessão da 2ª fase de intervenção.

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>P: “E então já vimos a filmagem, agora me digam o que vocês acharam de tudo o que aconteceu? Vocês acharam fácil, difícil...?”</p>	<p>Informação Acional</p>	<p>-Informar - Incitar.</p>
<p>J: “Foi ótimo, eu gostei! Quando a gente fica ali só olhando sem poder compartilhar fica mais difícil. Eu achei ótimo, podia fazer mais vezes e quando a gente não compartilha fica até difícil saber como é bom dançar, como é bom brincar, a gente até volta a ser criança, é muito bom.”</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Avalia - Justifica - Valida</p>
<p>P: “E o que você sentiu quando estava lá ensinando os meninos a dançarem?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>J: “Ah! Eu achei ótimo, não sou muito boa de dança, então a gente veio aqui e ensaiou pra poder ensinar pra eles. E eles gostaram pelo menos minha filha eu sei que ela adorou, até porque quando ela saiu ela disse: ah! Eu quero mais... e isso faz bem pra gente, porque eu tive que me soltar pra dançar com eles e isso é um relaxamento até mesmo pra gente.”</p>	<p>Avaliação Informar</p>	<p>- Avaliar - Justificar - Informar - Citar</p>
<p>C: “Eu acho que poderia ter sido melhor... no meu grupo (brincadeira de roda), foi difícil na hora de fazer as crianças irem pro meio da roda, a gente tinha que colocar a criança lá e fazer os gestos com ela, e isso é difícil, mas no final a gente conseguiu, mas demorou...”</p>	<p>Avaliação Informação</p>	<p>- Avaliar - Infirmar - Explicitar</p>
<p>ED: “Eu acho que as crianças se soltaram mais, ficaram mais a vontade que da outra vez. Também por causa do espaço né? Da outra vez foi na sala de aula, agora foi no pátio, eles tiveram mais vontade de pular, de brincar... e a gente fez melhor porque estava mais preparada, eu acho, porque a gente já tinha feito aquela</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Avaliar - Justificar</p>

<p>outra vez.”</p>		
<p>P: “E vocês perceberam que não foram só as crianças que se soltaram e que participaram?”</p>	<p>Interação</p>	<p>- Complementar</p>
<p>S: “É outras professoras entraram né? A “A” e outras mães e professoras, foi muito animado.”</p>	<p>Interação Informação</p>	<p>- Complementar - Informar</p>
<p>C: “É porque foi lá fora né? E isso eu acho que foi melhor que da outra vez que foi na sala de aula e se a gente fizer de novo é melhor lá fora mesmo.”</p>	<p>Interação Avaliação</p>	<p>- Complementar - Avaliar</p>
<p>P: “Olha gente isso teve uma repercussão, as professoras comentaram como foi bom ver as mães fazendo as atividades, elas gostaram muito, elogiaram, por que é uma coisa diferente né?”</p>	<p>Interação Informação</p>	<p>- Complementar - Informar - Explicitar</p>
<p>C: “É isso que a gente fez é uma coisa diferente que não acontece nas outras escolas. O meu filho, que não estuda aqui, cobra que eu só faço as coisas na escola da “J”, mas é aqui que tem mais essa oportunidade né? A gente percebe mais a presença, a participação das mães aqui. Aqui tem mais essa unidade das mães com os profissionais que não acontece nas outras escolas.”</p>	<p>Informação Avaliação</p>	<p>- Confirmar - Informar - Explicitar - Tomar Posição</p>
<p>R: “Eu acho que eles gostaram muito de ver as mães ali brincando com eles por que raramente a gente faz isso em casa né?”</p>	<p>Informação</p>	<p>- Informar - Explicitar</p>
<p>P: “E como vocês se viram nesta situação? Viram alguma diferença em vocês? Acham que pra vocês valeu a pena?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>C: “Ah! Eu acho que tudo que a gente fizer pelos filhos vale muito a pena.”</p>	<p>Avaliação</p>	<p>- Avaliar</p>

<p>ED: “Valeu a pena a gente programar tudo e vencer a vergonha pra fazer as brincadeiras com eles, com o meu filho, por exemplo, eu sei que ele gostou muito e que vai levar isso quando crescer né? Eu aprendi que a gente tem sempre que melhorar pra a vida deles também mudar”</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Validar - Justificar - Tomar posição
<p>H: “É para as crianças valeu a pena.”</p>	<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Complementar
<p>P: “E pra você valeu a pena?”</p>	<p>Interação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incitar
<p>H: “Valeu, valeu a pena participar, foram muito criativas essas brincadeiras de fazer as mães participarem com as crianças aqui na escola.”</p>	<p>Acional Contratual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar - Justificar
<p>P: “Vocês acham que vocês aprenderam alguma coisa fazendo essa atividade?”</p>	<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incitar
<p>R: “Eu acho que agora tem mais união no grupo.” (refere-se ao grupo de mães).</p>	<p>Acional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar
<p>J: “Eu acho que deveria ter mais dessas atividades com as mães que é pra ver se a gente até mesmo se toca, por exemplo, eu me toquei assim: pôxa vida, não brinco com minha filha e tal... então... dá aquele toque da gente precisar ser mais mãe, participar, eu não sou muito de brincadeira, e essa vez eu me envolvi, me coloquei de corpo e alma ali e esse é um ponto que muda a gente né? Porque a gente não tem tempo pra fazer essas brincadeiras e nem pra pensar que isso é importante assim.”</p>	<p>Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar - Tomar posição
<p>P: “E o que vocês sentiram depois que vocês fizeram a Oficina?”</p>	<p>Acional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incitar

J: “Olha eu senti até medo antes de fazer, porque quando eu falei pra “S” o que a gente ia fazer ela começou a me cobrar todo dia quando ia ser, e eu até chamei as meninas (outras mães) pra gente ensaiar de tão preocupada que eu fiquei. E depois eu vi o tanto que eu tenho dificuldade de fazer isso em casa com ela, de brincar, dançar... eu acho que raramente a gente faz isso em casa, essas brincadeiras, então elas (crianças) viram a gente fazendo aquilo pra elas e ficaram muito contentes.”

P: “Olha parabéns a todas vocês! Porque fazer algo novo exige da gente muita coragem pra vencer o medo, como você disse e, força de vontade. Por isso, vocês fizeram um trabalho lindo e nós vamos continuar no segundo semestre ta?”

Informação

Interação

Contratual

- Informar

- Exemplificar

- Explicitar

- Cumprimentar

2.4.2.12 - Análise da 6ª sessão da 2ª fase

Nesta sessão, evidenciou-se, como um dado importante, a alta frequência da esfera da avaliação nas interlocuções das mães. Essa avaliação não se limitou às atividades em si, mas também, aos seus resultados, não apenas do ponto de vista das crianças, mas também do ponto de vista delas mesmas, como podemos verificar nos seguintes pronunciamentos: “Eu quero mais... (em referência ao desenvolvimento de atividades pedagógicas)... isso faz bem pra gente, porque tive que me soltar pra dançar com eles, e isso é um relaxamento até pra gente.” (J. Tabela 9, 6ª sessão). Embora o objetivo fosse o desenvolvimento das crianças, as mães relataram pistas sobre o seu próprio desenvolvimento, indicando uma *tomada de consciência* de que a atividade mediada pode resultar em benefício para todos os participantes envolvidos: “A gente fez melhor porque estava mais preparadas, eu acho, porque a gente já tinha feito aquela outra vez.” (ED. Tabela 9, 6ª sessão). De um modo geral, as mães avaliaram, justificaram e validaram sua atuação junto aos filhos deficientes visuais, pontuando que as crianças participaram prazerosamente da *Oficina*. Ou seja, no início da sessão, as mães fizeram referência à participação das crianças, relacionado-as mais ao espaço físico do que às suas competências mediadoras.

