



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea

GISELE GALVÃO LINHARES CAJAIBA

**A VIVÊNCIA FAMILIAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA
A PARTIR DE NARRATIVAS CIRCULARES**

Salvador
2022

GISELE GALVÃO LINHARES CAJAIBA

**A VIVÊNCIA FAMILIAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA
A PARTIR DE NARRATIVAS CIRCULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sumaia Midlej Pimentel Sá.

Salvador
2022

UCSAL. Sistema de Bibliotecas

C139 Cajaiba, Gisele Galvão Linhares

A vivência familiar dos estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia a partir de narrativas circulares / Gisele Galvão Linhares Cajaiba . – Salvador, 2022.

112 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sumaia Midlej Pimentel Sá.

1. Família 2. Pessoa com deficiência intelectual 3. Conflito
4. Círculos de diálogo I. Sá, Sumaia Midlej Pimentel – Orientadora
II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. III. Título.

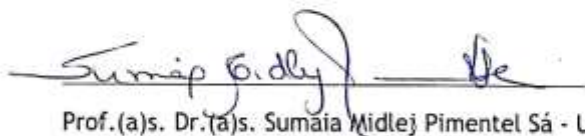
CDU316.356.2:376.42

TERMO DE APROVAÇÃO**Gisele Galvão Linhares Cajaíba****“A VIVÊNCIA FAMILIAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA A PARTIR DE NARRATIVAS CIRCULARES”.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 24 de maio de 2022.

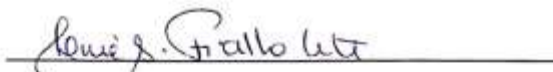
Banca Examinadora:



Prof.(a)s. Dr.(a)s. Sumáia Midlej Pimentel Sá - UCSAL (orientadora)



Prof.(a) Dr.(a) Anderson Spavier Alves - Secretaria Educação - BA



Prof.(a) Dr.(a) Livia Alessandra Fialho da Costa (UCSAL)

DEDICATÓRIA

A
meu pai, Luiz Augusto (*in memorian*), e minha mãe, Risocele Lêda, a base que me constituiu;
Everaldo, Mixelle e Yasmin, meus grandes amores;
minha família com quem sei que posso contar;
todos os familiares e as pessoas com deficiência intelectual por me inspirarem a realizar essa
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem me conduzido e me agraciado sempre! A Ele, toda a gratidão;

Ao meu pai, Luiz Augusto (*in memoriam*) que vibrou comigo quando iniciei no mestrado e que ao concluir, continua a vibrar com minhas conquistas, mas agora no plano celestial como meu anjo protetor.

A minha mãe, Cele, minha grande incentivadora, fonte de amor e exemplo de força e fé. Aos meus irmãos e familiares que sabem como foi sonhado esse momento e se alegram comigo.

A Everaldo, meu amor, companheiro de todos os momentos e meu grande incentivador;

À Mixelle e Yasmin, minhas filhas, minha força e meu amparo (quanta ajuda!), obrigada por existirem e fazerem minha vida mais feliz.

À Sumaia, mais que uma orientadora, uma pessoa especial, que acolhe, orienta e direciona com delicadeza e afeto (não há palavras que expressem o meu carinho e gratidão por você);

Ao amigo e professor doutor Anderson Spavier, pela escuta e por todas as contribuições dadas a esta dissertação;

À amiga e professora mestra Sidenise Estrelado, diretora do Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, grande profissional da educação inclusiva na Bahia, que abriu as portas e o coração para essa pesquisa;

À professora doutora Isabel Lima, referência inspiradora que me apresentou os Círculos de Construção de Paz e me incentivou na caminhada com o projeto de pesquisa;

À amiga e professora doutora Jaciete Barbosa, pela escuta e orientações iniciais;

À amiga e professora Kátia Jatobá, parceira dos círculos, pela presença, disponibilidade e afeto;

À amiga e professora mestra Daiane Pina, pela escuta sensível e colaboração constante;

À comunidade do CEEBA, onde a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento e colaboração com a realização deste trabalho;

Aos professores doutores do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, em especial, Livia Fialho, Lúcia Campos Moreira, e José Eduardo Ferreira pelas vivências e aprendizado construídos juntos.

CAJAIBA, G. G. L. **A vivência familiar dos estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia a partir de narrativas circulares.** 2022. Orientadora: Sumaia Midlej Pimentel Sá. 112f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2022.

RESUMO

Sentir-se respeitado, acolhido e capaz são condições essenciais para o bom desenvolvimento humano. Na família, a compreensão dos aspectos sistêmicos do desenvolvimento está relacionada inicialmente às interações experienciadas face a face em um contexto imediato (BRONFENBRENNER, 1996). Neste e em demais contextos como na escola, no ambiente do atendimento educacional especializado (AEE) e em outros espaços sociais, os conflitos surgirão naturalmente das relações humanas e se tomados como um desafio, podem induzir ao diálogo e a uma solução transformadora. Num movimento de busca interventiva por espaços mais humanizados e inclusivos, optou-se neste estudo pela pesquisa-ação com a utilização dos Círculos de Diálogo, um tipo de Círculo de Construção de Paz sob os pressupostos teóricos de Pranis e Boyes (2011), a fim de investigar a contribuição das narrativas circulares para a promoção do diálogo na família dos estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA). Os participantes foram os familiares dos estudantes com deficiência intelectual que conviviam com estes. Em sua maioria representaram famílias monoparentais femininas, cristãs, com pouca escolaridade e vivendo basicamente do Benefício da Prestação Continuada. Foram realizados cinco encontros de círculos de diálogo, e nestes, uma necessidade comum manifestada pelos familiares foi a de precisarem contar com uma rede de apoio significativa a partir da própria família extensa, mediante as incertezas do futuro e o processo de finitude da vida. Afirmaram o quanto aprenderam com as narrativas compartilhadas a fim de se comunicarem melhor com seus filhos. As famílias monoparentais femininas e as famílias do modelo nuclear apresentaram uma importante similaridade: a figura materna arca com todas as responsabilidades de criação do filho ou filha com deficiência apesar do convívio com outros familiares. Espera-se que, com a continuidade da realização dos círculos em toda comunidade CEEBA, seja possível a formação ou o fortalecimento de vínculos, a identificação das necessidades a partir do núcleo familiar e a promoção do diálogo entre os microssistemas que possuem influência mais significativa para o desenvolvimento humano do estudante com deficiência intelectual.

Palavras-chave: família, pessoa com deficiência intelectual, conflito, círculos de diálogo

CAJAIBA, G. G. L. **A vivência familiar dos estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia a partir de narrativas circulares.** 2022. Orientadora: Sumaia Midlej Pimentel Sá. 112f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2022.

ABSTRACT

Feeling respected, welcomed and capable are essential conditions for good human development. In the family, the understanding of the systemic aspects of development is initially related to interactions experienced face-to-face in an immediate context (BRONFENBRENNER, 1996). In this and other contexts such as at school, in the environment of specialized educational services (AEE) and in other social spaces, conflicts will arise naturally from human relationships and if taken as a challenge, they can induce dialogue and a transforming solution. In a movement of interventional search for more humanized and inclusive spaces, this study opted for action research with the use of Dialogue Circles, a type of Peacebuilding Circle under the theoretical assumptions of Pranis and Boyes (2011), in order to investigate the contribution of circular narratives to the promotion of dialogue in the family of students with intellectual disabilities at the Special Education Center of Bahia (CEEBA). The participants were the family members of students with intellectual disabilities who lived with them. Most of them represented female, Christian single-parent families, with little schooling and basically living on the Continued Benefit. Five meetings of dialogue circles were held, and in these, a common need expressed by family members was that they needed to have a significant support network from their own extended family, through the uncertainties of the future and the process of finitude of life. They stated how much they learned from the shared narratives in order to communicate better with their children. Female single-parent families and families of the nuclear model showed an important similarity: the maternal figure bears all the responsibilities of raising a child with a disability despite living with other family members. It is hoped that, with the continuation of the realization of circles throughout the CEEBA community, it will be possible to form or strengthen ties, identify needs from the family nucleus and promote dialogue between the microsystems that have the most significant influence on the human development of students with intellectual disabilities.

Keywords: family, person with intellectual disability, conflict, dialogue circles

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- CCP – Círculo de Construção de Paz
- CEEBA – Centro de Educação Especial da Bahia
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- CNV – Comunicação Não Violenta
- COVID-19 – Corona Vírus Disease-2019
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- NAFAM – Núcleo de Atendimento às Famílias
- NEIT – Núcleo de Educação Inclusiva para o Trabalho
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONG – Organização Não Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OP – Objeto da Palavra
- PCD – Pessoa com Deficiência
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PPGFSC – Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea
- PPCT – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo
- SEC/BA – Secretaria da Educação do Estado da Bahia
- SESAB – Secretaria da Saúde do Estado da Bahia
- TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TBDH – Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
- T21 – Trissomia 21
- UCSAL – Universidade Católica do Salvador
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	17
2.1 A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E FAMÍLIA.....	24
2.2 UMA ANALOGIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	26
2.3 UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA APRENDIZAGEM	32
2.4 A REDE DE APOIO À FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	35
3 O CONFLITO NA FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REPERCUSSÃO E ABORDAGEM NUMA PERSPECTIVA RESTAURATIVA.....	39
3.1 A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E SUA PROPOSTA DE CONEXÃO COM A FAMÍLIA.....	43
3.2 ORIGEM, CONCEITO E VALORES FUNDAMENTAIS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA.....	45
3.3 A EXPRESSÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO ...	49
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	56
4.1.1 Local de estudo.....	56
4.1.2 Participantes.....	56
4.1.3 Técnica empregada e procedimentos de coleta.....	57
4.1.4 Interpretação dos dados.....	60
4.1.5 Aspectos Éticos.....	60
5. TRILHAS INTERPRETATIVAS.....	62
5.1 RELACIONAMENTO INTRAFAMILIAR	63
5.2 AUTOCONHECIMENTO.....	68
5.3 REDE DE APOIO.....	72
5.2 RELACIONAMENTO FAMILIAR PÓS-CÍRCULOS.....	74
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES	86
ANEXOS.....	98

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação toma por base a experiência de famílias de estudantes com deficiência intelectual que fazem parte do Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA¹. A partir do reconhecimento de que todas as famílias partilham experiências relevantes nas diferentes formas de acompanhamento do/a filho/a, realizei Círculos de Diálogo com as famílias desses estudantes, cujo objetivo era estimular relacionamentos saudáveis e a construção de uma comunidade fortalecida no contexto de uma cultura de paz². A deficiência é o elo mais importante que aproxima essas famílias que se encontram regularmente no aguardo dos atendimentos de seu/sua familiar.

O CEEBA é um centro de apoio pedagógico especializado que oferece o serviço denominado Atendimento Educacional Especializado – AEE³ para as pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla, desempenha atividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e socioafetivas desses sujeitos, com vistas à conquista da autonomia. Consiste num importante espaço de convívio social pois, além do contato comunitário com seus pares, consta no planejamento pedagógico da instituição um vasto leque de atividades externas de visitas a espaços culturais da cidade.

Como docente do AEE/CEEBA, promovo encontros semanais com estudantes-trabalhadores matriculados no Núcleo de Educação Inclusiva para o Trabalho – NEIT para, a partir de uma perspectiva pedagógica, tratar as questões relacionadas ao cotidiano laboral e outras que possam surgir a partir das necessidades observadas nos grupos. Outra atividade que realizo é a avaliação pedagógica de candidatos a uma vaga que após passarem pelo acolhimento familiar na instituição, têm encontros individualizados comigo para análise do perfil e indicativos de deficiência intelectual, para analisar se estes correspondem ao público alvo do nosso atendimento. Essa avaliação busca fazer os devidos encaminhamentos para o AEE na

¹O Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA localiza-se na Rua Raymundo Pereira de Magalhães, s/n - Ondina, na cidade de Salvador-Bahia, cuja instituição mantenedora é a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA e oferece o Atendimento Educacional Especializado – AEE para estudantes com Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla, matriculados em quaisquer níveis, etapas e/ou modalidades de ensino das redes municipal, estadual, federal e privada.

² “A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos [...]” (UNESCO, 2010).

³ O Atendimento Educacional Especializado – AEE é “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” e “[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011).

perspectiva de contribuir para o desenvolvimento do educando com deficiência intelectual e múltipla. No Núcleo de Atenção às Famílias – NAFAM, realizo círculos de diálogo, um tipo não-conflitivo de círculos de construção de paz, não atrelados ao sistema judiciário e que podem ser aplicados em um contexto familiar ou comunitário, com o objetivo de construir conhecimento, fortalecer as relações ou incentivar a partilha de um momento difícil na vida. “O círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias – dentro do círculo e fora dele” (PRANIS, 2010, p. 63).

Devido ao caráter sistêmico desse atendimento educacional especializado, observa-se que, com a aproximação de feriados prolongados, recessos e das férias, advém a insatisfação de alguns estudantes pela permanência em casa. A princípio, atribui-se esse “desconforto” a uma monotonia da rotina familiar, mas essa pode não ser a razão dessa insatisfação. Por vezes, no retorno à instituição, os estudantes apresentam marcas físicas e/ou um comportamento retraído a sugerir uma convivência familiar conflituosa.

Os conflitos familiares não são um problema exclusivo das famílias que tem um membro com deficiência. Segundo Evans e Vaandering (2018, p.87), “mesmo com nossos melhores esforços para cultivar relacionamentos saudáveis podem, ainda assim, resultar em conflitos e danos”. Compreender que o conflito é uma forma de reagir, resultante de divergências de temperamento, dificuldades de comunicação e de saber lidar com as diferenças é um bom começo para conseguir lidar com essas situações. A pessoa com deficiência pode se sentir invisível ao outro que não a considera capaz de manter um diálogo significativo, desvalorizando a sua capacidade de entendimento, o que tende a tornar essa relação muito mais fragilizada e afetar sua dignidade pessoal, tornando-a mais vulnerável.

Trabalhar com a diversidade cultural, étnica, religiosa, com as limitações físicas, cognitivas e sensoriais que caracterizam as pessoas com deficiência e as diversas vulnerabilidades sociais⁴ é uma oportunidade que se apresenta em alguma medida ao profissional de educação da rede pública de ensino já no início da carreira no magistério. As condições socioeconômicas desfavoráveis dos estudantes, que dificultam o acesso a serviços, bens materiais e culturais como a literatura, o cinema, o teatro, as artes em geral sempre estiveram presentes no cenário educacional que me incluiu como professora de Língua Portuguesa e toda essa diversidade muito me fez aprender enquanto ensinava. Após anos de intenso aprendizado, eis que surgiu a oportunidade para mim, enquanto também pedagoga, de

⁴Vignoli (2001, p. 2) compreende vulnerabilidade como a falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade, apontando a carência de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes.

oferecer suporte técnico às Promotorias da Infância e Adolescência no Ministério Público do Estado da Bahia e atuar nos projetos especiais para adolescentes de alta vulnerabilidade e risco social. Nessas promotorias, o excluído, o incompreendido e aqueles que estão à margem da sociedade era o alvo das nossas ações, o que me permitiu conhecer espaços inclusivos como o CEEBA. Após três anos de contribuição a essa “casa guardiã da cidadania”, me foi pertinente retornar ao cenário educacional do meu órgão de origem, a Secretaria da Educação do Estado Bahia – SEC/BA e ser designada para o CEEBA.

No CEEBA, encontrei os sujeitos mais cativantes, no sentido atribuído por Saint-Exupéry (1989, p. 70) “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. A necessidade sentida por mim para compreender a pessoa com deficiência intelectual, cada uma com suas singularidades, pressupõe valorizá-la e em consequência disso me torno também necessária a ela. Não compreender a pessoa com deficiência intelectual acentua sua vulnerabilidade tendo em vista que essa deficiência muitas vezes não é aparente no físico e isso pode se tornar um risco ainda maior de julgamentos equivocados no convívio social. Isso pode ocorrer em situações nas quais a pessoa com deficiência se comporte de maneira inadequada ou não responda de forma satisfatória ao que lhe é perguntado.

Deparar-se diariamente com as experiências sofridas de danos nos relacionamentos familiares é o que de fato me mobilizou para esse estudo e, nesta acepção, Rosenberg (2006, p. 183), esclarece: “Ao julgarmos que alguém está errado ou agindo mal, o que estamos realmente dizendo é que essa pessoa não está agindo em harmonia com nossas necessidades”. A reflexão acerca desse agir é o que de fato poderá contribuir para prevenir danos e restaurar relações.