Em função disso, em alguns momentos, a pesquisadora incitou as mães a avaliarem, de modo pontual, sua ação mediadora. Ao serem incitadas pela pesquisadora, as mães apresentaram interlocuções mais avaliativas com relação a algumas práticas adotadas por elas durante a realização da *Oficina*. Assim, embora as mães fizessem referência às dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das atividades planejadas, por outro lado, verificou-se que as mães foram além do planejamento na 4ª sessão: elas relataram que se reuniram – por iniciativa própria, portanto – nas dependências da escola e desenvolveram as atividades planejadas umas com as outras. Podemos dizer, então, que elas procuraram pistas para o melhor desenvolvimento das atividades com as crianças, procurando contornar as possíveis dificuldades: “Eu não sou muito boa de dança. Então, a gente veio aqui e ensaiou para poder ensinar pra eles.” (J. Tabela 9, 6ª sessão). Vale ressaltar que J se mostrou como uma das mães que mais incitou o grupo à tomada de posição.

Além disso — e também por iniciativa própria —, as mães expandiram a atividade, propondo às pessoas que estavam assistindo à *Oficina Pedagógica* (profissionais da

instituição e outras mães) a participarem da “*quadrilha*” improvisada. Elas foram tão competentes nessa proposta que a adesão foi geral, e a repercussão foi positiva na escola.

Diante da insistência de E na questão: “Vocês acham que pra vocês valeu a pena?” fica clara, novamente, a tomada de consciência de que a atividade que se desenvolve com o outro resulta em benefício de todos: “Quando a gente não compartilha, fica até difícil saber como é bom dançar, como é bom brincar, a gente volta a ser criança, é muito bom.” (J. Tabela 9, 6ª sessão). E ainda, de modo mais evidente: “Eu acho que deveria ter mais dessas atividades com as mães, que é pra ver se a gente até mesmo se toca, por exemplo, eu me toque, assim, pôxa vida, não brinco com minha filha e tal... me coloquei de corpo e alma ali e esse é um ponto que muda a gente, né? Porque a gente não tem tempo pra fazer essas brincadeiras e nem pra pensar que isso é importante assim.” (J. Tabela 9, 6ª sessão).

Essa tomada de consciência vai além: ela abrange a importância do tipo de atividade que propusemos e desenvolvemos com as mães e sua repercussão, tanto, do ponto de vista institucional, quanto do ponto de vista da interação pessoal entre as mães. Assim, ressalta-se a importância da relação particular estabelecida entre os profissionais da instituição e as mães: “É, isso que a gente fez é uma coisa diferente, que não acontece nas outras escolas. O meu filho, que não estuda aqui, cobra que eu só faço as coisas na escola da “J”, mas é aqui que tem mais essa oportunidade, né? A gente percebe mais a presença, a participação das mães aqui. Aqui tem mais essa unidade das mães com os profissionais, o que não acontece nas outras escolas.” (C. Tabela 9, 6ª sessão).

Um dado que consideramos importantíssimo, na análise dessa sessão, é aquele que diz respeito ao relato que uma das mães faz sobre um diálogo com sua filha, com relação à *Oficina Pedagógica* que iria acontecer. Nesse relato, fica evidente que o diálogo focado na atividade gerou uma demanda por parte da filha, o que, por sua vez, gerou uma preocupação na mãe. Esta contagiou, assim, as outras mães e as motivou a se prepararem por meio do desenvolvimento prévio das atividades planejadas entre elas, como já fizemos referência anteriormente. A seguinte fala é explícita: “Olha, eu senti até medo, antes de fazer, porque, quando eu falei pra “S” o que a gente ia fazer, ela começou a me cobrar todo dia quando ia ser. E eu até chamei as meninas (outras mães) pra gente ensaiar de tão preocupada que eu fiquei. E depois eu vi o tanto que eu tenho dificuldade de fazer isso em casa com ela, de brincar, dançar... eu acho que raramente a gente faz isso em

casa, essas brincadeiras. Então, elas (crianças) viram a gente fazendo aquilo pra elas e ficaram muito contentes.” (J. Tabela 9, 6ª sessão).

Todos esses dados nos conduziram à necessidade de propor a continuidade desse trabalho. Desse modo, a sessão seguinte objetivou, junto às mães, a avaliação do trabalho desenvolvido até aqui e o oferecimento de sugestões para a sua continuidade no semestre seguinte.

2.4.2.13 - 7ª SESSÃO DA SEGUNDA FASE DE INTERVENÇÃO

Estiveram presentes, participando desta sessão, dez mães. Nosso objetivo foi encerrar essa etapa do trabalho de intervenção psicopedagógica e ouvir as sugestões e propostas das mães, para a continuidade desse trabalho no semestre seguinte.

O procedimento adotado foi realizado em dois momentos: no primeiro momento, as mães foram convidadas a falarem sobre suas propostas e sugestões e, no segundo momento, as mães foram convidadas a tomarem um lanche, caracterizando o encerramento dessa etapa do trabalho desenvolvido com elas.

Tabela 10: Transcrição e análise dos extratos da 7ª sessão da 2ª fase de intervenção.

ATOS DA FALA	ESFERAS	CATEGORIAS
<p>P: “Hoje nós vamos encerrar essa etapa do nosso trabalho, mas o trabalho vai continuar a partir de Agosto depois do recesso, ok? Bom, então hoje eu gostaria de ouvir de vocês as sugestões pra que o nosso trabalho continue cada vez melhor, mas antes das sugestões alguém quer falar sobre o trabalho até aqui?”</p>	<p>Contratual Acional</p>	<p>- Propor - Incitar</p>
<p>C: “Eu quero. Olha, eu acho que esse trabalho me ajudou a ver minha filha de maneira diferente. Hoje eu já vejo minha filha diferente, eu já pondero as coisas, eu já enxergo diferente, eu vejo tudo muito diferente. Eu tenho essa coisa de super- proteger mesmo, eu gostaria de ser mais corajosa nesse sentido, de criar minha filha pro mundo. Eu tô me trabalhando, mas é difícil, eu tenho consciência de que como eu digo: o problema não a “J” é a mãe. E eu vejo que esse trabalho me ajudou muito a ver tudo diferente. Acho que vai ser muito bom a gente continuar se encontrando.”</p>	<p>Avaliação Informação Acional</p>	<p>- Avaliar - Tomar Posição - Informar - Explicitar - Se engajar.</p>
<p>J: “É, foi muito bom participar desse trabalho e eu quero sugerir que em agosto a gente convide as mães do Centro 02 (escola ao lado que atende crianças com deficiência mental) também pra participar, acho que elas vão gostar.”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Propor</p>
<p>P: “Muito obrigada pela palavra de vocês. Isso que vocês estão dizendo é muito bonito e importante pra gente continuar fazendo esse trabalho, por que a gente vê que vale a pena... obrigada. Vamos, então, ouvir as sugestões de vocês.”</p>	<p>Interação Avaliação Acional</p>	<p>- Cumprimentar - Justificar - Incitar</p>

<p>ED: “E, eu acho que podia ter mais filmes pra gente assistir, não só dos filhos da gente, mas esses filmes que contam as histórias de crianças deficientes que aprenderam muitas coisas boas. Não sei eu acho que a gente ia poder ver como fazer mais por eles.”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Propor - Incitar - Se engajar</p>
<p>MR: “É eu acho que também nos filmes que você grava das crianças em sala ou com a gente nas brincadeiras, você podia mostrar pra gente assistir junto com eles (filhos), pra gente poder ver a reação deles: ah! Minha mãe tá fazendo!”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Propor - Se Engajar</p>
<p>J: “E, você também podia dar idéias!”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Incitar</p>
<p>P: “Não, hoje eu vou só ouvir vocês.”</p>	<p>Interação</p>	<p>- Se escusar</p>
<p>NA: “Já pensou se a gente tivesse também aula de música com eles (filhos)?”</p>	<p>Acional</p>	<p>- Propor - Incitar</p>
<p>J: “É eu já pensei em formar um coral com eles (filhos).”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Incitar</p>
<p>ED: “Ia ser muito legal, hein?! se a gente cantasse nas festas da escola com os filhos e o professor de música.”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Se engajar</p>
<p>P: “Sim, podemos pensar nisso...”</p>	<p>Interação</p>	<p>- Conformar</p>
<p>MR: “E a gente ia ter que treinar muito, isso é bom pra gente aprender.”</p>	<p>Interação Avaliação</p>	<p>- Complementar - Validar</p>