A predisposição ao diálogo é uma forma de manifestar o interesse genuíno da família pelo seu estudante com deficiência intelectual, na tentativa de compreender como ele aprende melhor e se precisa de uma presença efetiva na realização de atividades mais complexas. Essas são manifestações de carinho e afeto que alguns familiares têm dificuldades em demonstrar. Ferreira e Marturano (2002) apontam que a qualidade dos relacionamentos familiares está interligada com o avanço ou a estagnação dos resultados obtidos por meio da ação pedagógica. Quando a família sabe e acredita que todos podem aprender, o estudante também acredita e o fortalecimento dos laços familiares será consequência de um cenário comprometido com atitudes que prezem pela escuta sensível, prevenção e resolução dos conflitos a partir do diálogo e da não-violência.

Nesse sentido, surgiu a questão principal que mobilizou esse estudo: qual a contribuição das narrativas circulares para a promoção do diálogo nas famílias de estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia?

Acreditamos ser este um relevante estudo para a sociedade porque se importa com a formação de uma comunidade restaurativa, a partir da célula familiar que se expande para outros espaços de convivência dessa comunidade. As narrativas que se apresentam nos círculos de diálogo são estruturadas a partir da perspectiva da Justiça Restaurativa (BOYES-WATSON, PRANIS, 2011) e possibilitam a formação de uma comunidade de respeito, pertencimento, cuidado mútuo, fomentam a autorresponsabilização e treinam os participantes a responderem de forma diferente aos acontecimentos do dia a dia. Desse modo, os mal-entendidos são esclarecidos, os conflitos tendem a ser superados, tendo em vista que nem todos são vítimas ou só culpados.

Os círculos de diálogo tornam-se um terreno fértil para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos participantes e a autoconscientização acontece, ao se perceber o que estamos sentindo e porque estamos agindo desse jeito. Nesse contexto, ainda se dá a consciência social quando na escuta sensível e empática, inspirados numa forma de comunicação não violenta, nos importamos também sobre o que os outros estão sentindo e como estão percebendo os acontecimentos ao seu redor.

Por essa proposta que estimula o diálogo, a reflexão e o fortalecimento dos valores, pratica-se o autocontrole no aguardo do objeto da palavra ou sua vez de falar, o que irá possibilitar o exercício de se traduzir emoções em palavras. Ao participar de um Círculo de Diálogo, um tipo de Círculo de Construção de Paz ou Círculo Restaurativo Não-Conflitivo, espera-se dos participantes a reflexão sobre a paz como sendo esta, também uma capacidade do ser humano de lidar em prol da vida e do bem-viver. Significa favorecer o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos participantes que serão veículos de um novo jeito de reagir aos acontecimentos desagradáveis e atingir positivamente todo o núcleo familiar.

A partir do exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar possíveis contribuições das narrativas circulares para a promoção do diálogo nas famílias do estudante com deficiência intelectual do CEEBA, tendo como objetivos específicos: a) Conhecer os efeitos da escuta empática a partir das narrativas dos familiares do estudante com deficiência intelectual nos círculos de diálogo; b) identificar o potencial de comunicabilidade do estudante com deficiência intelectual, a partir da participação das famílias nos círculos de diálogo; c) constatar as repercussões no relacionamento intrafamiliar a partir da autoconscientização experienciada nos círculos de diálogo.

Para situarmos como o trabalho foi realizado, esclarecemos que no primeiro capítulo, denominado introdução, é exposta a ideia central e as motivações que levaram ao estudo quais

sejam, os desentendimentos ou conflitos gerados na família, ocasionados muitas vezes pelo desconhecimento em saber lidar com a deficiência. Apresentamos também uma breve contextualização do local da pesquisa e da família do estudante com deficiência.

No segundo capítulo, abordamos a complexidade para a conceituação do tema família, a representatividade feminina nos mais diversos arranjos da contemporaneidade e a implicação do nascimento de uma criança com deficiência no seio familiar. Na seção 2.1 deste capítulo, apresentamos a abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano e a família na perspectiva teórica de Urie Bronfenbrenner. Na seção 2.2, fazemos uma analogia da criança com deficiência intelectual e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, inspirada numa família real e suas vivências. Na seção 2.3, o desenvolvimento humano é abordado na perspectiva histórico-social de Lev S. Vigotski, com alguns enfoques dessa teoria acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Na seção 2.4, a atenção se volta para a importância das redes de apoio à família da pessoa com deficiência e a presença do estudante com deficiência no espaço escolar como benéfica a todos, já que proporciona o convívio a uma ampliada rede social de contato com a ciência e a cultura.

No terceiro capítulo é analisado o conflito na família da pessoa com deficiência, sua repercussão e abordagem numa perspectiva restaurativa. Na seção 3.1, apresentamos a comunicação não violenta e sua proposta de conexão com a família. Na seção 3.2, mencionamos a origem, conceito e valores da Justiça Restaurativa, tendo em vista que na acepção deste trabalho os círculos de diálogo são realizados numa perspectiva na qual a palavra justiça atua como valor e não como instituição e na seção 3.3, apresentamos a expressão da justiça restaurativa nos círculos de diálogo/construção de paz.

No quarto capítulo, tratamos do percurso metodológico. Na seção 4.1, o contexto da investigação, na 4.1.1, o local de estudo, na 4.1.2, os participantes, na 4.1.3, a técnica empregada e os procedimentos de coleta, na 4.1.4, a interpretação dos dados e na 4.1.5, tratamos dos aspectos éticos.

No quinto capítulo, chamado de trilhas interpretativas, procurou-se compreender os relatos durante os círculos, desvendar o que havia de significativo e constava nas entrelinhas das narrativas. A partir do que era comum e mais frequente de tudo o que foi dito, surgiram as categorias: Relacionamento Intrafamiliar; Autoconhecimento e Rede de Apoio. Finalizada a análise das categorias, a seção 5.4 traz uma breve reflexão acerca das possíveis contribuições dos círculos para a promoção do diálogo nas famílias.

No sexto e último capítulo, tecemos algumas considerações a respeito da necessidade do suporte de uma rede de apoio a essas famílias, em sua maioria monoparentais femininas.

Destacou-se a importância da participação familiar nos círculos de diálogo para o cultivo de relacionamentos intrafamiliares saudáveis, contribuindo para a modificação de uma convivência conflitiva e a promoção do desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

2A FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O tema família, considerado de difícil conceituação, abarca o interesse de pesquisadores de diversas áreas como a antropologia, a sociologia, a psicologia e outras. Estes buscam compreender as estruturas que compõem as relações familiares, as configurações mais diversificadas de família, fruto das transformações ocorridas ao longo da história.

Os modelos de família patriarcal e biológica representam uma ideia redutora em relação às possibilidades constituídas para a composição dessa organização social na qual a autoridade paterna interferiria no tipo de convivência familiar, chegando até mesmo a determinar as escolhas alimentares (PETRINI, 2004). Para este autor, a família nuclear urbana que se configurou como adequada às exigências da sociedade moderna também perdeu sua validade:

Na família burguesa tinha vigência uma rígida divisão do poder, do trabalho e da socialização dos filhos. O homem era o chefe da família que se dedicava ao trabalho e aos negócios, com uma limitada participação na educação dos filhos, enquanto a mulher estava sob a tutela do marido e se ocupava da casa e dos filhos. O homem era descrito como racional, volitivo, aquisitivo e competitivo, a mulher como emotiva, sentimental, dedicada e solidária (PETRINI, 2004, p.18).

Não obstante as diversidades de toda ordem, sejam de origem social, étnica ou religiosa, o lugar que tem sido atribuído à família na contemporaneidade vai além dos laços consanguíneos. Considera-se o afeto, a responsabilidade com o desenvolvimento do ser e a proteção como fatores essenciais que determinam o grau de envolvimento entre as pessoas que convivem sob o mesmo teto. Segundo Bastos *et al* (2007, p. 162-163), “éna família, enquanto contexto de desenvolvimento humano, que crianças são gradualmente orientadas para tornarem-se adultos, mediante regras da vida cultural, muitas vezes não escritas”. Para essas autoras, só através de uma aproximação no sistema familiar, seja qual for a sua configuração, pode-se compreendê-lo no tocante aos seus costumes, formas de se relacionar e agir segundo sua própria condição enquanto sistema reprodutor de histórias e experiências geracionais.

Ao considerar os aspectos constitutivos da família e sua organização interna, Buscaglia (1997, p. 79) considera que “a família é definida como um sistema social pequeno e interdependente, dentro do qual podem ser encontrados subsistemas ainda menores, dependendo do tamanho da família e da definição de papéis”. Sobre esses papéis, Bucher (2003, p.171) assinala que na atualidade, “a família exerce o papel de provedora econômica, que anteriormente era atribuída ao pai, como chefe de família e sofreu muitas transformações com o compartilhamento dessa função pela esposa”. A responsabilidade da família no

desenvolvimento de suas crianças envolve por meio das interações, a ocorrência de condições apropriadas de subsistência como a oferta do alimento, o abrigo, o afeto e a segurança física e emocional num ambiente estimulador. A inserção da mulher no mercado de trabalho trouxe conseqüentes mudanças de organização intrafamiliar e na alteração de papéis anteriormente tidos como masculinos e femininos. As tarefas domésticas, ainda que não igualmente distribuídas, necessitam ser realizadas pelo casal de acordo com a disponibilidade do momento.

As diversas concepções de família tornam complexa uma definição, tendo em vista que todos pertencem a uma família, todos têm o que dizer a partir de sua própria vivência familiar.

Como a percepção de família [...] é influenciada pelas alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, isso nos leva não só a questionar o conceito de família, e as ideias de normalidade relacionadas a ela, mas também a tentar compreendê-la como um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sofre variações em função dos contextos cultural, social e histórico em que está inserida (DESSEN, 2010, p. 210).

Entender a família como um sistema incluído numa diversidade de contextos e constituído por pessoas diversas que compartilham sentimentos e valores, formando laços de interesse, solidariedade e reciprocidade, com especificidade e funcionamento próprios, é reconhecer cada unidade familiar legítima a partir das especificidades de seus membros.

Quando se pensa em contextos sociais próprios do ser humano, a família representa o núcleo central de privilégios, pois é o espaço onde as relações primárias são estabelecidas e que, de certo modo, pode influenciar a performance de uma pessoa em outros contextos sociais, como a escola e o trabalho, dentre outros, pois em uma relação de individualidade e de coletividade, representa um espaço de formação de princípios éticos e morais.

Enquanto núcleo social, a família também está sujeita às transformações relacionadas à tríade tempo, espaço e cultura (SILVA, 2021), pois esses três elementos se constituem como influenciadores mutuamente e vão gerar modelos diversos de composição/configuração familiares, uma vez que são marcadores importantes no reconhecimento do processo antropológico, sócio-histórico-político desse contexto nuclear. Como afirma Silva (2021),

[...] a configuração familiar levará em consideração a ideia dessa tríade, embora ideias conservadoras sobre família – ligada, especialmente, a crenças religiosas – ainda a correlacionem à ideia do homem, mulher e filhos, ou seja, de uma família nuclear, outras formas de arranjos ou tipologias familiares são aceitas no ordenamento jurídico porque cabe a esse âmbito – especialmente, quando o legislador, por omissão, não garante direitos a todos os cidadãos – fazer os ajustes necessários na direção da isonomia (SILVA, 2021, p. 28).

Sob o ponto de vista emocional, Bucher (2003, p.170) refere que ainda hoje, “a família se mantém como provedora de seus membros nos diversos e múltiplos subsistemas que a compõe: conjugal, parental, filial, fraterno, uns em relação aos outros”. A relação que se edifica por meio da história interativa construída entre os membros da família, se constitui como fator de transformação, conforme se apresentem e de acordo com a intensidade dos vínculos estabelecidos, o que Haddad (1997) denomina de padrões de interação:

Os padrões de interação, conforme persistem e progridem por meio do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento (HADDAD, 1997, p. 36-37).

Acerca da influência sobre o ser em desenvolvimento, observa-se que o usual é a prevalência do cuidado materno, segundo afirmam Moreira *et al.* (2012, p. 151): “duas constantes acompanham os sistemas familiares ao longo do tempo e do espaço: a unidade familiar, como contexto básico de convivência e de criação de filhos, e a responsabilidade predominante da mulher em relação ao cuidado do lar e dos filhos”. Mesmo que na atualidade a mulher se encontre inserida no mercado de trabalho, os afazeres domésticos somam-se à sua rotina, originando a frequente sobrecarga feminina. Petrini (2004, p. 21) observa sobre o atual crescimento de um modelo de família em que um membro sozinho arca com toda responsabilidade de criação dos filhos: “O aumento das famílias monoparentais chefiadas por mulheres, indica uma crescente matrifocalidade que deixa com a mulher a maior responsabilidade para sustentar e educar os filhos, devendo administrar a casa e ter, de fato, dupla jornada de trabalho”. Nessa perspectiva, considerada nas suas mais diversas composições contemporâneas, a família traz consigo uma representatividade feminina. Goldani (2005) refere-se à variedade de arranjos domésticos onde sobressai a presença de famílias monoparentais, sobretudo mulher com filhos.

Ao se examinar a maternidade como um fenômeno social, é preciso levar em conta que a realização pessoal dessa experiência apresenta uma amplidão de circunstâncias que recaem de forma muito diferenciada para cada mulher. As marcas das desigualdades sociais, étnico-raciais e até de condição civil representam um conjunto de influências que afetam, sobremaneira, o ideal de maternidade. De acordo com Passos (2003):

A família monoparental não é uma produção exclusiva do século XX. Em todas as épocas existiram famílias regidas apenas por um membro da parentalidade. No entanto hoje ela adquire um outro estatuto social e psicológico, na medida em que convive com tantos outros tipos de grupo familiar, sem gerar estranheza (PASSOS, 2003, p. 19).

No panorama da sociedade contemporânea, as mulheres são alvo de políticas públicas que incentivam o acompanhamento pré-natal e trazem à tona a importância de uma dieta saudável e rotina de trabalho condizente com o estado de gestante. Para Reis *et al.* (2016), novos modelos de comportamento contribuem para a tentativa de submeter as mulheres ao que seria talvez a maternidade mais segura, clinicamente bem acompanhada, sem intercorrências que possam afetar uma espera tranquila e saudável desse novo ser. Se no enredo familiar a chegada de uma criança por si só já pode promover um turbilhão de emoções, alteração dimensional das relações existentes, expectativas, e reestruturação do ambiente para esse acolhimento, multipliquem-se esses anseios com a chegada de um filho com deficiência – um evento inesperado e que pode causar diferentes reações, a depender dos mais variados fatores relacionados não somente aos genitores, mas à rede de suporte como um todo e recursos disponíveis dentre outros, de caráter mais subjetivo.

A criança sem deficiência é reconhecida pelos pais (mas também pelos avós, tios, irmãos, etc.) como “um deles”, ou seja, como alguém, isto é, que faz parte da mesma *história* familiar delas; é um outro elo da corrente, uma ponte entre o passado e o futuro que entra plenamente na memória daquela família. A criança com deficiência, por outro lado, tende a “impor-se” como *diversa*, como alguém, neste caso, que faz *um pouco menos parte* da história familiar: por isso, os pais precisam, antes de tudo, reconhecer “aquela” criança como a criança deles, para depois reconhecer-se nele (CALDIN; CINOTTI, 2016, p.110, grifo das autoras, tradução nossa).

Quando a mãe recebe a notícia de que seu filho tem uma deficiência, os sentimentos de culpa e impotência, além de tantos outros lhe recaem, ao tentar compreender a razão da deficiência. Rastreia indícios, lembranças acerca da maneira como se comportou durante a gravidez ou alguma outra causa hereditária para o fato. Esse é o depoimento que se escuta em grande parte das mães de filhos com deficiência. Se a transição para a maternidade exige uma complexidade de elementos, segundo Reis *et al.* (2016), após o nascimento, ao constatar o diagnóstico da deficiência, a mãe se põe a imaginar como será daí em diante, com a sobrecarga extra de cuidados exigidos numa família, dada a essa condição de vulnerabilidade.

As primeiras relações mãe/filho podem não ser determinantes para se estabelecer o nível afetivo e emocional dessa relação. Conhecer este filho com deficiência no seu modo de se desenvolver, tornará a função materna mais fortalecida e segura para a solidificação dos vínculos. O processo histórico em relação ao amor materno sofreu altos e baixos. Segundo Badinter (1985), a curva do amor materno era considerada alta, antes do século XVII, baixa nos séculos XVII e XVIII e novamente alta nos séculos XIX e XX. Também para essa autora:

Ao se percorrer a história das atitudes maternas, nasce a convicção de que o instinto materno é um mito. Não encontramos nenhuma conduta universal e necessária da mãe. Ao contrário, constatamos a extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições ou frustrações. [...] O amor materno não é inerente às mulheres. É “adicional” (BADINTER, 1985, p. 365, grifo da autora).

Sobre como se deu essa mudança de comportamento social esperado para as mães do final do século XVIII no tocante à expressão do amor maternal, há causas diversas, apontadas por Badinter (1985) para compreender esse amor. Ao ser constatado que as crianças criadas quase que exclusivamente pelas amas de leite morriam duas vezes mais que aquelas criadas pela mãe, um discurso de natureza econômica defendia que a criança, como futuro potencial humano, era necessária para o desenvolvimento da nação e, portanto, uma fonte de riqueza. Assim a atenção e presença materna nos cuidados com a prole se fez essencial. Outro discurso referido em Badinter (1985) se remetia ao ideal iluminista da época, numa perspectiva filosófica em que o amor dispensado no cuidado materno iria dar frutos futuros na constituição do homem em condições de igualdade com o seu genitor e liberdade no exercício da sua autonomia. Por último, a autora aponta o apelativo discurso dos intermediários, traduzido nas recomendações de médicos, líderes religiosos, especialistas mais próximos que exerciam alguma influência sobre essa mulher, no sentido de persuadi-la ao bom caminho e comportamento exemplar de mãe amorosa e devotada que a elevariam a uma posição quase sagrada. Essas seriam as razões colocadas socialmente desde então para o exercício cuidadoso da maternagem.

A figura da mãe abnegada transfere para essa mulher, o peso de um arsenal proveniente de um constructo social e de um legado cultural que impõe uma responsabilidade, não única de gestar e nutrir, para a sobrevivência do filho numa dimensão biológica. Badinter (1985) supõe uma maternagem que contempla a abordagem cultural, a respeito do significado do cuidado materno, a abordagem social que se refere aos comportamentos esperados de uma mãe, inclusive na demonstração do amor e ainda, a abordagem intersubjetiva. Essa última, a partir da necessidade humana de se sentir pertencente a um grupo que promova a partilha de histórias de vida e experiências sociais que favoreçam o autoconhecimento e formação de identidade dessa mulher. Não obstante a compreensão da maternidade em si, a condição de ser mãe de pessoa com deficiência contraria o ideal iluminista apontado acima e ainda pode sugerir, numa abordagem espiritual, a perspectiva missionária da maternidade, como se esse ser tivesse sido enviado para a expiação dos pecados.

Ser pai e mãe é uma tarefa complexa em qualquer cultura, representa uma função essencial na vida do bebê que sem a oferta do alimento e proteção, não conseguiria sobreviver.

Ser mãe ou pai de uma criança com deficiência traz em si, um turbilhão de emoções que vão desde a perda do filho idealizado até o medo da sobrecarga e a insegurança em não saber lidar com o diferente.

Segundo Chacon (2014), as famílias que têm uma pessoa com deficiência precisam de acolhimento, apoio emocional, orientações corretas e muitas vezes de apoio psicológico para que os sentimentos de culpa, incapacidade e tristeza profunda dentre outros, não permaneçam. Aprender a encarar a deficiência como um desafio, não como fardo, celebrando as conquistas cotidianas e apoiando nas dificuldades, fará toda diferença ao desenvolvimento biopsicossocial desse indivíduo.

A maneira como a deficiência é vivida na/pela família e a forma como é internalizada, pelo deficiente, por meio de ações mediadas, determina seu maior ou menor grau de integração/inclusão, na complexa rede de relações sociais, nos diferentes segmentos, inclusive na própria família (CHACON, 2014, p. 188-189).

A dinâmica das relações e as mudanças que ocorrem nas estruturas familiares, tornam cada unidade básica familiar um fenômeno singular. O nascimento de uma criança com deficiência intelectual é um aprendizado para a família, mas principalmente um aprendizado social de convivência com a diferença. Desde o diagnóstico, os pais precisam aprender a lidar com o novo que pode simbolizar o luto, a perda de um filho idealizado e desejado. Pereira-Silva e Dessen (2006) destacam o despreparo dos profissionais de saúde na transmissão da notícia sobre o diagnóstico de deficiência do filho aos pais. Compreende-se como sendo este, um momento de intensa fragilidade familiar. De uma maneira geral, a chegada de um filho com deficiência pode ser reconhecida como um evento traumático e desestruturador que interrompe o equilíbrio familiar (BRITO; DESSEN, 1999).

Um conflito de natureza subjetiva em geral se estabelece diante da chegada de um filho com deficiência. A adaptação a esse fato novo converte-se numa realidade imposta, torna a família muito mais vulnerável à possibilidade de rupturas, inclusive a conjugal. O espaço conjugal continua sendo importante, mesmo depois de surgido o espaço parental e o casal que sonhou um projeto de vida compartilhado, pode não resistir aos acontecimentos inesperados da vida, como a chegada de um filho com deficiência. Mas que tipo de vínculo conjugal se estabeleceu numa união que sucumbiu diante da expectativa frustrada de uma descendência auspiciosa? Para Fornasier (2016), é sabido que o campo semântico do vocábulo amor é extenso e neste ponto nos inclinamos a respeito do amor conjugal:

O amor conjugal que abre ao ser humano uma promessa irresistível, aparenta despertar como arquétipo de amor por excelência. Mas cabe se perguntar se podemos traçar o perfil desse amor conjugal ou se o modo como esse amor é

popularmente compreendido dá conta da qualidade da relação e da manutenção do vínculo para o bem da pessoa e da inteira sociedade (FORNASIER, 2016, p. 89).

Cabe sempre lembrar que o casal conjugal pode se dissolver, mas o casal parental é para sempre. Muitos casais se referem à falta de tempo e espaço para a relação conjugal devido à grande demanda de atenção, acompanhamento e atendimentos especializados aos quais os filhos com deficiência são submetidos.

Para que esses sentimentos de desesperança e falta de perspectiva não se cronifiquem, porém, os pais precisam receber desde o início orientação e esclarecimento profissional sobre as possibilidades de desenvolvimento de seu filho especial. Isto provocará nos pais um novo olhar para esse filho, que vai além de sua “anormalidade”, carência ou deficiência, possibilitando uma melhor aceitação dele entre os demais membros da família. Ao mesmo tempo, transformará o olhar desses pais sobre si mesmos, despido do véu da impotência, recuperando sua autoestima e o reconhecimento de seus valores e competências para lidar com a situação (GLAT; PLETSCH, 2004, p. 34).

Para evitar que a sensação de impotência e frustração, que podem ser desencadeadas, se perpetuem efetivamente a longo prazo para o casal e promova até a ruptura do vínculo conjugal, é necessário o apoio de profissionais, não necessariamente os da psicologia, mas os da habilitação infantil, os da assistência social, os educadores do AEE, o suporte social, a identificação e a minimização das necessidades, além do reconhecimento e a garantia dos recursos oferecidos à criança. Os profissionais aptos a darem esse suporte, precisam estar sensíveis para as necessidades diretas dessas famílias, escutá-las, ouvir suas dúvidas e ansiedades e estarem aliados à propagação de uma ideia mais positiva e realista da deficiência.

As consequências decorrentes do estresse adicional de se compreender mãe ou pai de um filho com deficiência também podem ser avaliadas pela qualidade do vínculo conjugal antes do nascimento desse filho. Ainda que não se referindo especificamente sob a ótica da pessoa com deficiência, Fornasier (2016 p. 89) pondera “se o modo como o amor conjugal é popularmente compreendido dá conta da qualidade da relação e manutenção do vínculo para o bem da pessoa e da inteira sociedade”. Partindo dessa premissa deve-se questionar se esse vínculo pode resistir às intempéries da vida como o nascimento de um filho com deficiência. Eis a questão trazida pelo autor acerca da qualidade da relação marital e neste estudo, relacionando-se à chegada de um filho com deficiência como fator de ameaça a uma união não tão bem consolidada a ponto de resistir a essa situação desafiadora. É essencial compreender os pais como uma parceria ativa e significativa que se compromete a conhecer profundamente seus filhos, como aliados fundamentais em qualquer ação proposta de desenvolvimento do indivíduo com deficiência ou não.

2.1 A ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E FAMÍLIA

No ensejo de compreender o desenvolvimento humano e familiar numa perspectiva sistêmica, optou-se neste estudo pela abordagem teórica de Urie Bronfenbrenner, um bielorrusso nascido em Moscou que ainda criança mudou-se para os Estados Unidos. Filho de um médico psiquiatra, Bronfenbrenner cresceu numa instituição rural observando o pai que cuidava de pessoas com problemas mentais e sob essa influência, formou-se em Psicologia e Música (SHEEHY,2013). Pelo viés dos pressupostos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano – TBDH, a compreensão dos aspectos sistêmicos do desenvolvimento está relacionada inicialmente às interações experienciadas face a face em um contexto imediato(BRONFENBRENNER, 1996).A inclinação por essa abordagem se deu, por pensar o desenvolvimento humano a partir do microsistema familiar, que ocorre como um fenômeno de continuidade e mudança das características biopsicossociais dos indivíduos, sejam esses, pessoas com deficiência ou com desenvolvimento típico, o que adiante iremos refletir.

A apropriação da Teoria Bioecológica amplia o conhecimento acerca do desenvolvimento humano pois numa perspectiva sistêmica, a família é observada como um organismo vivo e complexo, composto de várias estruturas relacionais que se modificam mútua e continuamente, e que tornam cada célula familiar única. De acordo com a visão contextualista dessa teoria, o desenvolvimento da pessoa é resultado da interação e das modificações geradas reciprocamente entre esta e o ambiente no qual está inserida. Segundo Bronfrenbrenner (2011), não basta focar apenas em comportamentos observáveis, há necessidade de se analisar os sistemas em interação com as pessoas, derivados das estruturas ambientais. Portanto a TDBH dispôs-se a refletir os aspectos que envolvem a construção do sujeito a partir de suas experiências adquiridas pela interação com o outro e com o meio. O aporte teórico de Bronfenbrenner possibilita a análise dos contextos de desenvolvimento das pessoas com deficiência com base nos elos da rede sistêmica que interligam o microsistema familiar aos demais sistemas, em conexão com a escola e todos os outros ambientes sociais, permitindo evidenciar os elementos básicos do desenvolvimento pessoal.

As atividades propostas na escola comum ou na sala de recursos multifuncionais ou, ainda, em centros de apoio pedagógicos onde ocorre o AEE, desvincilhando o foco puramente dos comportamentos observáveis e adotando a perspectiva da teoria bioecológica, deverão ocorrer num processo de interação recíproco por padrões duradouros de convívio no contexto imediato (BRONFENBRENNER, 2011). Se reforçadas em casa e na família, promovem a

internalização mais significativa das aprendizagens. A criança ou jovem, ao perceber a relação de multideterminações ambientais valorizadas, sente-se motivado a ir para a escola e por vezes, de maneira inconsciente, transformar esse ambiente com a sua presença, ao tempo em que ele também saia modificado. Nessa perspectiva, Bronfenbrenner (2011) considera o desenvolvimento como um processo de interação bidirecional, estabelecido entre as características da pessoa e seu contexto, que se dá através do tempo e é afetado por influências que emanam de outros contextos.

A perspectiva bioecológica conceberá, portanto, o desenvolvimento como sendo o produtor e o produto dos processos de interação – que devem ser recíprocos – entre o ser humano biopsicologicamente ativo e os múltiplos contextos, sendo necessário que esse desenvolvimento ocorra segundo uma perspectiva temporal (MARCONDES; SIGOLO, 2012, p. 92).

No âmbito dessa investigação acerca do indivíduo com deficiência, a abordagem bioecológica não difere na compreensão do processo de assimilação do indivíduo com desenvolvimento típico. Está diretamente associada às experiências de vida da pessoa que influencia e é influenciada, de maneira interativa e processual, pelas suas ações ambientais, ressaltando dessa forma, a influência do contexto na compreensão desse desenvolvimento, de forma sistêmica e multidisciplinar. No que tange às mudanças decorrentes das trocas que afetam o indivíduo e o ambiente reciprocamente, Bronfenbrenner (1996) considera em sua teoria que esse processo se configura como:

[...] o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

Três aspectos para Bronfenbrenner (1996) explicam essa citação: o primeiro aspecto se refere ao fato de que uma pessoa em desenvolvimento não pode ser considerada como uma folha em branco ou uma tábula rasa. O segundo aspecto estabelece uma via de mão dupla pois afirma que da mesma maneira que o meio ambiente exerce influência sobre a pessoa em desenvolvimento, a mesma influencia e modifica o ambiente do qual faz parte. O terceiro aspecto ressalta que o ambiente, não apenas o mais próximo, como também todos os outros ambientes, exercerão influência direta ou indireta sobre o desenvolvimento do sujeito por meio de interconexões entre todos esses outros contextos.

O nascimento de uma criança com deficiência interfere diretamente no microsistema ou contexto familiar, ao demandar cuidados mais específicos e, por conseguinte, a

aprendizagem decorrente da troca estabelecida nessa relação, seja ela, parental, fraternal ou com a família mais ampla. Em relação ao aspecto do cuidar sobre o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (2011) sinaliza:

Nos Estados Unidos, é possível agora para um jovem, tanto meninas quanto meninos, finalizar o ensino médio e concluir uma universidade sem nunca ter de cuidar de um bebê; ou de alguém doente, idoso ou pessoa solitária; sem consolar ou ajudar outro ser humano que realmente necessite de ajuda. As consequências para o desenvolvimento humano, dessa privação da experiência humana não foi pesquisada até agora cientificamente (BRONFENBRENNER, 2011, p. 53).

Presume-se seguramente que, mais cedo ou mais tarde, todo ser humano precisa ser ajudado, cada nova situação vivida pode alterar a forma de agir, de fazer, de pensar, e de sentir, provocando impactos no desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social, uma vez que toda experiência de algum jeito, transforma. Além da necessária ajuda em algum momento, os eventos que ocorrem naturalmente ao longo da vida das pessoas, implicam em mudanças tais como, a entrada na escola para uma criança, as mudanças na estrutura familiar devido a separação dos pais, perda dos avós, chegada de um novo irmão e outras. Tais mudanças tanto podem ser positivas quanto negativas e sempre irão interferir no desenvolvimento da pessoa. A TBDH (BRONFENBRENNER, 2011) convida à elaboração de novas possibilidades de hipóteses e delineamentos de pesquisa que produzam um conhecimento científico efetivamente válido.

2.2. UMA ANALOGIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Ao buscar realizar uma analogia para uma compreensão mais detalhada deste modelo e aproveitando-se da vivência desta pesquisadora (autora) no contexto do AEE de estudantes com deficiência intelectual do CEEBA, tomou-se como referência, personagens reais – aqui representados a partir de interações com o ambiente e o comportamento esperado, consistente com o caráter integrativo da teoria dos sistemas. Esta analogia buscou contemplar aspectos interacionais entre o sujeito e o meio contextual e, ainda, as transformações ocorridas ao longo do tempo, utilizando as estruturas concêntricas onde cada uma abarca progressivamente a outra. São elas o micro, meso, exo, macro e cronossistema. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Essa concepção se apoia em quatro núcleos interconectados em constante movimento, denominado Modelo PPCT (processo, pessoa, contexto e tempo) da TBDH (TUDGE, 2008).

A partir da perspectiva enunciada anteriormente e das experiências da pesquisadora em seu *locus* laboral, de forma meramente ilustrativa para corroborar com a ideia de realização

da analogia mencionada, foi tomada como foco de análise a família de Sérgio, estudante de seis anos de idade, com diagnóstico de Trissomia 21⁵(T21). Sérgio é o filho caçula de uma família composta por sua mãe que é educadora do AEE/CEEBA (e que será identificada como Sara), seu pai e um irmão mais velho (identificado como Lucas). O relato dessa vivência familiar foi obtido através de uma *live*⁶. Nesta apresentação, como mãe de uma criança com T21 e professora do AEE, Sara discorre acerca da terminologia, e outros aspectos relativos ao tema da maternagem de Sérgio e seu irmão Lucas com desenvolvimento típico. Além desse conteúdo da *live*, em conversas oportunas entre a pesquisadora e a mãe em questão, sua colega no espaço institucional do CEEBA, foram obtidos dados para realizar esta analogia entre a vivência familiar e o caráter integrativo da TBDH.