<p>ED: “E, uma coisa que eu queria sugerir era a nossa sala das mães. Eu acho que a gente devia fazer alguma coisa pra melhorar, uma pintura, uma mesa pra gente ter nossas reuniões..”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Propor - Se Engajar</p>
<p>J: “Nós podíamos até fazer um bazar, agora no final das aulas, pra arrecadar dinheiro pra fazer essa pintura.”</p>	<p>Interação Acional</p>	<p>- Complementar - Propor</p>
<p>P: “Muito bem! Vocês estão cheias de idéias e isso é muito bom. Vamos ver o que nós podemos fazer no início do segundo semestre com todas essas sugestões, ok? eu já anotei tudo pra que depois nós possamos avaliar todas as sugestões com mais calma. Agora que tal se a gente fosse tomar nosso lanche?”</p>	<p>Interação Avaliação Contratual</p>	<p>- Cumprimentar - Validar</p>
<p>(Todas concordam se levantando da cadeira e indo em direção à mesa).</p>		

2.4.2.14 - Análise da 7ª sessão da 2ª fase

Podemos salientar, nesta sessão, a predominância das esferas de interação, avaliação e acional, evidenciadas nas interlocuções das mães. Assim, as mães, em um primeiro momento, avaliaram o trabalho de intervenção psicopedagógica desta pesquisa e, em um segundo momento, posicionaram-se no que diz respeito às sugestões e propostas apresentadas pelo grupo.

Desse modo, em primeiro lugar, ressaltamos, como um dado relevante, a avaliação positiva que o grupo de mães elaborou a respeito deste trabalho, evidenciando, assim, o importante papel do procedimento adotado na referida intervenção, no processo de tomada de consciência. Isso se evidenciou, com muita clareza, na fala de uma das mães ao demonstrar a sua tomada de consciência com relação ao seu papel como adulta e mediadora: “Olha, eu acho que esse trabalho me ajudou a ver minha filha de maneira diferente. Hoje eu vejo minha filha diferente, eu já pondero as coisas, eu já enxergo diferente, eu vejo tudo muito diferente. Eu tenho essa coisa de superproteger mesmo, eu gostaria de ser mais corajosa nesse sentido, de criar minha filha pro mundo. Eu tô me trabalhando, mas é difícil, eu tenho consciência de que, como eu digo: o problema não é “J”; é a mãe. E eu vejo que esse trabalho me ajudou muito a ver tudo diferente.” (C. Tabela 10, 7ª sessão). Assim, essa mãe atribuiu ao trabalho de intervenção psicopedagógica a mudança na sua visão, com relação à sua função de cuidadora, tomando consciência de que seu papel deve ser, sobretudo, aquele de mediadora do desenvolvimento da filha.

Os atos da fala, na esfera acional, que se seguiram propuseram novas atividades para a continuidade do trabalho. Nesse momento, verificou-se a preocupação delas com relação à necessidade de novas experiências. No nosso entender, essas novas experiências poderão possibilitar a elas novas competências mediadoras. Assim, como se vê na tabela 10, as mães sugeriram a apresentação das filmagens realizadas, em particular, com seus filhos, com posterior análise, a fim de obter o retorno de sua ação mediadora. Além disso, as mães sugeriram a formação de um coral, onde elas, os filhos e o professor de música da escola estivessem engajados em apresentações nas festas comemorativas da escola. Desse modo, o grupo de mães apresentou propostas de novas atividades, evidenciando o engajamento e a validação do trabalho de intervenção psicopedagógica no processo de desenvolvimento de novas competências, como verbalizado por uma das mães: “E a

gente ia ter que treinar muito, isso é bom pra gente aprender.” (MR. Tabela 10, 7ª sessão).

Ainda com relação às propostas apresentadas pelas mães para a continuidade desse trabalho, destacamos que estas foram além da nossa própria proposta, uma vez que envolveram atividades de natureza institucional, como, por exemplo, a participação do professor de música, em particular, e dos outros professores, em geral. Isso também é evidenciado na fala de uma das mães: “E. uma coisa que eu queria sugerir era a nossa sala das mães. Eu acho que a gente devia fazer alguma coisa pra melhorar, uma pintura, uma mesa pra gente ter nossas reuniões.” (ED. Tabela 10, 7ª sessão). Desse modo, as mães propuseram atividades que demandassem novas estratégias mediadoras para o desenvolvimento de novas competências do adulto envolvido no processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual, o que, por sua vez, demandaria uma maior participação institucional.

É importante ressaltar que, nessa sessão, houve uma maior frequência dos atos da fala na esfera da interação. Talvez isso tenha acontecido devido à postura assumida pela pesquisadora, que se limitou a ouvir, validar e incitar as sugestões apresentadas pelas mães, o que deve ter gerado atos da fala que se complementavam, visando à continuidade do trabalho desenvolvido. Desse modo, podemos dizer que as mães apresentaram interlocuções que se complementaram, pois a fala de uma mãe influenciou a fala e a percepção das outras. Esse dado nos confirma que a intervenção psicopedagógica, por meio do grupo focal, favorece o processo de tomada de consciência necessário ao desenvolvimento de novas competências.

Sendo assim, podemos salientar que, nessa sessão, obtivemos mais um registro favorável da intervenção psicopedagógica, tomada como prática e como instrumento metodológico para mediar o desenvolvimento de novas competências no adulto que lida com o desenvolvimento da criança com deficiência visual, conforme sugerido por Fávero (2003), no método de pesquisa.

2.5 – Discussão Geral dos Resultados

As indagações deste trabalho podem ser traduzidas, de um modo mais simples, como aquelas que procuraram desvendar as particularidades do desenvolvimento adulto. No nosso estudo, especificamente, assumimos o desafio de propor um procedimento visando ao desenvolvimento de novas competências mediadoras das mães de crianças deficientes visuais no processo de desenvolvimento de si mesmas e de seus filhos. Além disso, assumimos que, de fato, as mães de crianças deficientes visuais seriam capazes de desenvolver competências mediadoras para o desenvolvimento de seus filhos, diferentes daquelas que lhes são naturalmente atribuídas, como, por exemplo, cuidar da prole, protegê-la dos perigos e amá-la, apesar da deficiência.

Buscando assumir esse desafio, optamos por adotar, no nosso trabalho, a proposta metodológica de Fávero (2001, 2003), que defende a articulação entre pesquisa e intervenção, por meio da intervenção psicopedagógica. Nessa perspectiva, este trabalho é parte de uma linha de pesquisa sobre o estudo do desenvolvimento adulto e da construção de suas competências, Fávero (1995; 2000; 2001 e 2005b); Fávero e Soares (2002); Fávero e Couto Machado (2003).

No que concerne aos estudos com adultos, pais de crianças deficientes — conforme já mencionado na fundamentação teórica (item 1.4) —, nosso desafio foi dar continuidade à pesquisa das atividades mais adequadas para o desenvolvimento dessa competência específica: mediar o desenvolvimento dos filhos deficientes (Fávero & Floriano, 2001; Floriano & Fávero, 2003 e Floriano & Fávero, 2005). Nossos estudos anteriores já haviam evidenciado a pertinência da proposta defendida por Fávero (2003; 2005b), no que se refere à articulação entre intervenção e pesquisa.