De acordo com Sara, após a frequência de Sérgio no seu turno na escola comum, o menino interage com Lucas e seus pais no espaço familiar, recebendo cuidados e atenção. Sara é professora e muito dedicada intelectualmente a aprender sobre o desenvolvimento humano. Neste microssistema familiar, Sérgio recebe interações proximais com constância e regularidade. Numa dessas interações rotineiras, Sara pediu a Sérgio que a ajudasse a arrumar a fruteira, colocando em cada compartimento as frutas que apresentassem as mesmas cores ou nuances. Na escola, a criança aprendia lições de pareamento e conseguia agrupar elementos, utilizando critérios de cor, forma, tamanho e utilidade, dentre outros. A transformação atuante e passiva no ambiente ecológico escolar, era fortalecida pela interação imediata no contexto do microssistema familiar.

A relação entre esses dois ambientes, o mesossistema, é estabelecida neste diálogo implícito e neste caso, intencional, visto que Sara é além de mãe, professora dedicada ao estudo do desenvolvimento infantil. A experiência peculiar de Sara, no entanto, não é restrita a essa família pois o modelo bioecológico do desenvolvimento se vale das ciências biológicas, sociais e psicológicas, em sua ótica multidimensional do indivíduo, de forma a pretender explicar o desenvolvimento de toda criança.

A teoria de Brofenbrenner (2011) está estruturada em cinco sistemas já mencionados anteriormente: o microssistema, o mesossistema, o macrossistema, o exossistema e o

⁵**Síndrome de Down**, também denominada **trissomia 21 ou T21**, é caracterizada por um erro na distribuição dos cromossomos das células, a SD apresenta um cromossomo extra no par 21 (na grande maioria dos casos), que provoca um desequilíbrio da função reguladora que os genes exercem sobre a síntese de proteína, perda de harmonia no desenvolvimento e nas funções das células. Definição encontrada em: MINETTO; KLEINHANS, 2006.

⁶**LiveStreaming ou Live** é a transmissão ao vivo de dados pela internet, em áudio ou em vídeo. Popularizado com o desenvolvimento digital, trata-se de um recurso muito interessante para engajar audiência e realizar eventos de todos os tamanhos. Fonte: Cayo Woebcken no *blog Rockcontent*. A *live* citada está disponível no instagram @ceeba.salvador

cronossistema que são contextualizados e interligados junto ao sistema social. Os sistemas são interdependentes, a simples ação num sistema repercute-se em outros (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Utilizando o exemplo de Sara, pode-se observar o microsistema familiar e escolar e a relação entre ambos, denominada mesossistema. A relação bilateral – porque influencia e é influenciada nos ambientes – é o que norteia essa teoria. O exossistema se refere às relações entre os ambientes dos microsistemas, só que o indivíduo em desenvolvimento não estará sofrendo influência direta, mas sim, indireta. O pequeno Sérgio irá se beneficiar do conhecimento adquirido por Sara num curso de especialização em deficiência intelectual, no aproveitamento de situações de aprendizagem exploradas em seu ambiente imediato familiar e no apoio emocional dispensado. Por meio das relações construídas no âmbito dos indivíduos e o ambiente, dentro da relação entre os sistemas micro, meso e exo se constitui o macrosistema. São as crenças, os valores e os padrões gerais que se estabeleceram nas práticas sociais (BRONFENBRENNER, 2011) e que direcionam Sara a considerar as capacidades do filho para torná-lo capaz em igualdade de condições morais de usufruir seus direitos a um exercício de cidadania e vida digna. O cronossistema, quinto e último subsistema, diz respeito aos eventos sócio-políticos que desencadeiam mudanças numa evolução histórica (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Ao se analisar o menino Sérgio, à luz do argumento de Bronfenbrenner (2011), da TBDH, destacam-se quatro aspectos relacionados entre si, conforme o Modelo PPCT (TUDGE, 2008). Sob a perspectiva desse modelo, pode-se identificar, no âmbito doméstico, o processo proximal por meio da regularidade e disponibilidade de tempo da família, investidos em atividades que promovam a aprendizagem constante e significativa, a saber: contações de histórias, brincadeiras de faz-de-conta, teatrinhos de fantoches e muitas outras nas quais a criança compreenda o seu espaço ao ressignificá-lo.

O núcleo pessoa, diz respeito às características pessoais intrínsecas, indissociáveis do convívio social direto da criança e que Bronfenbrenner (2011) subdividiu em características de demanda, recurso e força. As características de demanda se apresentam no estímulo pessoal, considerando-se a idade, o desenvolvimento físico e intelectual, em Sérgio sobretudo devido ao suposto comprometimento cognitivo observado nos aparentes traços da Síndrome de Down. As características de recurso, ainda dentro do conceito de pessoa associado à TBDH, são observadas em Sérgio também pelo cuidado parental, na disponibilização de oportunidades educacionais e experiências acumuladas ao longo do tempo na realização de tarefas, utilização de ferramentas que auxiliem os avanços e superem as dificuldades. No quesito força, destaca-se a persistência diante das dificuldades, motivada em especial pela relação parental desafiadora

e estímulos educacionais positivos que promovam a autoestima e autoconceito. O núcleo contexto abrange os aspectos interacionais que afetam a vida do indivíduo através dos quatro níveis de sistemas (BRONFENBRENNER, 2011), já mencionados.

Pode-se inferir por meio dessa teoria, a capacidade de transformação de um contexto de forma passiva pelo simples fato dessa pessoa estar presente neste ambiente. Isto ocorre explicitamente de acordo com as reações diferenciadas em função da deficiência ou até mesmo em função da idade, gênero, cor da pele ou até condição social. Não é segredo o comportamento diferenciado de muitos vendedores diante de um cliente supostamente malvestido numa loja de artigos de luxo. Ao se colocar a questão do impacto da presença de uma pessoa com deficiência num determinado espaço, pode-se inferir sobre o que Tudge (2008) relata:

Longe de ser um teórico sobre as influências contextuais no desenvolvimento, Bronfenbrenner forneceu uma ideia clara de como indivíduos mudam seu contexto ou de uma forma relativamente passiva (uma pessoa muda o ambiente simplesmente por nele estar, visto que outros a ele ou ela reagem diferentemente, em função de sua idade, gênero, cor da pele etc.) ou de uma maneira mais ativa (as formas pelas quais uma pessoa muda o ambiente estão relacionadas aos recursos físicos, mentais e emocionais que ele ou ela tem disponíveis), ou de uma forma ainda mais ativa (o quanto uma pessoa muda o ambiente está relacionado, em parte, com o seu desejo ou esforço para fazê-lo). (TUDGE, 2008, p. 216-217).

Eis a questão trazida com ênfase por Tudge (2008), sobre considerar Bronfenbrenner o autor de um contextualismo dialético visto que para ele as interações e atividades que ocorrem com regularidade são influenciadas simultaneamente tanto pelo indivíduo quanto pelo contexto e não unicamente pelo último sobre o primeiro. O núcleo tempo, percorre todos os níveis de sistemas e dessa forma pode-se observar a influência de transformações e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida da pessoa (BRONFENBRENNER, 2011).

Retomando nosso sujeito personificado na figura do menino Sérgio, ressalte-se que as pessoas com deficiência viviam no obscurantismo, isoladas do convívio social e tidas como incapazes, um peso para a sociedade. Acerca do percurso histórico percorrido por essas pessoas o autor esclarece:

Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência⁷, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realistas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado [...] (MAZZOTA, 2005, p.16).

⁷ Nomenclatura em desuso cuja expressão atualizada é “pessoas com deficiência”.

A partir do século XX, já tardiamente nos anos 1980, o Movimento das Pessoas com Deficiência trouxe certa visibilidade rumo a uma mudança progressiva de conceito e paradigma das práticas sociais mais remotas da exclusão, na busca do processo considerado mais legítimo que é a inclusão. Partindo desses pressupostos, percebemos que a história das pessoas com deficiência ficou marcada, ao longo da sua trajetória, pela segregação e exclusão.

Para o entendimento do discurso dicotômico entre exclusão e inclusão, é necessário recorrer à ideia de Sawaia (2001) sobre a questão, sobretudo, porque, para o autor, a ideia de exclusão deve ser entendida a partir de uma perspectiva ético-psicossociológica, ressaltando três dimensões: a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento. Para o autor, em relação às duas primeiras dimensões, “a sociedade exclui para incluir (...)” (SAWAIA, 2001, p. 8), portanto, existe o que este denomina como a “dialética exclusão/inclusão”.

Esta concepção introduz a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão como as baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Dessa forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro (SAWAIA, 2001, p. 8).

A partir da compreensão sobre os dois processos na perspectiva das duas primeiras dimensões trazidas pelo autor, para se questionar esse descompromisso com o outro e desconstruir esse processo de exclusão, é necessário trazer uma perspectiva mais ampla sobre a alteridade, onde o outro deve ser entendido como parte de nós mesmos (LÉVINAS, 1983). Nesse aspecto, a outra dimensão relacionada à subjetividade do sofrimento é trazida pelo autor em relação ao efeito do mecanismo psicológico da coletividade sobre o indivíduo ligado, sobretudo, à coação social e culpabilização individual (SAWAIA, 2001).

Portanto, a exclusão é:

Um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (SAWAIA, 2001, p. 9).

Para dar conta, portanto, do processo inverso que seria a inclusão, a sociedade e seus mecanismos necessitam ser os mais precisos possíveis para dar respostas para o sujeito excluído, no caso, a pessoa com deficiência, que vão além da mera ideia de inserção social, adaptação e normalização, mas que esse sujeito se beneficie desse processo e possa, de fato, sentir-se pertencente a esta sociedade.

Ao se pensar na pessoa com deficiência e os dois processos trazidos anteriormente, é possível notar, historicamente, que a exclusão desse sujeito se deu desde a antiguidade até a década de 20 do século XX, seguiu pela segregação dos anos de 1920 a 1940, passou pela integração dos anos de 1950 aos anos de 1980 e a partir deste período se iniciava uma visão mais compassiva para com essas pessoas que vislumbrava “[...] criar para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum outro modo, ambientes os mais parecidos possíveis com aqueles vivenciados pela população em geral” (SASSAKI, 1997, p.31).

O atual cenário pautado pela inclusão deu-se a partir dos anos 1990, embora, ainda hoje, seja necessário recorrer-se com frequência a dispositivos legais, em destaque para o mais recente, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015). Esta, consiste num compêndio de direitos em vários âmbitos (saúde, educação, assistência social, etc.), para que estes sejam assegurados a esse público específico e que a deficiência não resulte em uma incapacidade que leve à desigualdade de oportunidades. Para além disso, almeja-se a sonhada tomada de consciência para que as pessoas com deficiência não precisem de leis para resguardá-las e que seus direitos sejam naturalmente exercidos, na prática, com a remoção de barreiras físicas ou comportamentais com vistas a uma inclusão de fato.

Nessa exposição, ressaltou-se a visão interacionista do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner para analisar o desenvolvimento humano, tomando-se como referência para a teoria, a analogia com a experiência de uma família da camada média da sociedade com um filho com deficiência, e o AEE como substratos de aplicabilidade dessa teoria. O que Bronfenbrenner (1989) propõe, a sua concepção de desenvolvimento, se pauta sobre o fenômeno da ‘estabilidade’ e às ‘mudanças’ que ocorrem nas características biopsicossociais da pessoa em desenvolvimento durante o seu curso de vida e ao longo das gerações. Esse desenvolvimento é investigado como produto e também processo a partir da interação constante com o outro.

Dessa forma, pôde-se refletir, por meio da relação entre sistemas, subsistemas e aspectos dos núcleos dinâmicos e interconectados do modelo da teoria, os fatores mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento, seja com crianças com deficiência ou não. A criança com deficiência, se desenvolve a partir de vivências sociais que englobam o âmbito familiar, o espaço escolar, o cinema, o parque, o centro comunitário, a praia, enfim, todos os ambientes que a sociedade dispõe que são permitidos e necessários porque ela precisa experimentar, movimentar-se e deslocar-se, mesmo que seja de uma forma diferente.

Impõe-se enxergar esse ser humano em desenvolvimento como alguém que por trás da deficiência, necessita das mesmas oportunidades de qualquer outra criança para se desenvolver, com afetos, limites, encorajamento e a crença de que o mundo que aí está também lhe pertence. Mesmo que este mundo esteja ainda tão despreparado para as pessoas com deficiência que exige a superação das barreiras das incapacidades de compreendê-las, a começar pelo contexto familiar e a seguir pelas políticas públicas.

2.3. UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA APRENDIZAGEM

Para estudar sobre como o humano se desenvolve, não importando o quão diferentes os indivíduos são, os estudos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e a Teoria Sócio-Histórica do Desenvolvimento, possuem sintonia com os paradigmas que norteiam as concepções da pesquisadora. As teorias que sustentam esse estudo não são antagônicas e possuem um paradigma dialético comum, a abordagem contextualista. Assim, a abordagem sociointeracionista de Vigotski, se aprofunda acerca do desenvolvimento cognitivo, inclusive da pessoa com deficiência e o seu entorno cultural, com destaque para as interações sociais realizadas. De acordo com Tudge (2008), Bronfenbrenner e Vigotski são os teóricos contextualistas mais conhecidos nos dias atuais. Para o autor:

[...] o contextualismo é um paradigma dialético, no qual o conhecimento é entendido como uma construção social e o que é visto como “realidade” depende, em parte, da cultura, da história e do poder. Não há, portanto, uma única realidade para ser conhecida, mas múltiplas realidades [...] apesar do nome, teorias contextualistas não são teorias sobre como o contexto determina o desenvolvimento, mas sobre como o desenvolvimento emerge da interrelação do indivíduo e do contexto (TUDGE, 2008, p. 212).

O estudioso bielorrusso Lev S. Vigotski, nascido em 5 de novembro de 1896, pertencia a uma família judia culta e bastante numerosa, sendo o segundo de oito irmãos. Durante a infância e juventude, recebeu uma educação privilegiada, desenvolvendo a capacidade de pensar de forma questionadora e crítica. Vigotski (2007) relacionou o desenvolvimento infantil e humano à sociogênese e isso significa que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem humana está diretamente associado à qualidade das interações sociais dos grupos dos quais se faz parte. Conforme Vigotski (1997), o ser humano, ao nascer, possui apenas os recursos biológicos, é no meio social através da cultura, valores e crenças que o seu potencial humano se constitui verdadeiramente, torna-se um ser histórico e social. Para o autor, “absolutamente

todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente, são baseadas em um núcleo não-biológico, mas social” (VIGOTSKI, 1997, p.81). Essa afirmação, escrita há quase um século, é atual e imprime o ineditismo das ideias do autor na LBI (BRASIL, 2015). A referida lei traz toda a problemática que uma pessoa com deficiência encontra na sua vida social, que não está vinculada diretamente a um problema biológico, mas sobre o que a sociedade faz a partir desse problema biológico, como a imposição de barreiras que limitam a participação plena da pessoa com deficiência. Nesse sentido, em seu art. 2º a LBI declara:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

As pessoas com comprometimentos precisam de condições culturalmente criadas, relativas a caminhos alternativos e recursos especiais que atendam às peculiaridades individuais e possibilitem a sua inclusão na vida coletiva. Vigotski (1995, p. 303) entendia que “o desenvolvimento cultural das crianças somente pode ser compreendido como um processo vivo do desenvolvimento, de formação, de luta e, neste sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico”. Ao se voltar aos estudos das crianças diferentes, buscou compreender que a cultura, a transformação da natureza, os objetos e as relações humanas, traziam elementos para que cada um dos sujeitos pudesse se apropriar, de maneira peculiar, das qualidades humanas, da utilização da tecnologia e adaptação de instrumentos a partir das relações sociais, e assim compreender o homem como fruto da história e da cultura humana.

No atual momento histórico, defende-se a inclusão escolar, tendo em vista a garantia da educação como ato ético, político, público e subjetivo, ou seja, como direito social de todos, sem nenhuma reserva. Não se trata de ignorar o déficit, mas, de assumir que as possibilidades de desenvolvimento se encontram na vida social como afirma o autor, “A tarefa consiste e vincula a pedagogia da infância deficiente com os princípios e métodos gerais da educação social” (VIGOTSKY, 1997, p. 59). Para o autor e sua abordagem sociointeracionista, a biologia não é um destino fatalista, o olhar social para a pessoa com deficiência promove possibilidades, outras trajetórias de desenvolvimento para esse ser estar no mundo. Uma mudança de concepção é percebida, quando num passado não tão remoto assim, não se pensava, por exemplo, numa pessoa surda se tornar doutora. Foi a natureza biológica que mudou ou a visão social da pessoa com deficiência? Nesse sentido, o papel da educação formal, na perspectiva da teoria histórico-cultural deve priorizar as necessidades humanas.

Na linha do pensamento sociointeracionista, a didática de Vasconcellos (2007), corrobora com a ideia de que é necessário para o professor pensar um planejamento que deva “partir da realidade concreta tanto dos *sujeitos*, quanto do *objeto* de conhecimento e do *contexto* em que se dá a ação pedagógica” (VASCONCELLOS, 2007 p. 106, grifos do autor). Para compreender o sujeito aprendiz que chega à escola com grandes possibilidades, o professor deve criar necessidades humanizadoras, conhecer os desejos deste, e refletir estratégias que mobilizem esses interesses para que o sujeito tenha vontade de aprender. Em seus estudos, Vigotski (1997) defende que “a criança, cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, apenas desenvolvida de *outro modo*” (VIGOTSKI, 1997, p.12, grifos do autor). O desenvolvimento das crianças com deficiência acontece na sua singularidade, cabe à escola garantir a aprendizagem a partir das experiências anteriores da criança e dessa cultura humana que é todo o entorno, capaz de representar possibilidades do desenvolvimento máximo das suas potencialidades, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo.

Assim se introduz na teoria da educação o conceito de caráter dialético do desenvolvimento cultural da criança, da adaptação efetiva da criança que se enraíza a um meio histórico-social completamente novo para ela, o conceito de historicismo das formas, funções superiores da conduta infantil (VIGOTSKI, 1995, p. 305).

Nesse sentido, faz-se importante as condições de vida e de educação que cada um possa ter no meio social, o lugar que o sujeito aprendiz dispõe, de fato, no processo ensino-aprendizagem. Não importa o quanto se está maduro para aprender, mas sim, a partir das suas formações ambientais, de estar em relação e interagindo com o outro, com seu par, consigo mesmo e com o professor. Dessa maneira, o professor é o responsável por criar elos mediadores Vigotski (2003), tendo como grande mediação a linguagem, a troca, a comunicação e a compreensão de que cada objeto da cultura humana tem encarnado em si, todos os modos e usos desse objeto que é assimilado também na vivência interativa.

Um desenvolvimento físico e emocional saudável da pessoa com deficiência implica, necessariamente, numa relação familiar fortalecida em vínculos que a façam sentir-se aceita e valorizada sendo do jeito que é, com boa autoestima. Considerada pessoa vulnerável por direito pela própria deficiência, associado a um emocional fragilizado por sentir-se rejeitada ou incapaz, o sujeito com deficiência sofrerá um golpe de dupla vulnerabilidade que as palavras de Lima, Alcântara e Leão (2016) esclarecem:

O termo vulnerabilidade é utilizado para definir as suscetibilidades psicológicas individuais que aumentam a probabilidade de um resultado

negativo ou indesejável na presença do risco (Cowan & Shultz, 1996). Vulnerabilidade não se refere somente à predisposição genética ou a fatores constitucionais, mas também a condições tais como: baixa autoestima, traços de personalidade e distúrbios psíquicos. Condições externas também podem levar à vulnerabilidade, como práticas educativas familiares ineficazes que contribuem para o aumento da agressividade em crianças expostas a algum evento estressor. (LIMA; ALCÂNTARA; LEÃO, 2016, p. 250).

A criança que recebe afeto consegue aprender e se desenvolver com segurança, determinação e autoestima preservada. Vigotski (2009) aponta sobre a estreita relação entre afeto e cognição quando declara: “[...] como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Numa família cuidadora, amorosa e dotada de uma comunicação saudável e efetiva, há mais chances de se promover condições e possibilidades para o desenvolvimento saudável dos filhos. De um modo geral as famílias têm objetivos, conteúdos e métodos variados praticados no interior de seu microsistema familiar Bronfenbrenner (2011) que podem estimular ou dificultar o processo de socialização, proteção, sobrevivência e desenvolvimento no plano social, cognitivo e afetivo. Assim, quando estabelecidos, os vínculos afetivos familiares e escolares, facilitam o processo evolutivo e de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência ou com desenvolvimento típico.

2.4 A REDE DE APOIO DA FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Compreende-se a chegada de um filho com deficiência, como sendo um momento de intensa fragilidade familiar e que torna a família muito mais vulnerável a rupturas. Essa família, distante do modelo de família nuclear e idealizada, atesta os fios esgarçados⁸ que se romperam com a difícil notícia de se ter um filho com deficiência. Para a autora, “cada família constrói sua própria história ou seu próprio mito, entendido como uma fórmula exclusiva em que se expressam o significado e a explicação da realidade vivida” (SARTI, 2005 p. 37). As relações entre pais e filhos, independem de um modelo conjugal nuclear para serem fortes e significativas, o que não quer dizer também que se bastam e podem ser autossuficientes. Não somente nas famílias com pessoas com deficiência, o que se constata, é a existência de uma rede de apoio de relações familiares ou comunitárias com a qual se pode contar. “As dificuldades enfrentadas para realização dos papéis familiares no núcleo conjugal, diante de uniões instáveis e empregos incertos, desencadeiam arranjos que envolvem a rede de parentesco

⁸ Expressão utilizada por: SARTI, C.A. Famílias Enredadas. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A. (orgs.). **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-38 (Ebook).

como um todo, a fim de viabilizar a existência da família” (SARTI, 2005, p. 39). Não há dúvida que o nascimento de uma criança com deficiência cause um forte impacto na família em sua totalidade. Para aquelas famílias que não rompem com o modelo conjugal e nuclear, em muitos casos a figura paterna continua presente numa postura de hierarquia superior e na analogia construída em Sarti (2005), Pai – Família, em complementação à Mãe – Casa; o que sugere que as mães continuam muito mais afetadas pelas obrigações de cuidados exigidas nesta unidade doméstica, dotada de uma criança com deficiência. A sobrecarga extra de cuidados exigidos numa família, dada a presença de uma criança com deficiência, mesmo com a presença da figura paterna, não exclui a possibilidade de contar com o apoio da rede familiar mais ampla, onde os vínculos sempre permanecem, em especial os laços consanguíneos maternos.

A família [...], constituindo-se em rede, em ramificações que envolvem o parentesco como um todo, configura uma trama de obrigações morais que enreda seus membros, num duplo sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos (SARTI, 2005, p.41-42).

O contato com essa rede familiar mais ampla, além da ajuda prática, traz ainda a oportunidade de se vivenciar outros saberes. Quem não viveu a experiência de ouvir histórias contadas pelo avô ou pela avó, ao menos já ouviu dizer que essas são verdadeiras fontes de narrativas familiares. Para Dias (2016, p. 362), “os avós são figuras importantes na socialização, transmissão de valores, bem como nas esferas emocional, atitudinal, cognitiva e social, funcionando como companheiros dos netos”. Por intermédio de suas histórias, permitem o autoconhecimento acerca de “quem sou”? “De onde venho”? “A quem puxei”? O que não deixa de servir para o fortalecimento da autoestima, especialmente para crianças e adolescentes, seres em desenvolvimento.

Neste processo contínuo de busca por estabilidade, as famílias contam ou não com o suporte de uma rede social de apoio, que permite a elas superarem (ou não) as dificuldades decorrentes de transições do desenvolvimento[...]. Independente das que ocorrem no âmbito familiar, elas são produtoras de mudanças que podem funcionar como aspectos propulsores ou inibidores do desenvolvimento, influenciando, direta ou indiretamente, os modos de criação dos filhos. (DESSEN, 2007, p.24).

De uma maneira geral, a chegada de um filho com deficiência pode ser reconhecida como um evento traumático e desestruturador que interrompe o equilíbrio familiar (BRITO; DESSEN, 1999). A rede social de uma família pode se constituir em um momento estático, o qual nos referimos acima com a chegada desse filho, e essa família pode identificar os integrantes da sua rede social, na perspectiva do cuidador principal, segundo Sluzki (1997) com os seguintes questionamentos: “Quem são as pessoas importantes na sua vida? Com quem você

conversou ou encontrou nessa última semana? Quando você está com vontade de visitar alguém para quem você liga? Quem é ou poderia ser um ombro para você chorar? Com quem você se encontra regularmente? ” (SLUZKI, 1997, p. 44). Não necessariamente, as respostas à essas questões estarão atreladas ao circuito familiar. Alguém da vizinhança ou de um contato social antigo como colegas de escola que mantiveram o compromisso da relação e seus vínculos, podem ser apontados como típicos modelos de rede de apoio social.

As fronteiras do indivíduo incluem tudo aquilo com que o sujeito interage – família, meio físico, etc. As fronteiras do sistema significativo do indivíduo não se limitam à família nuclear ou extensa, mas incluem todo o conjunto de vínculos interpessoais do sujeito: família, amigos, relações de trabalho, de estudo, de inserção comunitária e de práticas sociais (SLUZKI, 1997, p. 38).

Além do auxílio material como a ajuda ofertada com a presença da rede de apoio nas atividades cotidianas, há ainda a possibilidade do amparo emocional numa rede. O sentimento de tragédia que pode se abater sobre a família, também se traduz numa preocupação com a diferença que gera o medo do confronto com atitudes de preconceito e discriminação de um outro que traz em si, o repúdio a tudo que foge ao padrão de uma estética normatizada compreendendo-a de forma estigmatizada. Nesse sentido, Goffman (1988, p. 11) pondera ao conceituar que “estigma é um valor negativo atribuído a uma condição existencial e gerado na trama das relações sociais a partir do que é construído ideologicamente acerca do outro”. Aceitar que o outro é diferente, mas não inferior ou desqualificado, contraria a perspectiva incapacitante do modelo biomédico da deficiência. Sobre isso Diniz (2007) afirma:

A deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social. O desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos (DINIZ, 2007, p. 11).

A compreensão da diferença como um traço característico da pessoa, constitui a sua identidade. Este é o entendimento de Diniz (2007), de um modelo denominado social, ao considerar a deficiência uma falha na organização da sociedade que não considera a ampla diversidade humana e impõe barreiras de acessibilidade institucional e atitudinal.

Um conflito de natureza subjetiva em geral se estabelece perante o fato novo da adaptação a uma criança com deficiência, que se converte numa realidade imposta, tornando a família muito mais vulnerável ao se sentir depreciada. A família que tem um filho com deficiência, seja qual configuração for, precisa ser cuidada, observada com atenção para cumprir o seu papel de socializadora primária com êxito e para isso necessita saber-se dotada

de potencialidades e direitos como qualquer outra família com filhos com desenvolvimento típico. Para Diniz (2007), quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas à pessoa com deficiência:

Os impedimentos corporais somente ganham significado quando convertidos em experiências pela interação social. Nem todo corpo com impedimentos vivencia a discriminação, a opressão ou a desigualdade pela deficiência, pois há uma relação de dependência entre o corpo com impedimentos e o grau de acessibilidade de uma sociedade (DINIZ, 2007, p. 23).

A criança com deficiência, se incluída desde esse relacionamento primário, o familiar, sentir-se-á apta futuramente e pertencente a uma comunidade maior como a escola. Segundo Dessen e Polônia (2007, p. 22), esses espaços institucionais são “[...] fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras, inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. A escola pode constituir-se como uma rede de apoio institucional se nessa escola o modelo inclusivo estiver adotado. Os sentimentos positivos que irão surgir na interação com o diverso, vão colaborar na formação de uma boa autoestima do estudante com deficiência e de um desenvolvimento mais saudável. A diferença no espaço escolar traz benefícios para todos, já que proporciona o convívio a uma ampliada rede social de aspectos diferenciados de contatos à cultura e à ciência, colaborando para a formação de sujeitos responsáveis e respeitosos para uma vida adulta numa sociedade diversificada. A esse respeito, Silva (2006) declara:

As diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem um grupo social já formado, que é o que lhe dá sentido. É o grupo que coletivamente conceitualiza uma diferença, que lhe dá importância e valor. A diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais que são definidos pelos tipos de interação e intensidade dos conflitos. (SILVA, 2006, p. 113-114).

Na sala de aula inclusiva, todas as crianças se enriquecem por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se no convívio entre elas e os conflitos irão ocorrer naturalmente a partir dessas interações. A escola nessa perspectiva torna-se uma importante rede de apoio institucional uma vez que este ambiente, além do familiar é um importante espaço de socialização.

A ausência de uma rede de apoio à família, citada por Sluzki (2007) como rede de apoio social pessoal, dificulta e muito a organização interna da casa, o estabelecimento de rotinas de cuidados diários e termina por afetar física e emocionalmente o cuidador principal, de maneira geral, a mãe. A sobrecarga emocional impede uma atitude equilibrada para conseguir identificar os recursos presentes em sua própria família e os recursos externos a ela.

Sem essa rede, a alternativa poderá ser recorrer ao suporte institucional - centros de atendimentos especializados, organizações de amparo, núcleos de apoio à PCD e redes de atenção à saúde que, quando ofertados de maneira responsável e comprometida, tendem a diminuir os impactos negativos, prestando valiosa assistência a essa família.

30 CONFLITO NA FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REPERCUSSÃO E ABORDAGEM NUMA PERSPECTIVA RESTAURATIVA.

Todas as famílias desejam conviver num ambiente pacífico e acolhedor, mas os conflitos nascem naturalmente das relações humanas, fazem parte da vida cotidiana, podem ocorrer além da família, na escola, no parque, na comunidade, em qualquer lugar. Segundo Bucher (2003), a família é um *locus* onde nascem e amadurecem os afetos, onde se inicia a vivência do amor. É por meio dela que se desenvolve um espaço de aconchego, mas também onde seus membros experimentam conflitos, sofrimentos, injustiças, onde se desenvolvem a raiva, o ódio que pode culminar até na violência. O conflito que trataremos aqui é da ordem das relações familiares seja de caráter intrapessoal ou interpessoal, considerando que a família se apresenta num contexto de individuação e de socialização, com funções internas e externas e, por conseguinte, se revela um celeiro de conflitos que quando não ocorrem no ambiente intrafamiliar, podem acontecer com qualquer membro da família num enfoque extrafamiliar.

Após o choque inicial da notícia da deficiência, a família vivencia o luto da perda de um filho idealizado que presumivelmente, não corresponderá aos anseios de uma continuidade geracional promissora e acarretará o medo da sobrecarga extra de cuidados exigidos e da dependência constante. Na maioria das vezes, a família necessitará de um suporte psicológico para o enfrentamento dos conflitos intrapsíquicos e dos sentimentos comuns de rejeição, frustração, revolta e outros que podem se abater sobre esses pais. Numa reflexão acerca da demanda parental os autores abaixo afirmam:

Os pais se sentem despreparados para lidar com o evento da deficiência. A busca por informações sobre as peculiaridades do quadro clínico e os cuidados inerentes à condição se fazem necessários, e eles precisam entender e aprender a lidar com um novo corpo de conhecimento relacionado ao diagnóstico e ao sistema de apoio disponível (JUNIOR; MESSA, 2007 p. 243).

Melhorar o funcionamento familiar torna-se um investimento importante no principal microssistema da vida de toda criança e irá contribuir para promover o seu desenvolvimento. O nascimento de uma criança com deficiência na família é um tipo de acontecimento que desorganiza a estrutura psíquica dos familiares, especialmente dos pais, causa um impacto disruptivo no ambiente familiar e configura-se numa mudança que Carreiro (2003) pontua:

Todo acontecimento-ruptura cria uma inflexão temporal. Ele marca a temporalidade, rompe com a ilusória ideia de linearidade, visto que separa o tempo em antes e depois. Ele também traz um esgarçamento para aquele que o experiencia. O sujeito não consegue mais se representar como antes. Toda

atividade de atribuição de sentido encontra-se anestesiada, congelada (CARRETEIRO, 2003, p. 268-269).