A presente dissertação teve um desafio particular: trazer a proposta de Fávero (2003; 2005b) para o trabalho de intervenção com pais adultos, como desenvolvido por Fávero e Couto Machado (2003), Fávero e Soares (2002), entre outros, o que implicou a adoção de um método que, além de articular intervenção e pesquisa, centrou-se na intervenção no grupo focal e na análise dos *Atos da Fala* das interlocuções (ver Fávero, 2005b).

Foi por meio dessa intervenção que os dados foram sendo construídos, ao mesmo tempo em que se dava — usando os termos de Fávero (2005a; 2005b) — *a reconstrução do mundo mental dos sujeitos*, também evidenciando o processo de desenvolvimento de novas competências do adulto.

Assim, por ter como premissa a concepção de que o adulto é um construtor ativo de novos significados, a partir de suas relações dentro do contexto social e cultural em que se encontra — entendimento este amplamente discutido na fundamentação teórica —, nossa pesquisa centrou-se no desenvolvimento de novas competências no adulto e, em particular, no desenvolvimento de novas competências de mães de crianças deficientes visuais.

Do ponto de vista metodológico, adotou-se o grupo focal e a análise dos *Atos da Fala* das interlocuções produzidas pelas referidas mães, durante a intervenção psicopedagógica. A adoção desses procedimentos permitiu-nos evidenciar os seus mecanismos de regulações cognitivas e o seu processo de tomada de consciência, bem como suas ações e produções de conhecimentos específicos e de mediação em condições especiais. Ou seja, permitiu-nos evidenciar o desenvolvimento psicológico de adultos.

Portanto, podemos dizer que as mudanças verificadas nas participantes da nossa pesquisa — o grupo de mães — deveram-se ao procedimento de intervenção psicopedagógica adotado, mediado por meio de atividades específicas, focadas em um objeto específico: o desenvolvimento da criança deficiente visual. Nesse sentido, durante as sessões de intervenção, descritas uma a uma, foi observada a construção da articulação entre as concepções das mães com relação ao desenvolvimento psicológico humano, a deficiência visual e o processo de tomada de consciência de sua ação mediadora.

Ainda do ponto de vista metodológico, podemos dizer que a intervenção psicopedagógica proposta por Fávero (2003), onde cada sessão de intervenção foi planejada a partir da análise dos resultados da sessão anterior, apresentou uma outra particularidade: gerar novas propostas — provenientes da análise ou mesmo da própria interação das integrantes do grupo — de atividades de diferentes natureza, o que facilitou o processo de tomada de consciência das mães. Ou seja, nossa proposta de intervenção, nesses moldes, possibilitou o encadeamento de ações mediadoras que demonstraram, em cada sessão, o progresso das mães durante o seu processo de desenvolvimento de novas competências.

Assim, nessa discussão, vamos, em primeiro lugar, abordar os dados que se mostraram relevantes para o nosso trabalho, obtidos na primeira fase de intervenção.

O primeiro dado diz respeito à adoção do grupo focal na intervenção, viabilizado pela mediação semiótica em um contexto específico de interação, para a compreensão e para a construção dos significados culturais, conforme defendido por Fávero (2005a e

2005b). A adoção do grupo focal permitiu que as vozes das mães interagissem, influenciando-se mutuamente e, construindo, portanto, novos significados sociais, por meio dos *Atos da Fala*.

Nesse sentido, o aumento gradativo da frequência das interlocuções interativas, ocorridas durante a primeira fase, demonstrou que a intervenção, por meio do grupo focal, possibilitou a partilha de concepções e a auto-regulação no funcionamento cognitivo de cada sujeito, gerando, assim, novos significados sobre o desenvolvimento da criança deficiente visual:

Sujeito ES: “...e a gente ta aí, nessa luta, nessa busca de ver o progresso dos filhos da gente, e aí a gente se emociona com esses trabalhos, porque a gente passa a conhecer as dificuldades das outras mães e acaba que a gente é igual a todo mundo. Nós nos juntamos na escola em função da deficiência visual dos nossos filhos e tem muita luta pra um futuro melhor pra eles...” (Tabela 2, 1ª sessão da 1ª fase).

Além disso, a intervenção adotada foi de fundamental importância do ponto de vista metodológico, uma vez que não encontramos, na literatura revisada, nenhum estudo de natureza interventiva que considerasse a importância da ação mediada no processo de desenvolvimento de adultos, em particular, com pais. Embora essa mesma literatura (Mcintosh & Kerr, 1999, por exemplo) reconheça a necessidade de intervenção com os pais, não encontramos nenhum trabalho que tenha proposto uma abordagem interventiva. Sendo assim, a nossa pesquisa procurou responder a esse desafio por meio de uma metodologia de natureza interventiva.

Tanto na primeira como na segunda fase de intervenção, verificamos a pertinência da análise dos *Atos da Fala*, como proposto por Chabrol e Bromberg (1999) e aprofundado por Fávero (2001, 2003), para a explicitação das concepções fundamentais para o processo de tomada de consciência do adulto em desenvolvimento.

Desse modo, constatamos, por exemplo, na segunda sessão da primeira fase, que os *Atos da Fala* das mães foram fundamentais para o surgimento de diferentes e contrastantes percepções a respeito do desenvolvimento da pessoa deficiente visual. Essas concepções foram desencadeadas pela fala de uma mãe cega, que provocou, no grupo, um contraponto:

Sujeito N: “Quando eu estava perdendo a visão, as pessoas diziam pra mim: olha, a vida de cego é muito triste! Eu vou dizer sem demagogia, sem constrangimento pra

vocês: a vida de cego não é tão preta como as pessoas pintam, não.” (Tabela 3, 2ª sessão da 1ª fase).

Assim, essa mãe incitou as outras a refletirem sobre o contraponto existente entre a percepção de si mesmo, aquela construída pelo outro que é vidente e aquela construída pelo outro que é cego.

Na sessão seguinte verificou-se um outro dado relacionado às percepções construídas nas interações das mães que, novamente, possibilitou-lhes a percepção de si mesmas e do outro, enquanto sujeitos em processo de desenvolvimento. É importante ressaltar que, mesmo não se tratando, ainda, de tomada de consciência do papel mediador, as mães explicitaram, nessa sessão, mais um contraponto do processo de desenvolvimento, como se pode ver nas interlocuções abaixo:

Sujeito C: *“A ‘J’ é realmente daquele jeito... eu conto uma história e, no outro dia, não me lembro mais, e ela, então, conta e se lembra de tudo o que eu falei. Eu posso contar dez vezes diferente que ela se lembra de todas.”* (Tabela 4, 3ª sessão da 1ª fase).

Sujeito J: *“Mas eu acho que pra eles, por mais que não tenha visão, eles são muito inteligentes... eles pegam tão rápido que não é difícil pra eles. Eles têm uma audição... e têm muito em termos de pegar, de segurar. É muito importante, eles sabem muito.”* (Tabela 4, 3ª sessão da 1ª fase).

Desse modo, as mães explicitaram as particularidades do desenvolvimento da criança deficiente visual, como, por exemplo, a capacidade de memorização e a percepção auditiva.

Assim, durante a primeira fase de intervenção, as mães começaram a tomar consciência de que necessitavam conhecer as particularidades do outro, sobretudo, do deficiente visual. Esse aspecto foi de fundamental importância para provocar o processo de tomada de consciência das mães com relação ao desenvolvimento de suas novas competências mediadoras.

O que diferencia os dados da primeira fase de nossa intervenção dos dados da segunda fase é o fato de que, na segunda, as mães efetivamente desenvolveram atividades como mediadoras, colocando em prática, por incitação da pesquisadora, os conceitos reformulados na primeira.

Os dados da segunda fase deixaram clara a importância da articulação entre fundamento teórico conceitual e método, Fávero (2005b). Assim, podemos dizer que as

atividades particulares propiciaram a tomada de consciência. Essas atividades foram propostas às mães e mediadas pela pesquisadora, ao mesmo tempo em que se desenvolvia a tomada de consciência de que, na atividade mediada, o resultado não se dá de um lado só, mas envolve todos os que dela participam. Assim, embora o foco fosse o desenvolvimento da criança deficiente visual, as mães, elas mesmas, relataram pistas do seu próprio desenvolvimento, pelo fato de terem participado de uma determinada atividade, por exemplo:

Sujeito J: *“Quando a gente não compartilha, fica até difícil saber como é bom dançar, como é bom brincar, a gente até volta a ser criança, é muito bom”* (Tabela 7, 6ª sessão).

Desse modo, o primeiro dado que evidenciou o processo de tomada de consciência das mães, por meio das atividades diferenciadas, mediadas nessa segunda fase de intervenção, foi aquele que diz respeito ao desenvolvimento das mães, observado nas atividades de planejamento, denominadas, neste trabalho, de *Oficinas pedagógicas*. Assim, observamos que, na quarta sessão da segunda fase, por exemplo, as mães demonstraram mais facilidade na atividade de planejamento, bem como na expressão de suas ações mediadoras, quando comparadas com a primeira sessão de planejamento. É importante ressaltar que a mediação da pesquisadora foi fundamental para incitar as mães a avaliarem e a justificarem as ações mediadoras nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Desse modo, as mães foram provocadas a considerarem as adaptações e as formas mediacionais necessárias para a intervenção com a criança deficiente visual.

Além disso, um outro dado foi construído nessa sessão, no momento em que se verificou uma diferença qualitativa entre o conceito de “ajuda”, expresso pelas mães, durante a atividade de planejamento e a ação mediadora por elas desenvolvida, na sessão que se seguiu. Durante a atividade de planejamento (4ª sessão), as mães apresentaram um conceito de “ajuda” pobre, do ponto de vista do desenvolvimento da criança deficiente visual. Nesse conceito, as mães consideraram apenas aqueles aspectos do desenvolvimento que são popularmente conhecidos e enfatizados com relação à pessoa deficiente visual, como, por exemplo, o aspecto do contato físico, que, segundo o conhecimento leigo, pressupõe o adulto como o direcionador da ação da criança. Esse seria, segundo o conhecimento científico, o último aspecto a ser considerado em uma cadeia complexa de competências a serem mediadas junto à criança deficiente visual.

Diferentemente desse conceito leigo, na sessão que se seguiu — na qual se desenvolveu a segunda *Oficina Pedagógica* —, as mães demonstraram, por meio da sua prática, os aspectos importantes, envolvidos na especificidade da ação mediadora com crianças deficientes visuais, tais como, a percepção tátil por meio da manipulação do material utilizado no “*boliche*”, a percepção auditiva por meio das pistas sonoras, a percepção espaço-temporal por meio das pistas verbais e, por último, o contato físico, facilitando o movimento de arremesso.

Podemos dizer que, nesse sentido, as mães tomaram consciência da sua ação mediadora em condições especiais, por meio da interação entre o adulto e a criança deficiente visual. Tomaram consciência, também, de um outro conceito de “ajuda”, reelaborando, assim, os significados envolvidos no processo de mediação do desenvolvimento da criança deficiente visual. Esses dados confirmam a tese de Fávero (2005a), segundo a qual, a intervenção nos contextos interacionais pode levar à reconstrução do mundo mental dos adultos, o que, por sua vez, pode gerar mudanças em suas práticas sociais. Isso pode ser exemplificado por meio das próprias interlocuções das mães, como apresentadas abaixo:

Sujeito J: *“Eu acho que deveria ter mais dessas atividades com as mães, que é pra ver se a gente até mesmo se toca, por exemplo, eu me toquei assim, pôxa vida, não brinco com minha filha e tal... me coloquei de corpo e alma ali, e esse é um ponto que muda a gente, né? Porque a gente não tem tempo pra fazer essas brincadeiras e nem pra pensar que isso é importante assim.”* (Tabela 9, 6ª sessão).

Sujeito ED: *“A gente fez melhor, porque estava mais preparada, eu acho, porque a gente já tinha feito aquela outra vez.”* (Tabela 9, 6ª sessão).

Desse modo, esses dados nos permitem constatar que as atividades de planejamento das *Oficinas Pedagógicas*, propostas às mães, favoreceram os mecanismos metacognitivos no que diz respeito à tomada de consciência de sua ação mediadora. Podemos, então, articular esses dados com o que já foi exposto na fundamentação teórica:

(...) estamos lidando com os processos de internalização e externalização, entendendo que a internalização é uma dimensão importante da tomada de consciência, construindo-se a partir dos observáveis, enquanto que o movimento inverso de externalização, isto é, da passagem do implícito ao explícito, também tomado como uma construção desempenha um papel essencial na compreensão da metacognição. (Fávero, 2002, p.191).

Além disso, queremos salientar, nesta discussão, que a atividade de planejamento desenvolvida com as mães desencadeou a construção de mais um dado significativo no que diz respeito ao desenvolvimento de uma tomada de consciência em relação à complexidade do papel mediador das mães. Em outras palavras, essa atividade lhes impulsionou à tomada de consciência de que dar conta da realização das atividades propostas com as crianças deficientes visuais seria uma tarefa complexa. Por este motivo, as mães sentiram a necessidade de se reunirem, por iniciativa própria, nas dependências da escola, a fim de experimentarem, umas com as outras, as atividades planejadas, promovendo, assim, estratégias para o melhor desenvolvimento das atividades com as crianças:

Sujeito J: *“Eu não sou muito boa de dança, então a gente veio aqui e ensaiou para poder ensinar pra eles”* (Tabela 9, 6ª sessão).

Mais uma vez, esse dado nos revela que as mães desenvolveram novas competências ao construir novas estratégias de ação mediadora, confirmando a tese de Fávero:

O caráter fundamentalmente construtivo das regulações deve permitir considerar a metacognição um mecanismo duplo de construção: aquele que assegura a formação de operações de controle (tais como as operações de antecipação, controle e ajustamento) e aquele que regula a construção de formas explícitas das representações a partir de suas formas implícitas. (Fávero, 2005a, p. 290).

Um outro dado importante que merece ser salientado nessa pesquisa é aquele que demonstrou a importância das experiências e das interações vividas pelas mães, para o seu processo de tomada de consciência. Assim, as mães vivenciaram uma experiência particular com a escola e, por esse motivo, avaliaram essa escola como uma instituição diferenciada das outras, pois:

Sujeito C: *“... isso que a gente fez é uma coisa diferente, que não acontece nas outras escolas... a gente percebe mais a participação das mães aqui. Aqui tem essa unidade das mães com os profissionais que não acontece nas outras escolas.”* (Tabela 9, 6ª sessão).

Desse modo, evidenciamos que, nesta pesquisa, o método adotado promoveu a mudança na interação família – escola, gerando uma mudança de significados a partir das particularidades envolvidas nas atividades mediadas. Esse dado é interessante e complexo, uma vez que ele nos aponta para uma reformulação do conceito de escola, isto

é, segundo a resignificação elaborada pelo grupo de mães, a boa escola seria aquela que capacitasse os pais.

Ainda considerando os dados que foram importantes para o processo de tomada de consciência das mães e que permitiram o desenvolvimento de novas competências, devemos salientar aqueles obtidos na sétima e última sessão de intervenção.