O entendimento dos acontecimentos da vida que surpreendem, como a chegada de um filho com deficiência e a dificuldade imediata de trazer novas formas de significação, não pode ser analisado independente dos suportes que o circundam. O contexto da rede familiar, institucional, os recursos de políticas públicas, econômicos e outros recursos de enfrentamento, serão essenciais para a recriação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de estratégias voltadas ao ineditismo dessa experiência. Também o tempo e o distanciamento se fazem necessários para a elaboração do luto da perda do filho idealizado e da reconstrução de sentidos da situação familiar inesperada. O primeiro conflito que se estabelece nesse caso é de âmbito intrapsíquico em cada um dos pais, em seguida, no âmbito relacional entre os membros da família. A esse respeito, Cigoli e Scabini (2007) referem:

O conflito é a alma dos relacionamentos, tanto intrapsíquicos (ambiente interno) como interpessoal; é baseado em necessidades fundamentais, aspectos mentais do homem que são antinômicos em si mesmos e encontram uma saída se talvez a antinomia seja bem-vinda e aceita, se não houver divisão drástica, favorecendo um pólo sobre o outro (*aut-aut*) e se uma terceira via for buscada, isto é, uma operação criativa baseada no dilema é realizada, para sair do *impasse*(CIGOLI; SCABINI, 2007, p. 33, tradução nossa, grifos do autor)⁹.

A família com sua singularidade típica, apresenta conflitos internos num contexto de dualidade adversa. Pode-se considerá-la como um organismo vivo, um grande laboratório para se trabalhar as emoções. Assim, se os conflitos nascem nesse ambiente, mesmo que não se caminhe para a resolução, os membros acreditam, em sua grande maioria, que poderão continuar podendo contar uns com os outros, já que esta é também compreendida como uma rede de cuidado mútuo garantida pela sua qualidade generativa. Sobre esse aspecto, sustenta Fornasier (2020):

De fato, as relações familiares suscitam a possibilidade de se adquirir a capacidade de gestão dos vínculos tanto no plano dos sentimentos, em particular aqueles mais reflexivos, tais como a confiança e a esperança entre seus membros, quanto no da justiça, expressa pela lealdade, fidelidade, responsabilidade, reciprocidade etc., permeados de momentos tensos e conflituosos (FORNASIER, 2020, p. 85).

⁹En síntesis, el conflicto es el alma de las relaciones, tanto intrapsíquicas (escenario interior) como interpersonales; se basa sobre las necesidades fundamentales del hombre que de por sí son antinómicas y encuentra una salida si acaso se acoge y se acepta la antinomia, si no se produce una división drástica, favoreciendo un polo respecto al otro (*aut-aut*) y si se busca una tercera vía, es decir, se cumple una operación creativa fundada en el dilema, para salir del *impasse*(CIGOLI; SCABINI, 2007, p. 33 Tradução nossa, grifos do autor).

Em sua complexidade, pode-se caracterizar o conflito interrelacional quando numa determinada situação se contestam ideias, atitudes e comportamentos que não estão alinhados com os valores, princípios ou interesses de uma das partes que defende enfaticamente seu ponto de vista, muitas vezes sem o devido senso de racionalidade.

Geralmente, os indivíduos se utilizam de formas das mais banais para resolverem o conflito e que na verdade, não o resolvem: afastam-se do outro ou se agridem verbal e até fisicamente. Para Maluschke, Bucher e Hermanns (2004, p. 159-160), “a agressividade faz parte do ser humano e, quando ele se sente ameaçado fisicamente ou no seu aspecto territorial ou na família, a agressividade serve como mecanismo de defesa, levando-o a se defender, tendo como função a autoproteção”. Para esses autores, este é um padrão comportamental que corresponde à maioria das pessoas.

Instigados por motivos dos mais corriqueiros como as divergências de interesses e a falta de compreensão das diferenças, o conflito pode até gerar o *bullying*¹⁰ e, como consequência disso, a insatisfação a tristeza e a depressão. Os conflitos são usuais e podem inclusive serem vistos de forma positiva quando operam num sentido transformador da consciência e da conduta, levando a uma atitude nova de cooperação e compassividade.

No tocante à violência em contexto familiar, Bucher (2003) refere que múltiplas poderão ser as causas sobre o problema da violência no âmbito da família e que “a internalização de modelos anteriormente apreendidos podem levar a um processo repetitivo de comportamentos e sentimentos agressivos, derivando muitas vezes em atos de violência” (Bucher, 2003, p. 174). Reproduzimos a forma como vimos e interagimos com a pessoa com deficiência tanto culturalmente como de acordo com a maneira de interação que ficou internalizada em nossa vivência familiar. A dimensão transgeracional do problema da violência pode ser percebida e entendida pelo senso comum até mesmo como uma prática natural de conduta educativa.

Mesmo de maneira inconsciente ao longo das gerações, a violência pode ocorrer e a pessoa com deficiência em seu contexto familiar não está isenta ao desenvolvimento dos sentimentos de injustiça, opressão, sofrimento, ameaças e tristeza. Tais sentimentos podem

¹⁰Bullying é um termo de origem inglesa que, por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar corretamente sua tradução e abrangência, foi adotado no Brasil. Refere-se aos atos de violência que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais estudantes e que não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em outra instância, significa dizer que ocorre quando alguém ou alguns, normalmente com características mais frágeis, são utilizados como meros objetos de diversão, prazer e poder, apenas pelo intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar (FANTE, 2005, p. 279).

não ser percebidos como consequência de necessidades não atendidas, em virtude do despreparo de muitas famílias em saber lidar com a pessoa com deficiência e incluí-la neste espaço de socialização primária. Um dispositivo legal que se preocupou inicialmente em conscientizar os pais e a sociedade sobre o tema da inclusão foi a Declaração de Salamanca, primeiro documento internacional a defender a inclusão escolar de pessoas com deficiência, oriundo da Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, em 1994. Além da discussão sobre a necessária inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, a questão central do documento, há ainda o incentivo à participação dos pais nesse processo. No título “Parceria com os pais”, o texto esclarece:

A educação de crianças com necessidades especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária e linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca. (UNESCO, 1994, p. 13-14).

Sendo a família o primeiro espaço social no qual a criança interage, é nesse ambiente que a criança irá aprender formas de se relacionar e conseqüentemente deparar-se com o conflito, um enfrentamento próprio do ato de socialização. Os pais, para exercerem o seu papel educativo e até de proteção, inevitavelmente irão ditar regras de comportamento, proibições que serão contestadas pelos filhos que naturalmente querem se arriscar e descobrir o mundo, sejam esses filhos com deficiência ou com desenvolvimento típico, eles irão certamente rejeitar muitas regras. Por isso “o processo de socialização é inerentemente conflitante” (MINUCHIN, 1982, p. 63). Ao se decidir sair da bolha de proteção da família, não quer dizer que necessariamente se saberá o que encontrar, sair para o mundo é aprender a ver o novo do seu jeito, com seus próprios olhos. Fernandes (2009) declara:

As crianças fazem birra, gritam, exigem, querem porque querem ir à escola, sair, brincar. Já presenciei inúmeras cenas assim, por um lado a criança tem fome e necessidade de vida, pelo outro os familiares seguram, impedem, proibem, por medo, por desinformação, por superproteção. Não sei a medida certa. Não tenho receitas prontas mas sei que falta diálogo entre pais e filhos. Não só das famílias da pessoa com deficiência, infelizmente, mas nesse caso, existe um componente a mais. Cada deficiência tem seus cuidados especiais (FERNANDES, 2009, p. 83).

Muitas vezes perdida, sem saber direito como agir, a família da pessoa com deficiência pode ter atitudes de desrespeito e incompreensão para com o diferente, não somente por parte dos pais como de outros membros da rede de apoio desta família. A pessoa com deficiência tem

necessidade de um tempo maior de assistência para realizar atividades da sua rotina, diferente das outras pessoas, e isso exige paciência e tolerância. Do contrário, reações agressivas e de irritabilidade podem resultar num forte desânimo, incapacidade e até adoecimento dessas pessoas que carecem de carinho e amor como todos, para se desenvolverem de forma saudável, sentindo-se capazes. As pessoas com deficiência quando não possuem capacidade cognitiva para elaborar positivamente o conflito, são mais suscetíveis a danos emocionais e psicológicos que podem afetar seu desempenho escolar e habilidade social. Para Prado (2004), a maneira como a família interpreta a deficiência faz toda diferença pois:

Se a família interpreta a deficiência como uma ameaça, produzirá ansiedade e angústia; se a interpretação for de perda, produzirá depressão; mas se a deficiência for interpretada como um desafio, os sentimentos de ansiedade e esperança serão propulsores para a busca de resolução de problemas, motivação e crescimento (PRADO, 2004, p. 92).

Quando a deficiência é interpretada como um desafio, o conflito poderá se constituir num incentivo que induz ao diálogo para investigação das razões do conflito. Segundo Rosenberg (2006), para cada comportamento violento, existe uma necessidade não atendida. A depender do nível de entendimento das partes, pode-se recorrer a um outro olhar, talvez uma terceira pessoa que realize uma escuta atenta e imparcial de cada parte, favoreça uma terceira via mais relativa e criativa de resolução ou que simplesmente leve a uma reflexão para o acolhimento das diferenças e o respeito ao outro.

3.1 A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E SUA PROPOSTA DE CONEXÃO COM A FAMÍLIA

Em Bucher (2003, p. 170), “parte-se do princípio de que ninguém nasce violento; ao nascer, todo ser humano tende a continuar seu processo de desenvolvimento no âmbito biológico, dando início à estruturação de sua personalidade”. As crianças repetem os padrões vivenciados em seu microssistema familiar: se ela vivencia a violência, irá devolver o comportamento violento, é o modelo que lhe foi apresentado. Se a essa criança for ofertado um olhar sensível e uma escuta atenta ela aprenderá a se expressar do mesmo modo. O desenvolvimento é investigado como produto e também processo a partir da interação constante com o outro (BRONFENBRENNER, 1989).

Do ponto de vista emocional, sobre estabelecer a conexão entre os membros da família de forma a favorecer o diálogo e onde os afetos devam ser construídos, pode-se recorrer a um modelo de comunicação compassiva, conhecido como comunicação não violenta – CNV. Os

primeiros estudos acerca dessa temática foram idealizados pelo psicólogo americano Marshall Rosenberg. Segundo ele:

A comunicação não violenta (CNV) não é uma teoria, um método, uma técnica, nem uma ferramenta de comunicação, muito menos uma doutrina. Talvez esteja mais próxima de uma pesquisa contínua, uma abordagem ou plataforma viva e orgânica de aprendizado que nos guia para fortalecermos nossas conexões, construindo um ambiente mais propício para experimentarmos relações sustentáveis (ROSENBERG, 2006, p. 2).

A CNV é uma prática de reflexão sobre as próprias necessidades e do outro que não foram atendidas (ROSENBERG, 2006). O conflito nas relações interpessoais pode ser configurado em situações das mais simples às mais complexas, com maior ou menor grau de potencial ofensivo. Nesse sentido, faz-se mister contar com essa ferramenta que ajuda a transformar a forma como se comunicar e escutar o outro, o emprego da CNV.

A partir de uma nova abordagem para resolução de conflitos de toda ordem e contexto, surge a Justiça Restaurativa como uma nova alternativa ao sistema de justiça tradicional, mas que não se resume apenas a este campo. De acordo com Marshall (1996, p. 37) “a Justiça Restaurativa é um processo pelo qual todas as partes que têm interesse em determinada ofensa, juntam-se para resolvê-la coletivamente e para tratar suas implicações futuras”. Neste modelo, quem ofendeu e quem foi ofendido, além de pessoas da comunidade dos envolvidos, fazem-se presentes de maneira voluntária, se dispõem a ouvir todas as partes até chegarem juntos a um consenso que melhor conduza à reparação dos danos e até a uma possível restauração de vínculos. Nesse contexto, a CNV vai ao encontro dos valores e princípios restaurativos, sendo utilizada como uma ferramenta durante todos os procedimentos. A CNV serve como pano de fundo de todos os processos circulares dialogais que se propõe neste estudo e convida a um novo olhar sobre a forma de se comunicar e de se relacionar com o outro.

A CNV ajuda a prestar atenção nos sentimentos, nas necessidades e no feedback. Quando se identifica o sentimento que foi estimulado pela mensagem, pode haver a responsabilização por esse sentimento e o agir com honestidade, falar o que realmente está acontecendo e o que se espera em relação à atitude do outro. Desse modo, pode-se identificar o que está por trás de cada mensagem, a partir do cuidado com a forma de falar para ver a situação com mais empatia e evitar danos nos relacionamentos. A CNV também não é só uma forma de falar gentil e educada, ela orienta que as pessoas se expressem com honestidade e clareza e principalmente ressalta a importância da escuta, não uma escuta casual e desatenta, mas dotada da necessária capacidade de empatia, numa compreensível e respeitosa forma de imaginar

colocar-se no lugar do outro, acolhendo-o nas suas necessidades. Nesse sentido, para Rosenberg (2006):

A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos – de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros – e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento. A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros [...]. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. [...] A fórmula é simples, mas profundamente transformadora (ROSENBERG, 2006, p. 21).

A respeito do diálogo intrafamiliar, se constata a importância da manifestação do interesse entre os membros, de compreender o outro e a si mesmo, ao reconhecer as necessidades e fragilidades de ambos. O familiar com deficiência é um sujeito com características mais específicas, mas que nem por isso deva se sentir cercado de um cuidado excessivo que sugira a superproteção. O conhecimento por parte do outro das suas necessidades mais singulares deve ser o foco para o sucesso dessa relação: O que o faz agir assim? Que sentimentos ele demonstra quando se reage contra seus anseios? Há condições cognitivas para uma negociação? Quando não se estabelece essa consciência num contexto democrático e pluralista, Petrini (2003) assinala:

Um conflito penetra no tecido dos relacionamentos cotidianos e, portanto, resulta difuso. Este reduz os espaços de cooperação e da gratuidade a âmbitos tão restritos que, às vezes, não abrangem nem mesmo os membros da própria família. Em muitos casos, nota-se um clima que deixa os espíritos armados e que torna duros os relacionamentos, encaminhando-os com certa facilidade, para a reivindicação dos próprios direitos e a pretensão de que os outros se atenham aos próprios deveres (PETRINI, 2003, p.107).

O não entendimento das necessidades da pessoa com deficiência, assim como subestimar a capacidade de compreensão desta aos fatos e fenômenos cotidianos, poderá favorecer o surgimento de uma fonte poderosa de constantes conflitos, que irão repercutir profundamente, não apenas nos pais e nos demais membros do grupo familiar, mas também, de forma muito significativa, na própria pessoa com deficiência.

3.2 ORIGEM, CONCEITO E VALORES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Na atualidade, vê-se um crescente aumento de comportamentos agressivos e violentos em todos os lugares, inclusive na família. Isso revela que um modelo punitivo e de judicialização dos conflitos que se agravam, não tem dado conta desse panorama social. Há

uma complexidade de elementos em toda situação conflituosa e uma decisão pautada sobretudo no binômio erro/punição não considera os espaços multifacetados de condições desencadeadoras dos danos que afetam as relações sociais.

Uma sociedade marcada pela visão positivista de mundo desconsidera as inter-relações entre os acontecimentos, as conexões invisíveis que colaboram para a melhor tomada de decisão. Observa um aspecto puramente objetivo para o fato, numa sequência linear e progressiva para a resolução. Nas palavras de Keller (2002), pode-se concluir que é preciso questionar a tradicional crença na ciência como única maneira possível de ler o mundo:

[...] podemos ler pelo menos um reconhecimento tácito de quão grande é o abismo entre “informação” genética e significado biológico”. É claro, a existência desse abismo foi intuída há muito tempo, e, não sem frequência, podíamos ouvir vozes acauteladoras tentando nos prevenir. Somente agora, porém, começamos a sondar as profundezas desse abismo, maravilhando-nos não com a simplicidade dos segredos da vida, mas com sua complexidade (KELLER, 2002, p.19).

Para Keller (2002), o pensamento racional por si só não pode dar conta das verdades motivadoras que há nas entranhas dos acontecimentos. Ao se imaginar que o conflito nas relações interpessoais pode se configurar em situações das mais simples às mais complexas, com maior ou menor grau de potencial ofensivo, faz-se mister verificar que, na atualidade, conta-se com um modelo de resolução de conflitos que acontece num processo comunitário e não jurídico, em que a palavra justiça atua como valor e não instituição. Este modelo é o da Justiça Restaurativa, um movimento inspirado em antigas tradições, oriundas de culturas africanas das primeiras nações do Canadá e baseada nas práticas dos povos Maoris, ampliando o encontro para dele participarem os familiares e demais pessoas que apoiavam as partes envolvidas no conflito (LORENZONI,2010). Esses encontros em formatos circulares seriam pautados em diálogos pacificadores e construtores de estratégias colaborativas para a resolução de conflitos. Essas estratégias são conhecidas como práticas restaurativas, nas quais se torna crucial o emprego da CNV. Lorenzoni (2010, p. 23), no Manual Pedagógico de Práticas Restaurativas assim conceitua: “Justiça Restaurativa é um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações”

A pretensão final do movimento da justiça restaurativa é pela efetiva promoção de uma cultura de paz, na construção de relações sociais éticas, baseadas em valores como o respeito, a cooperação, a solidariedade, a reciprocidade e outros, além de promover a restauração de laços que sofreram danos nos relacionamentos interpessoais. Na Nova Zelândia, como um movimento independente dos Maori, insatisfeitos com os procedimentos judiciais impostos aos

adolescentes infratores, deu-se a iniciativa de expansão de grupos restaurativos à adultos e famílias em dificuldades com seus conflitos.