Nessa sessão, os *Atos da Fala* das mães demonstraram uma avaliação positiva do nosso trabalho de intervenção. Além disso, as mães explicitaram verbalmente a sua tomada de consciência a respeito de si mesmas e a respeito da criança com deficiência visual, levando em consideração a natureza da interação mãe-criança para o desenvolvimento de novas competências em condições especiais:

Sujeito C: *“Olha, eu acho que esse trabalho me ajudou a ver minha filha de maneira diferente. Hoje eu vejo minha filha diferente, eu já pondero as coisas, eu já enxergo diferente, eu vejo tudo muito diferente. Eu tenho essa coisa de superproteger mesmo, eu gostaria de ser mais corajosa nesse sentido, de criar minha filha pro mundo. Eu tô me trabalhando, mas é difícil, eu tenho consciência de que, como eu digo: o problema não é a “J” é a mãe. E eu vejo que esse trabalho me ajudou muito a ver tudo diferente.”* (Tabela 10, 7ª sessão).

Desse modo, essa mãe explicitou não apenas a tomada de consciência com relação a si mesma — enquanto adulta que está em processo de mudança e se vendo, hoje, como uma pessoa diferente, em função da sua experiência com esse trabalho de intervenção —, mas também com relação a sua prática materna. Isto é, ela deixou claro que percebeu a diferença entre a sua prática voltada para os cuidados de uma forma superprotetora e a sua prática voltada para o desenvolvimento da filha. Podemos, então, acrescentar até que ela explicitou uma nova visão de vida.

Portanto, esse dado nos indicou que a intervenção junto a mães de crianças deficientes visuais promoveu a resignificação da prática social e dos significados culturais com relação a dois aspectos importantes, envolvidos na questão de gênero, e que foram abordados na nossa fundamentação teórica. O primeiro deles diz respeito à maneira como, normalmente, as mães são vistas e se vêem socialmente, ou seja, como aquela que apenas cuida da prole e a ama incondicionalmente (Del Priore, 1993; Badinter, 1985; Caldana, 1998; Fávero, 1997, por exemplo). O segundo diz respeito às dificuldades encontradas pelas mães no que se refere às regulações afetivo – cognitivas, atreladas a um forte sentimento de culpa e de impotência frente à deficiência do filho (Labouvie-Vief, 2003; Alexander & Wood, 2000; Brody, 2000, e outros).

Assim, nossos dados nos fornecem indícios de que as mães podem superar essa impotência diante da deficiência dos filhos, ao demonstrarem mudanças de suas concepções com relação à sua prática materna. Elas demonstraram, também, uma resignificação do cuidar, amar e proteger. Podemos dizer que, implicitamente, as mães se deram conta de que ser uma boa mãe não é algo dado pela natureza, mas é algo que demanda o desenvolvimento de novas competências como, por exemplo, mediar o desenvolvimento dos filhos por meio de atividades lúdico – pedagógicas.

Isso foi possível porque as atividades desenvolvidas com as mães procuraram facilitar o desenvolvimento de suas competências afetivo–cognitivas. Para tanto, foi indispensável a compreensão dos discursos e das práticas culturais envolvidas nas representações simbólicas sobre a maternidade, a feminilidade e o papel social e educacional da mulher, ou seja, foi indispensável articular a questão de gênero com a prática mediadora das mães em questão (Fávero, 1997).

É importante ressaltar que as interlocuções geradas durante toda a nossa intervenção nos permitiram identificar, no grupo de mães, aquelas que mais incitaram as outras, promovendo, assim, a reelaboração de significados. Assim, destacamos “J” como a mãe que mais incitou o grupo, sempre colocando um ponto de vista diferente e apresentando novas propostas a serem realizadas:

Sujeito J: *“Olha eu senti até medo antes de fazer, porque, quando eu falei pra “S” o que a gente ia fazer, ela começou a me cobrar... e eu até chamei as meninas (outras mães) pra gente ensaiar de tão preocupada que eu fiquei. E depois eu vi o tanto que eu tenho dificuldade de fazer isso em casa com ela, de brincar, dançar, eu acho que raramente a gente faz isso em casa...”* (Tabela 9, 6ª sessão)

“C” se mostrou como aquela que avaliava os pontos negativos e apresentava, em seguida, os pontos positivos, fazendo com que o grupo vislumbrasse as mudanças necessárias:

Sujeito C: *“No meu caso é o tempo, às vezes a gente perde muito tempo na televisão e a gente poderia aproveitar mais pra conversar. Eu falo isso porque eu acho que eu mudei muito em relação com a “J”, com os meus filhos, e eu me sinto recompensada.”* (Tabela 7, 3ª sessão da segunda fase).

“ED” e “N” apontaram os contrapontos do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, oportunizando ao grupo a construção de novos conhecimentos específicos da deficiência.

Sujeito ED: *“E eu percebi, também,... que eles (cegos) pegam na gente e faz cócegas, né? E a gente fica agoniada e tira, né? E agora não... eu deixo ele pegar no braço, ela pega no meu rosto, eu deixo ele pegar na perna, no braço, ele pergunta: quantos dedos você tem? Eu digo: cinco, e eu ensino pra ele agora.”* (Tabela 7, 3ª sessão da segunda fase).

Sujeito N: *“No fundo da caixa eu sei que tem um espelho e posso imaginar a minha imagem dentro desse espelho, porque eu me conheço, sei que sou uma pessoa muito linda, muito maravilhosa... eu quero dizer pra vocês que eu não perdi o prazer de me olhar e de me sentir, e esse lado escuro da vida que as pessoas acham, não é tão horrível assim.”* (Tabela 3, 2ª sessão da primeira fase).

Por fim, consideramos importante salientar mais um dado que coloca em evidência a pertinência do método adotado: todos os participantes envolvidos nessa pesquisa sofreram mudanças não apenas em suas concepções, mas também em suas práticas mediadoras. Isso foi verdadeiro, também, em se tratando da pesquisadora, que, por meio da sua ação interventiva — mediada, por sua vez, por sua orientadora —, pôde vivenciar uma prática mediadora diferenciada que lhe permitiu reelaborar suas concepções e práxis pedagógica, desenvolvendo novas competências que contribuíram para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento adulto, inclusive de seu próprio desenvolvimento.

Esse dado reafirma a questão teórico–metodológica, defendida na proposta de Fávero (2000, 2001), que evidencia o impacto das regulações cognitivas no processo de desenvolvimento de novas competências, que ocorrem não apenas nos contextos interacionais de sala de aula, mas também nos contextos interacionais das intervenções, visando à reformulação da prática pedagógica (Fávero, 2003).

Desse modo, podemos dizer que respondemos ao desafio inicial com relação ao desenvolvimento de novas competências no adulto que lida com o desenvolvimento da criança deficiente visual. Assim, o procedimento defendido por Fávero (2002, 2003), e adotado por nós nessa pesquisa, possibilita-nos afirmar que o adulto desenvolve novas competências mediadoras de seu próprio desenvolvimento, bem como do desenvolvimento de crianças com deficiência visual, desde que haja uma ação mediadora nesse processo de desenvolvimento.

Além disso, cabe ressaltar o papel mediador da Professora Fávero no processo construtivo desta pesquisa, compatível com sua própria proposta (2002, 2003).

2.6 – Considerações Finais

A relação entre família e escola tem influenciado, significativamente, o processo de educação e de desenvolvimento infantil ao longo do percurso histórico e evolutivo da humanidade. Esta relação se constituiu, de maneira mais efetiva, a partir da construção de uma nova concepção social sobre a criança, a infância e a família. A partir do momento em que a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e passou a ser concebida como um ser em desenvolvimento, desencadeou-se, na história do desenvolvimento humano, a busca por uma educação cada vez mais apropriada ao desenvolvimento infantil, que fosse capaz de superar a antiga prática educativa, restrita ao contexto domiciliar. Assim, a nova prática educativa começou a ser desempenhada, também, pela instituição escolar e demandou, tanto da família quanto da escola, o desenvolvimento de novas competências para mediar o desenvolvimento infantil.