O movimento de justiça restaurativa para adultos surgiu de experimentos *ad hoc* em encontros restaurativos para adultos, inspiradas nos modelos das *family group conference*. Os primeiros encontros restaurativos, em 1994, foram facilitados por voluntários que acreditavam que o modelo de justiça para jovens podia ser aplicado no tribunal de adultos. O primeiro grupo comunitário de justiça restaurativa, Te Oritenga, foi fundado em 1995. Era constituído por trabalhadores sociais, religiosos, professores, advogados e várias outras pessoas com interesse na comunidade e foi encorajado em seus trabalhos por juizes e advogados simpatizantes (MARSHALL; BOYACK; BOWEN, 2005, p. 268, grifos dos autores).

No início dos anos 2000, com o apoio da comunidade a esse modelo de intervenção, o governo da Nova Zelândia interessou-se pela implementação da Justiça Restaurativa naquele país e patrocinou um programa piloto nacional de justiça restaurativa com a duração de 4 anos. A partir daí, com um interesse legítimo em garantir a sua prática segura e efetiva e assegurar a aplicação crível da legislação, em 2003 o Ministério da Justiça publicou um documento para discussão: *Draft Principles of Best Practice for Restorative Justice Processes in Criminal Courts* (Esboço dos Princípios da Melhor Prática para Processos de Justiça Restaurativa nos Tribunais Criminais) e convidou o público interessado a enviar suas contribuições” (MARSHALL; BOYACK; BOWEN, 2005, p. 269). De maneira a tornar o mais justo possível e imparcial o procedimento da justiça restaurativa para a abordagem do dano causado, e com o objetivo de ir além da condenação e punição, os autores acima esboçaram alguns princípios em destaque:

[...] b) Para os fins deste documento, “justiça restaurativa” se relaciona com um processo em que os afetados por uma ação antissocial se reúnem, num ambiente seguro e controlado, para compartilhar seus sentimentos e opiniões de modo sincero e resolverem juntos como melhor lidar com suas consequências. O processo é chamado “restaurativo” porque busca, primariamente, restaurar, na medida do possível, a dignidade e o bem-estar dos prejudicados pelo incidente.

c) Disto segue que os processos de justiça podem ser considerados “restaurativos” somente se expressarem os principais valores restaurativos, tais como: respeito, honestidade, humildade, cuidados mútuos, responsabilidade e verdade. Os valores da justiça restaurativa são aqueles essenciais aos relacionamentos saudáveis, equitativos e justos (MARSHALL; BOYACK; BOWEN, 2005. p. 270, grifos dos autores).

Os valores adotados como paradigma para práticas efetivamente restaurativas possuem caráter universal. Marshall, Boyack e Bowen (2005) destacam que um processo de justiça só pode ser considerado restaurativo se nele estiverem presentes os valores fundamentais, a saber:

1. Participação: os principais envolvidos no conflito, bem como familiares e pessoas da comunidade que podem dar testemunho sobre a vivência dessas pessoas, independente da representação do Estado uma vez que essas presenças já são valiosas. No círculo de diálogo, não nos referimos especificamente a um determinado conflito, mas a uma interação prejudicada por uma escuta desatenta ou incompreendida na relação intrafamiliar. Nesse sentido, os valores elencados abaixo estão presentes, embora os termos: vítima e infrator estejam associados aos círculos restaurativos e não aos círculos de diálogo não-conflitivos desenvolvidos nesse estudo.
2. Respeito: todos são iguais, tem vez e voz, independente de raça, credo, condição social ou orientação sexual, merecedores de confiança e respeito mútuo quer seja vítima ou infrator;
3. Honestidade: a verdade vale mais que provas elucidativas ou indícios. A fala do transgressor, seus sentimentos e a autorresponsabilização do seu ato dizem muito sobre a sua essência. Todos são convidados a se expressarem sem reservas;
4. Humildade: o erro e a vulnerabilidade estão contidos na humanidade de cada um, seja esse humano uma vítima ou infrator, todos são capazes de cometer falhas. A escuta empática das verdades enunciadas já é uma demonstração de humildade;
5. Interconexão: partindo do pressuposto de que todos estamos interligados, cada ação repercute individual e coletivamente, a liberdade e a responsabilidade são compartilhadas pela sociedade como um todo com vistas a restaurar a vítima e reintegrar o infrator que assume sua responsabilidade e junto com a vítima possuem a chave para o entendimento, a recuperação mútua e o olhar de frente para o futuro;
6. Responsabilidade: responsabilizar-se pela conduta antissocial é o ponto de partida para se reparar o dano causado. Arrepende-se, buscando e aceitando formas de retratar-se sugeridas pelos participantes do processo, seguramente irá conduzir a um caminho possível para atenuar o erro e favorecer a reconciliação;
7. Empoderamento: as tomadas de decisões que cabem a cada um, nas mais diversas circunstâncias da vida podem ser felizes ou não. Cabe ao infrator buscar devolver a autonomia da vítima que lhe foi tirada no momento da transgressão sem o seu consentimento. Assumir o desvio da conduta e buscar a retratação é uma decisão que demonstra e confere poder;

8. Esperança: Independente do baixo ou alto grau de potencial ofensivo, a comunidade participante do processo restaurativo estará determinada a sanar as principais necessidades da vítima e reintegrar o ofensor comprometido em reparar seus danos. A esperança no exercício da prática restaurativa reside em cura para a vítima, transformação do ofensor e civilidade para a sociedade.

Na Justiça Restaurativa o processo e os valores são elementos indissociáveis, visto que são exatamente esses valores que fundamentam o processo restaurativo, que os tornam visíveis e aplicáveis em cada um dos participantes desse processo. Além dos valores, há também os princípios norteadores do processo restaurativo: a voluntariedade – destaca que a opção por este modelo de resolução de conflito precisa ser uma decisão voluntária, de ambas as partes, sem nenhum tipo de coerção ou obrigatoriedade; a informalidade – permite que as partes sejam contatadas informalmente, até por ligação telefônica e o ambiente para realização do processo precisa ser neutro e informal; o acordo restaurativo – redigido, contendo uma proposta de ação restaurativa, decidida coletivamente pelos envolvidos que o assinam e se comprometem em cumpri-lo.

Os estudos de Zehr (2008), um dos principais teóricos da Justiça Restaurativa, demonstram que existe um novo jeito de olhar a todos de forma diferenciada no qual todos aprendam uns com os outros, na singularidade de cada contexto apresentado em uma dada situação.

A escolha da lente afeta aquilo que aparece no enquadramento da foto. Determina também o relacionamento e proporção relativa dos elementos escolhidos. Da mesma forma, a lente que usamos ao examinar o crime e a justiça, afeta aquilo que escolhemos como variáveis relevantes, nossa avaliação de sua importância relativa e nosso entendimento do que seja um resultado adequado (ZEHR, 2008, p.168).

Neste estudo, tomamos o referencial teórico de Zehr (2008) e outros estudiosos da Justiça Restaurativa citados acima e adiante, com a utilização metodológica dos Círculos de Construção de Paz do tipo Círculo de Diálogo Não-Conflitivo, na oportunidade do encontro de mães e responsáveis no AEE do CEEBA. Acredita-se que a capacidade da família da pessoa com deficiência de se relacionar com os outros e de buscar ajuda em espaços educacionais como os do AEE, pode ser determinante para a prevenção ou solução de conflitos presentes nos vínculos do sistema familiar ou educacional.

3.3 A EXPRESSÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO

Os Círculos de Construção de Paz/Círculos de Diálogo apresentam-se como um espaço seguro para desenvolver a conexão, a essência da prática restaurativa. Este modelo configura-se numa ocasião para o investimento em valores como respeito, responsabilidade, honestidade, humildade, cuidado mútuo e verdade. Fazer parte de um grupo com a disposição desses valores requer a Coragem de Ser Imperfeito (BROWN, 2013), se permitir vulnerável:

Não podemos ter sempre garantias antes de compartilhar algo; entretanto, não expomos nossa alma na primeira vez que encontramos alguém. Nunca nos aproximamos dizendo: “Oi, meu nome é Brené e esta é a minha maior dificuldade”, isso não é vulnerabilidade. Pode ser desespero, carência afetiva ou necessidade de atenção, mas não é vulnerabilidade. Partilhar adequadamente, com limites, significa dividir sentimentos com pessoas com as quais temos um relacionamento e que querem fazer parte de nossa história. O resultado dessa vulnerabilidade mútua e respeitosa é um vínculo maior, mais confiança e mais envolvimento (BROWN, 2013, p. 32).

Quando nos sentimos parte, nos sensibilizamos e acolhemos a história do outro através de uma escuta atenta e empática, experimentamos a conexão. De outro modo, o medo, a vergonha de abrir nosso coração e também partilhar nossa história, irá nos privar de nobres emoções que sempre estamos em busca, tais sejam: a alegria, a liberdade de sermos autênticos, a coragem, a confiança e o amor que certamente se revela na solidariedade e na compaixão. Os círculos são espaços nos quais as pessoas chegam de livre e espontânea vontade, sentam-se nesse formato junto com um facilitador, seguindo um roteiro. Neste roteiro, os participantes estabelecem as diretrizes do círculo, seguidas dos valores elencados pelo grupo e dessa forma, cria-se um ambiente seguro e protegido. Evans e Vaandering (2018) esclarecem sobre o círculo de diálogo:

O grupo [...] discute tópicos previamente acordados de modo que todos ganham a oportunidade de partilhar. Um objeto significativo para o grupo (e.g.: uma pedra, uma planta, um brinquedo de pelúcia, etc.), em geral chamado de “bastão de fala” é passado de uma pessoa para a outra ao seu lado, dando a volta no círculo e indicando de quem é a vez de falar. A pessoa que recebe o bastão pode partilhar sua visão, passar o bastão sem falar nada, ou se manter em silêncio. O círculo, que não tem começo nem fim, ilustra de modo simbólico que todos os presentes são valorizados como significativos, e que as percepções partilhadas são respeitadas dentro desse espaço (EVANS; VAANDERING, 2018, p.81).

Nos Círculos de Diálogo, oportuniza-se um novo olhar para as múltiplas particularidades que envolvem o evento, dando voz a todos na criação de meios de conhecimento e participação comunitária para a reflexão do problema. As etapas dos círculos observam princípios como a voluntariedade e a confidencialidade, de forma que os participantes

não são obrigados a falar, caso não desejem. No círculo, o desenrolar das atividades, a autorreflexão coletiva do processo se dá a todo momento, visto que as ações são colaborativas, apresentam a flexibilidade típica e necessária ao se lidar com a espontaneidade das demandas apresentadas, numa perspectiva de interpretação restaurativa.

Considerando os recursos de enfrentamento de cada família em lidar com a deficiência de seus entes, há de se observar que algumas condições irão determinar o significado dessa experiência. Qual o lugar ocupado por esse sujeito dentro do grupo familiar? Qual a capacidade de comunicação entre esses membros? Alguns outros fatores a saber, o nível cultural e socioeconômico dessa família, também irão influenciar na tomada de decisões acerca do que deve ser realizado no tocante ao desenvolvimento do sujeito com deficiência.

As abordagens restaurativas possibilitam ferramentas para interferir sobre os danos que afetam os relacionamentos familiares ou sociais do indivíduo. Pranis (2001 *apud* MORISSON, 2005) traz uma conhecida prática de importante valor restaurativo:

Ouvir e contar histórias, elementos fundamentais dos processos restaurativos, é importante para conferir poder e para estabelecer relações saudáveis. Nós ganhamos em senso de respeito e relacionamento ao contarmos nossas histórias e termos outros para escutá-las. Quando os indivíduos são poderosos, as pessoas escutam as suas histórias respeitosamente, assim; escutar as histórias dos outros é um modo de fortalecê-los. Sentir-se respeitado e conectado são intrínsecos à autoestima das pessoas; elas são necessidades básicas de todos os seres humanos. A relação recíproca entre estas duas necessidade, respeito e conexão com os outros, confere poder aos indivíduos para agirem no interesse do grupo e também em seu próprio interesse (PRANIS, 2001 *apud* MORISSON, 2005, p. 296).

Os círculos de diálogo, realizados em caráter proativo, preventivo e responsivo, se prestam a restabelecer os vínculos danificados e a empoderar a comunidade envolvida na busca das mudanças dentro da realidade investigada. Os participantes dos círculos implicam-se naturalmente com as narrativas e desenvolvem a cada encontro um novo olhar para os acontecimentos.

As pessoas com deficiência não necessariamente, mas com frequência geram uma demanda social, física, financeira e emocional que impacta no cotidiano das famílias, especialmente na pessoa do responsável cuidador. Essa família passa por uma crise de identidade não imaginada já que “[...] tudo aquilo que até então era dado como certo, aceitável, esperado, enfim, como normal, passa a ser questionado e desqualificado” (GLAT; DUQUE, 2003, p. 15). Na maior parte dos casos, é sobre as mães que fica a sobrecarga dos cuidados diários e isso pode ser desestruturador para essa relação mãe e filho com deficiência.

A abordagem do círculo de diálogo tem foco nas necessidades humanas universais que são expressas nas entrelinhas dos sentimentos identificados pelos participantes durante as narrativas. Esses encontros circulares se edificam em valores restaurativos já mencionados anteriormente tais como: respeito, honestidade, humildade, cuidados mútuos, responsabilidade e verdade. Os círculos de diálogo devem demonstrar esse respeito pelos integrantes e propiciar amplas oportunidades para todos falarem suas verdades livremente.

Reconhecer e acessar os dons de cada participante. Evocar a sabedoria individual e coletiva. Engajar os participantes em todos os aspectos da experiência humana – mental, física, emocional e espiritual ou na construção de significados. E praticar comportamentos baseados nos valores quando possa parecer arriscado fazê-lo. Quanto mais as pessoas praticam este comportamento no círculo, mais estes hábitos são fortalecidos para levar o comportamento para outras partes de suas vidas. (PRANIS, 2010, p. 63).

A lógica desse estudo ocorre principalmente acerca da importância de um espaço confiável de escuta com empatia e conscientização dessas famílias ao encontrarem seus pares nos círculos de diálogo e que ao se identificarem, aprenderão com as diversas narrativas, num movimento de empoderamento e superação.

Nessa abordagem, os círculos de diálogo se constituirão como um meio para influenciar positivamente as relações familiares com vistas à reparação dos danos que impedem a harmonia do contexto familiar e afetam subjetivamente a todos. De outro modo, sem esse espaço de fala e escuta genuína da família, o estudante com deficiência ao se confrontar com os conflitos inerentes a qualquer família, perceber-se-á envolto num véu que embaça o desejo de aprender, inibido da motivação natural de embrenhar-se curiosamente e de desbravar a selva emaranhada do conhecimento de mundo e de si mesmo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa comprometida com a produção de conhecimento mediante a revisão de literatura e a técnica da pesquisa-ação. Foram realizados círculos de diálogo para o levantamento das narrativas dos integrantes, a observação participante e o questionário sociodemográfico com questões fechadas e abertas. Optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que o tema proposto relacionado a comportamentos, apresenta-se variável e inexato e nesse sentido se assume o conceito de Minayo (2015), segundo o qual as pesquisas qualitativas se ocupam de um nível de realidade tratado por meio da história, da biografia, das relações, do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes e manejam técnicas variadas para o trabalho empírico. Desse modo, as narrativas dos círculos mostraram-se muito eficazes por ter facilitado a compreensão dos mecanismos pelos quais os sujeitos participantes dos círculos vivenciaram situações específicas a cada núcleo familiar e comum a todos, a de serem pais e mães de estudantes com deficiência intelectual.