Desse modo, a estreita relação entre família e escola é necessária e fundamental para o processo de desenvolvimento humano. No entanto, é importante pontuar que essa relação nem sempre foi harmônica e de inteira cumplicidade, principalmente em se tratando da educação de crianças deficientes. No contexto da Educação Especial, essa relação tem-se mostrado muitas vezes conflituosa, pois a família, de um lado, delega à escola a função primordial de educar as crianças com deficiência; e a escola, por sua vez, demanda da família as competências necessárias ao desenvolvimento da criança em questão.

Assim, encontramos, no contexto de Ensino Especial, uma relação entre a família e a escola marcada pela carência de uma intervenção pautada por novos paradigmas e pela reformulação de concepções. Portanto, é fundamental que essa intervenção seja capaz de transpor as barreiras limitadoras evidenciadas entre esses dois contextos – família e escola –, responsáveis pela mediação do desenvolvimento da criança com deficiência.

Nesse sentido, é preciso que o contexto educacional seja reformulado, a fim de facilitar a interação família e escola, promovendo aos adultos responsáveis pelo desenvolvimento de crianças deficientes a oportunidade de se constituírem como adultos mais competentes para mediar o desenvolvimento do outro. Desse modo, os desdobramentos da intervenção por nós proposta nessa pesquisa não se limitam unicamente aos pais de crianças deficientes visuais, nem somente aos professores que

lidam com essa clientela. Mais do que isso, este é um trabalho que abrange todas as pessoas que possuem a função de mediar o desenvolvimento do outro, seja este outro deficiente ou não.

Assim, uma das implicações significativas desta proposta diz respeito à dimensão preventiva da intervenção psicopedagógica. Ou seja, podemos dizer que esta proposta nos permite tratar das incertezas, das dores, das culpas, dos medos, dos desejos, enfim, dos conflitos internos e externos do sujeito adulto que traz consigo a responsabilidade de mediar o desenvolvimento da criança deficiente. Permite-nos, também, tratar a criança deficiente, que, por sua vez, traz em si o estigma da deficiência e da incompetência. Em outros termos, estamos intervindo no desenvolvimento de novas competências no adulto, a fim de prevenir a cristalização da concepção de incapacidade e do não-desenvolvimento da criança com deficiência.

A proposta interventiva apresentada nesta pesquisa contribuiu para o estudo do desenvolvimento adulto em condições especiais – neste caso, de adultos, pais de crianças deficientes visuais –, o que significa dizer que as implicações deste trabalho envolvem, também, a dimensão preventiva das relações inter e intrapessoais favoráveis ao desenvolvimento humano. Ou seja, a proposta metodológica de Fávero (2002, 2003), assumida por nós, possibilitou a construção de subsídios para as linhas de pesquisas que investigam a relação entre Escola e Saúde, uma vez que essa pesquisa, além de intervir no processo de desenvolvimento de novas competências no adulto, abre um leque para a perspectiva preventiva, proporcionando a esses adultos — pais de crianças deficientes visuais — um espaço interativo favorável para externarem suas angústias, resignificarem suas concepções sobre a deficiência dos filhos e se confortarem.

Desse modo, as implicações dessa pesquisa abrangem tanto o aspecto interventivo quanto o aspecto preventivo do processo de desenvolvimento de novas competências no adulto que lida com o desenvolvimento da criança deficiente visual, modificando a relação entre a família e a escola.

Além disso, há uma implicação desta pesquisa no contexto escolar no que diz respeito a mudança na qualidade da educação do ponto de vista institucional. Por meio da intervenção psicopedagógica, segundo Fávero (2002, 2003), verifica-se que os adultos responsáveis pelo desenvolvimento da criança deficiente visual tornam-se sujeitos mais competentes com relação ao seu papel mediador. Isso, por sua vez, gera uma mudança

qualitativa na instituição escolar, favorecendo a prestação de um serviço educacional de melhor qualidade.

Desse modo, essa pesquisa traz contribuições e subsídios para a mudança qualitativa dos contextos de atuação do adulto em desenvolvimento. Como exemplo disso, salientamos que esse trabalho teve implicações significativas no contexto de atuação profissional da própria pesquisadora, demonstrando que a sua atuação, como sujeito mais competente, não se limitou à sua intervenção nessa pesquisa; ao contrário, sua ação mediada trouxe novas implicações institucionais. Assim, a instituição de ensino onde esta pesquisadora atua vem sofrendo mudanças significativas com relação ao trabalho com os pais de crianças deficientes visuais.

A primeira mudança qualitativa decorreu das implicações do nosso trabalho de intervenção, Fávero e Floriano (2001), especificado anteriormente no item 1.4. A partir desse trabalho, efetivou-se, no CEEDV, o atendimento psicopedagógico aos pais das crianças deficientes visuais atendidas pelo Programa de Estimulação Precoce.

A segunda mudança decorreu das implicações diretas desta pesquisa. Assim, o trabalho de intervenção com pais de crianças deficientes visuais tem-se estendido a todos os pais e responsáveis pelos alunos que são atendidos no CEDDV. Ou seja, o trabalho de intervenção psicopedagógica foi ampliado, do ponto de vista institucional, passando a atender a todos os pais da instituição, e não apenas aqueles cujos filhos fazem parte de apenas um dos segmentos da escola.

Compreendemos, assim, que as possibilidades de pesquisas no contexto de atuação profissional são possíveis e adequadas para que as mudanças nas práticas sociais sejam evidenciadas e compreendidas, conforme a articulação entre pesquisa e prática, defendida por Fávero (2001, 2003). Desse modo, consideramos que o desenvolvimento de novas competências no adulto não se esgota com esta pesquisa; ao contrário, esta intervenção foi apenas uma proposta inicial para novas pesquisas, bem como, para práticas inovadoras nos contextos de atuação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, M.G. & WOOD, W. (2000). Women, men, and positive emotions: A social role interpretation. In: FISHER, A.H. *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives* (pp. 189-210). Cambridge University Press.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. (1997). *Compreendendo o cego. Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Fapesp.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. (2004). Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. *Educar: Curitiba*, n. 23, 15-28, Ed. UFPR.
- ARIÈS, Philippe. (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- BADINTER, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. (D. Waltensir, Trad.) São Paulo: Círculo do Livro. (Trabalho original publicado em 1980)
- BARRAGA, N. C. (1985). *Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual: Livro de informações sobre visão subnormal*. (Venturini, J. e col. Trad.) São Paulo: Fundação para o livro do cego no Brasil. (Trabalho original publicado em 1982).
- BATISTA, C. G. (2001). Deficiência visual, alterações no desenvolvimento e o processo de escolarização. *Boletim de Psicologia*, 1(115), 187-200.
- BATISTA, C. G. (2004). Crianças com problemas orgânicos: contribuições e riscos de prognósticos psicológicos. *Educar, Curitiba*, 23, 45-63.
- BATISTA, C. G. (2005). Formação de conceitos em crianças cegas: Questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 07-15.
- BIRREN, J. E. & SCHAIE, K.W. (Orgs). (1996). *Handbook of the psychology of aging*. San Diego, CA: Academic Press.
- BROADHURST, K (2003). Engaging parents and carers with family support services: What can be learned from research on help-seeking? *Child and Family Social Work*, 8, 341-350.
- BRODY, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. In, FISHER, A.H. *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives* (pp.24-47). Cambridge University Press.
- CALDANA, R. H. L. (1998). A criança e sua educação na família no início do século: autoridade, limite e cotidiano. *Temas em Psicologia*, 6(2), 87-103.

- CASTRO, E. K. & PICCININI, C. A. (2002). Implicações da Doença Orgânica Crônica na Infância para as relações familiares: Algumas questões teóricas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 625-635.
- CASTRO, E. K. & PICCININI, C. A. (2004). A experiência de maternidade de mães de crianças com e sem doença crônica no segundo ano de vida. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 89-99.
- CHABROL, C. & BROMBERG, M. (1999). Préalables à une classification des actes de parole. *Psychologie Française*, 44(4), 291-306
- CHODOROW, N. (1979). Estrutura familiar e personalidade feminina. Em: Michelle Zimbalist Rosaldo & Louise Lamphere (Orgs.). *A Mulher, a Cultura e a Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CREE, V. E. (2003). Worries and Problems of young cares: issues for mental health. *Child and Family Social Work*, 8, pp. 301-309.
- DEL PRIORE, M. (1993). *Ao Sul do Corpo: Condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb.
- DESSEN, M. A. & SILVA, P. (2003). Crianças com Síndrome de Down e suas Interações Familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 503-514.
- FÁVERO, M. H. (1994). O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das relações humanas: A mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do desenvolvimento. In: Guzzo, Raquel Souza Lobo (org.). *Anais do XVII Internatinal School psychology colloquium e Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, 2, Mesa redonda: Pesquisa básica em psicologia escolar, 57-61.
- FÁVERO, M.H. (1995). A mediação do conhecimento psicológico na produção de um texto para o professor. *Temas em Psicologia*, 1(1), 11-21.
- FÁVERO, M.H. (1997) Menina, Moça e Mulher: o ser feminino na psicologia. Em: GIMENES, M.G. & FÁVERO, M.H. (Orgs.) *A Mulher e o Câncer*. Campinas, São Paulo: Psi.
- FÁVERO, M. H. (2000) Regulações cognitivas e metacognitivas do professor de primeiro grau: Uma questão para a articulação entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da educação matemática. [Resumo]. Em sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXX Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia* (pp. 11-12), Brasília – DF.

- FÁVERO, M.H. (2001, Março). *As funções das regulações metacognitivas na prática do professor de matemática*. Trabalho apresentado no Primeiro Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática, Curitiba, Paraná.
- FÁVERO, M. H. & FLORIANO, E. C. S. (2001). “Não decidi ter um filho deficiente: Relato de intervenção junto a pais de crianças portadoras de necessidades especiais.” [Resumo]. Em Associação Psicológica IberoAmericana de Clínica e Saúde (Org.), *Resumo do II Congresso Iberoamericano de Psicologia Clínica e da Saúde* (p.93). Guarujá: APICSA.
- FÁVERO, M.H. & SOARES, M.T.C. (2002). Iniciação escolar e a notação numérica: Uma questão para o estudo do desenvolvimento adulto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 43-50.
- FÁVERO, M.H. & VIEIRA, D.O (2002). *A Aquisição do conceito de número em condições especiais: A síndrome de Down em questão*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- FÁVERO, M.H.; MAURMANN, E.C. & SOUZA, C.M.S.G. (2003). Desenvolvimento adulto e escolaridade: Um estudo sobre a resolução de problemas dedutivos. *Psicologia em Revista*, 10(14), 92-107.
- FÁVERO, M.H. & PIMENTA, M.L. (2003). “*De mais ou de menos?: A Resolução de Problemas por surdos adultos*”. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- FÁVERO, M. H. & MACHADO, C. M. C. (2003). A tomada de Consciência e a Prática de Ensino: Uma questão para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V. 16(1), 15-28.
- FÁVERO, M. H. (2003). A aquisição conceitual em condições especiais: Articulação entre pesquisa e intervenção psicopedagógica. *XXXIII Reunião Anual de Psicologia*. Belo Horizonte, MG: SBP.
- FÁVERO, M. H. (2005b). Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-25.
- FÁVERO, M. H. (2005a). *Psicologia e Conhecimento: Subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- FERNANDEZ, E. (2004). Effective interventions to promote child and family wellness: a study of outcomes of intervention through children's family centres. *Child and Family Social Work*, 9, 91 – 104.
- FLORIANO, E. C. S. & FÁVERO, M. H. (2003). “Escola de pais especiais”: Pesquisa de intervenção junto a pais de crianças portadoras de necessidades especiais. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de Comunicações Científicas, XXXIII Reunião Anual de Psicologia*. (p. 86). Belo Horizonte: SBP.
- FLORIANO, E. C. S. & FÁVERO, M. H. (2005). “Pais Mediadores”: Relato de Intervenção Psicopedagógica junto a pais de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. [Resumo]. Em Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Org.), *Resumos de Comunicações Científicas, VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*_(CD- Room). Curitiba: ABRAPEE.
- GATFORD, A. (2004). Time to go home: putting together a package of care. *Child: Care, Health & Development*. 30(3), 243-246.
- LABOUVIE-VIEF, G. DEVOE, M. & BULKA, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging*, 4, 425-437.
- LABOUVIE-VIEF, G. ORWOLL, L. & MANION, M. (1995). Narratives of Mind, Gender, and the Life Course. *Human Development*. v. 38. 239 –257.
- LABOUVIE-VIEF, G. (2003). Dynamic Integration: Affect, Cognition, and the Self in Adulthood. *American Psychological Society*, 12(6), 201-206.
- LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. & MILANEZ, S. G. C. (2004). Estratégias de Orientações psicoeducacionais para familiares de deficientes. *Educar*. 24, 269-279.
- LENTON, S.; FRANCK, L. & SALT, A. (2004). Children with complex health care needs: supporting the child and family in the community. *Child: Care, Health and Development*. Special supplement, 30(3), 191-192.
- LOURO, G. L. (1997). A construção escolar das diferenças. Em: Louro, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, Rio: Editora Vozes, pp. 57-109.
- MASINI, E. F. S. (2003). A Experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 39-43.
- MCINTOSH, J. B. & KERR, S. M (1999). Coping when a child has a disability: exploring the impact of parent-to-parent support. *Child: Care, Health and Development*. 26(4), 309-322.

- MOURA, M. L. S.; RIBAS JR. R. C.; PICCININI, C. A.; BASTOS, A. C. S.; MAGALHÃES, C. M. C.; VIEIRA, M. L.; SALOMÃO, N. M. R.; SILVA, A. M. P. M. & SILVA, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 421-429.
- OLIVEIRA, M. K. (2004). Ciclo de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 211-229.
- PALÁCIOS, J. (1995). Introdução à Psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COOL, C. PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. (Orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PALÁCIOS, C.M. & Cols. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação, vl. I*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PEDERSEN, S. H.; PARSONS, H. G. & DEWEY, D. (2004). Stress experienced by the parents of enterally fed children. *Child: Care, Health & Development*, 30(5), 507-513.
- PIAGET, J. (1977). *A Tomada de Consciência*. São Paulo: Edições Melhoramentos/Editora da Universidade de São Paulo.
- PIAGET, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development* (T.A. Brown & C.E. Kaegi, trans.) Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- PICCININI, C. A.; CASTRO, E. K.; ALVARENGA, P.; VARGAS, S. & OLIVEIRA, V. Z. (2003). A doença crônica orgânica na infância e as práticas educativas maternas. *Estudos e Psicologia*. 8(1), 75-83.
- SOUZA, E.A.P. & FERNANDES, P. T. (2001). Procedimento educativo na epilepsia infantil. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 23-31.
- ROCHA, C. M. L. (1994). *Tecendo por trás dos panos. A mulher brasileira nas relações familiares*. Rio: Rocco.
- VYGOTSKY, L. S. (1983/1995). *Obras Completas. Tomo Cinco. Fundamentos de defectologia*. (M.C. Fernández, Trad.) Habana: Editorial Pueblo Y Education. (Trabalho Original publicado em 1983, por Editorial Pedagoguika, Moscou).
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. (CAMARGO, J. L. Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1987).

WERTSCH, J. V. (1995). The mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. In: MERTZ, Elizabeth & PARMENTIER, Richard J. (Ed.). *Semiotic Mediation: sociocultural and psychological perspectives*. Orlando, Florida: Academic Press, p. 49-71.