Acerca da metodologia da pesquisa-ação Thiollent (1985) declara:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

A pesquisadora e seu objeto, estiveram em constante movimento no intuito de promover a comunicação intrafamiliar e estimular relações saudáveis a partir das vivências nos círculos de diálogo – um espaço seguro de fala, escuta e compartilhamento a fim de compreender e melhor lidar com o conflito familiar em situações práticas da vida real. Elliott (1990), ainda, define a pesquisa-ação como uma atividade empreendida por grupos humanos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores compartilhados; é uma prática reflexiva, com ênfase social, bem como o processo de investigar sobre ela.

A relevância que a dinâmica circular confere aos valores elencados na instalação do círculo, se encontra alinhada com a técnica metodológica da pesquisa-ação uma vez que o desenrolar das ações ocorreu num processo colaborativo com vistas à mudança de práticas de convivências familiares dificultosas da existência cotidiana. A pesquisa-ação é um método empírico de investigação que ocorreu no campo, utilizando como instrumento os círculos. Neles é que se deram os encontros, um exame e avaliação do contexto bem como das narrativas ocorridas a partir das perguntas geradoras e consequente reflexão das dificuldades relatadas.

Nos encontros, o *check-in* estabelecido sob enfoques temáticos diferenciados como a resiliência familiar, o autoconhecimento, os desejos de futuro para os filhos e outros, finalizavam com manifestações individuais verbalizadas, de palavras edificadoras do ponto de vista do relacionamento familiar para cumprir a última etapa dos círculos, denominada *check-out*.

Por se tratar de uma ação cooperativa entre a pesquisadora e os participantes que fazem parte da comunidade, *locus* desta pesquisa, as reflexões são também coletivas e a interação é fundamental. O foco da metodologia da pesquisa-ação nesse estudo é o acompanhamento das situações familiares apresentadas e dessa forma concluímos o nosso objeto de análise: as situações narradas e as possíveis intervenções sugeridas no grupo, tais como: modificações na comunicação intrafamiliar com a abordagem da comunicação não violenta, autorreflexão das condutas a partir do trabalho de autoconhecimento e o desejo da convivência saudável, pontos de partida para a almejada mudança. O desafio nessa abordagem metodológica foi analisar a *práxis*, o cotidiano dessas pessoas que se encontraram nos círculos.

Para Barbier (2004, p. 94), “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes, os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”. Neste estudo, a sistemática empreendida pelos círculos de diálogo corrobora com a técnica da pesquisa-ação quando a própria postura orientada aos participantes prima pelo respeito ao momento valioso do ouvir e do falar, busca promover a escuta sensível e a consequente reflexão das experiências familiares enquanto situações análogas dos participantes são resgatadas de suas próprias vivências. A apropriação oportuna do elemento denominado de objeto da palavra, possibilita a escuta sensível coadunada com o oferecimento de uma voz coerente com o que o outro precisa, gerando empatia.

Realizar a dinâmica reflexiva da pesquisa-ação permitiu a observação, o estudo teórico e ao mesmo tempo a participação da ação em curso e desse modo entendeu-se como sendo esta, uma importante forma de estimar a qualidade do relacionamento intrafamiliar durante e após a realização dos círculos. No processo de desenvolvimento dos círculos, a abordagem qualitativa se concentrou nas narrativas sobre as interações familiares com o intuito de se definir as dinâmicas a se trabalhar nos círculos posteriores.

Como um método de compreensão da realidade, Minayo (2015, p. 70) ressalta que na observação participante “o observador fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa”. Os círculos foram idealizados quanto ao tema e escolha das perguntas geradoras mediante as necessidades observadas no grupo, buscando selecionar o tipo mais adequado para o momento. No contexto dessa pesquisa poderiam ser dos tipos: círculo de

diálogo, de valores, de autoestima, de celebração, para criar um espaço seguro, de respeito, de conexões familiares, de trauma e resiliência, de identificação de redes de apoio, de autoconhecimento e identidade, dentre outros.

Nos círculos experienciamos o convívio social, as relações sociais e estas não acontecem isentas de sentimentos, da análise e das vivências entre as pessoas. Entraves para o bom andamento da pesquisa podem ser a resistência das pessoas dentro da instituição para fazerem parte do grupo de pesquisados e a interação dos participantes é condição imprescindível, especialmente no caso da pesquisa-ação. Com o estudo da CNV e sua aplicabilidade, aprende-se que este é um poderoso modelo de comunicação mas vai além disso: “É um modo de ser, de pensar e de viver. Seu propósito é inspirar conexões sinceras entre as pessoas de maneira que as necessidades de todos sejam atendidas por meio da doação compassiva” (ROSENBERG, 2019, p. 7). O pesquisador nessa abordagem, não pode achar que está num lugar de decisão hierarquicamente maior que os outros membros porque exatamente daí poderá surgir a resistência.

Em virtude de se compreender a interação no círculo de diálogo como fator imprescindível, se não houver a conquista pelo interesse da proposta, aliado à vontade do participante de fazer parte desse convívio, não haverá um círculo genuinamente de diálogo e de construção de paz. Para que um grupo participante se sinta estimulado a vivenciar as propostas dos círculos, o pesquisador precisa usar uma linguagem acessível a todos e manter um clima afetivo que inclua como já dissemos, a disponibilidade de escuta e aceitação e a reflexão diante de situações parecidas que causem a identificação e sirvam de suporte para as transformações possíveis.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, o estudo ampara-se em Bucher (2003) no estudo da família como *locus* de vivências, Chacon (2014) e a relação entre família e deficiência, Bronfenbrenner (2011) e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano, Vigotski (1997) sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, Evans e Vaandering (2018) e a justiça restaurativa na educação, Rosenberg (2006) e a CNV, Pranis (2010) e os processos circulares inspirados nos princípios da Justiça Restaurativa, como prática para a abordagem da família do estudante com deficiência intelectual.

Em busca da maneira mais didática, a pesquisa-ação será apresentada nas sessões seguintes: contexto da investigação, local de estudo, participantes, técnica empregada e procedimentos de coleta de dados, interpretação dos dados, aspectos éticos e procedimentos de análise de dados/trilhas interpretativas.

4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A escolha de um espaço que conte com a permanência física de familiares durante o atendimento dos estudantes foi um relevante aspecto considerado como facilitador para o trabalho de campo do pesquisador.

4.1.1 Local de estudo

Escolhido o ambiente da pesquisa, o CEEBA tem como entidade mantenedora a SEC/BA e está localizado na Rua Raymundo Pereira de Magalhães, s/n, no bairro de Ondina, em Salvador-Bahia. A instituição é composta por um prédio principal dividido em dois pavimentos, totalizando 34 salas de atendimento, escada e rampa de acesso, secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala da direção e sala da vice-direção, 16 sanitários, cozinha, refeitório, auditório, sala multiuso, biblioteca, sala de recepção, almoxarifado, sala de arquivo, sala de despensa da merenda escolar e a sala onde funciona a cozinha experimental. Possui ainda quadra poliesportiva coberta e estacionamento. O AEE é realizado por 39 professores efetivos dos quais 2 estão atuando na gestão e 2 na coordenação pedagógica. Há 9 funcionários administrativos, 12 técnicos em AEE, 4 cuidadoras, 7 profissionais de apoio/limpeza, 2 merendeiras, 2 cozinheiras e 4 seguranças patrimoniais. Os estudantes atendidos eram, à época da realização desse estudo, em número de 518, todos com algum comprometimento cognitivo, deficiência intelectual ou múltipla, divididos em dois grandes núcleos de atendimento: Núcleo Atendimento Educacional Especializado – NAEE e Núcleo de Educação Inclusiva para o Trabalho – NEIT (com estudantes incluídos no Mundo do Trabalho). A família, regularmente presente na instituição, conta também com a sala do NAFAM.

O CEEBA como local de intervenção foi onde ocorreram as ações nas quais a pesquisa-ação conduziu a pesquisadora a implicar-se e a implicar os outros, munidos de um novo olhar, como apregoa Zehr (2008, p.8): “a lente que usamos afeta aquilo que escolhemos como variáveis relevantes para os acontecimentos”, são estes, os quais aqui nos debruçamos, acerca das ocorrências familiares que mobilizam este estudo.

4.1.2 Participantes

Para participar da pesquisa, foram incluídos os familiares que estivessem presentes regularmente às quintas-feiras no turno vespertino para levar seu familiar, estudante com deficiência intelectual ou múltipla ao atendimento. Após reunião com as coordenadoras do NAFAM e do NEIT, foram indicados dez nomes, levando em consideração que o familiar não

apresentasse dificuldades cognitivas e coabitasse com o estudante, independente do gênero, idade, grau de instrução, classe social ou pertencesse à família extensa. Esses foram contatados individualmente pela pesquisadora por telefone para esclarecimento do objetivo da pesquisa e marcação do dia e hora para comparecerem à instituição para explicação e assinatura do TCLE, caso desejassem participar. Todos aceitaram. Por motivo de doença na família, uma participante foi substituída no início da realização dos círculos obedecendo aos mesmos critérios de indicação descritos acima.

4.1.3 Técnica empregada e procedimentos de coleta de dados

Foram utilizados além do questionário sociodemográfico fechado e de questões abertas (Apêndice B) os círculos de diálogo como técnica para coleta dos dados dos participantes. Inspirados em valores restaurativos, salienta-se, no entanto, que na abordagem dessa pesquisa, as práticas circulares foram aplicadas a situações não-conflitivas, não se configurando, portanto, numa prática restaurativa, mas sim com o intuito de promover experiências dialógicas que propiciassem a comunicação e o fortalecimento comunitário e familiar dos usuários do CEEBA. Os Círculos de Diálogo são uma estrutura intencional para reunir as pessoas, de modo que essas tragam o melhor de si mesmas para oferecerem ao grupo. Segundo Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 149), os círculos conseguem “dar oportunidades para experiências de poder pessoal saudável, ajudar as pessoas a se reconectarem com seu eu verdadeiro e a curar as feridas da injustiça social”. Nos círculos, oportuniza-se a expressão das capacidades física, emocional, mental e espiritual para ajudar a se alcançar o senso de pertencimento e autonomia para entender como somos interiormente e na relação com o outro.

Os prováveis participantes foram acessados individualmente pela pesquisadora através de ligações telefônicas, solicitando aos mesmos que no dia em que fossem realizar a matrícula, aguardassem o contato da pesquisadora. Nesta ocasião foi realizada uma apresentação inicial sobre os objetivos da pesquisa e explicações de como seria a dinâmica dos círculos de diálogo, baseados nos princípios norteadores da Justiça Restaurativa no âmbito pedagógico e familiar. Ao aceitarem participar da pesquisa, foi realizada a leitura e explicação do TCLE e solicitado a assinatura do mesmo. Após a assinatura, foi firmado o compromisso do dia e horário para a participação no 1º Círculo de Diálogo.

Um grupo foi criado pela pesquisadora com os familiares participantes no aplicativo de comunicação *whatsapp* com o intuito de manterem o contato e criação ou solidificação dos vínculos entre estes. A pesquisadora então, aproveitou esse espaço para marcar, individualmente, a data de resposta ao questionário sociodemográfico por meio de

videochamada pelo *whatsapp* e evitar o frequente deslocamento dos participantes, visto que seus filhos ainda não estavam frequentando a instituição. Além dos informes sobre datas dos círculos e dúvidas da pesquisa, foram encaminhados *cards* ilustrados cujos conteúdos eram pertinentes à CNV e à promoção de uma cultura de paz. Esses *cards* foram bem aceitos e inspiraram comentários informais, positivos e a troca de experiências.

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas, a primeira antes dos círculos com questões fechadas, onde foram colhidas informações sociodemográficas como: idade, estado civil, escolarização do participante, ocupação dos genitores, renda familiar, religião e número de filhos. A segunda etapa, após os círculos contou com questões abertas e dados relativos ao possível impacto promovido após a realização dos círculos de diálogo nas relações intrafamiliares.

Os Círculos de Diálogo – também utilizados como técnica e instrumento de coleta de dados– como já mencionado, foram realizados no período compreendido entre setembro e outubro de 2021, no auditório da instituição, por permitir um amplo e arejado espaço e poder cumprir com as determinações do Ministério da Saúde sobre normas de segurança sanitária e distanciamento social oriundas da pandemia por COVID-19.

No primeiro círculo de diálogo – círculo de acolhimento denominado “Desejos Para Meus Filhos” – foram feitas somente duas perguntas geradoras “O que traz alegria em sua vida hoje? ” e “O que você deseja para seus filhos?”, haja visto que no processo circular há pilares fixos como a eleição dos valores pelo grupo, os princípios norteadores, os combinados e a explicação dos elementos da peça de centro que precisam ser esclarecidos no círculo inicial.

No segundo círculo de diálogo, “Nossos filhos precisam de que?”. Já explicados os pilares e os elementos essenciais, foram realizadas cinco perguntas geradoras. As perguntas geradoras A – “Nossos filhos precisam de quê? ” e B – “Como nossos filhos se sentem quando as necessidades deles não são atendidas?” buscaram mobilizar os participantes a exercitarem a escuta atenta e a refletirem sobre o conhecimento acerca do seu filho com deficiência em dimensões diferentes, não experimentadas normalmente nas interações cotidianas. A pergunta geradora C – “Pense numa situação no presente ou no passado que lhe despertou um sentimento em que uma necessidade não foi atendida” promoveu a autorreflexão nos participantes. A pergunta geradora D – “Como você poderia, de forma saudável, atender a essa necessidade que lhe trouxe o sentimento que bate forte no seu coração?” continuou na linha da autorreflexão. Na pergunta geradora E, foi pedido: “Compartilhem qualquer pensamento sobre o que seus filhos precisam e sentem”.

O terceiro círculo de diálogo “Explorando a minha natureza” focou na pessoa do participante, em aprender sobre si mesmo usando elementos da natureza como metáfora e, através disso, aumentar a autoconscientização e o autoconhecimento. Após leitura do texto Qual elemento você é: água, fogo, terra ou ar?¹¹ Os participantes buscaram responder às perguntas geradoras: A – “Qual o elemento da natureza predominante no seu ser?” ; B – “Como você pode usar suas qualidades identificadas para vencer desafios na vida?”; C – “É possível que algumas características do seu elemento lhe tragam problemas? ”; e D – “Como você pode usar suas qualidades para ajudar o outro?”.

O quarto círculo de diálogo “Círculo dos Pontes Fortes da Família”, se destinou a ajudar as famílias a identificarem seus próprios pontos fortes como alicerce para criar um futuro positivo. A pergunta geradora A - “Que gravuras das apresentadas, representam sua família e por quê? ” As perguntas geradoras B e C se referiram sobre “Quais seriam os pontos fortes de cada familiar com a PCD e como se dava a relação da família como um todo, na interação com seu filho ou sua filha com deficiência?”. A pergunta geradora D indagou “Como os familiares percebem os direitos da pessoa com deficiência de terem acesso aos espaços de lazer e cultura?”.

O quinto círculo de diálogo, denominado de “Círculo de Resiliência da Família”, buscou promover a conscientização de que o empoderamento pode surgir a partir das dificuldades enfrentadas e a ajudar os participantes a identificarem suas conquistas que são resultantes dos desafios de suas vidas. A pergunta geradora A – “Se você fosse um super-herói que superpoderes você escolheria?”, revestiu-se de fantasia para instigar o sonho. As perguntas geradoras B e C que compartilhassem: B – “A ocorrência de um acontecimento bom em sua vida”; e C – “A ocorrência de um acontecimento ruim em sua vida”. A pergunta geradora D propôs: “Compartilhe como sua família se organizou após a chegada do seu filho com deficiência” e a pergunta geradora E solicitou: “Compartilhe o que você faz no dia a dia para lidar com situações estressantes relacionadas aos cuidados do seu filho com deficiência”. Para a pergunta geradora F, o pedido foi: “Compartilhe o seu sentimento diante do diagnóstico de deficiência do seu filho” e, por último, a pergunta geradora G: “Convido cada um de vocês a descreverem um relacionamento em sua vida, em qualquer dimensão e que você considera saudável”.

Os temas dos círculos, identificados através das necessidades sentidas na realização destes se complementaram a cada encontro com vistas à interação familiar e em consequência

¹¹ Texto de Bruna Antunes, fundadora da *Viento Del Arena* (Terapias Holísticas e Consultoria Esotérica), extraído do site: www.vientodelarena.com. Acesso em: 14 ago. 2021.

disso o almejado desenvolvimento biopsicossocial do estudante com deficiência, conforme prevê a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2003). A construção da autoestima está estreitamente relacionada ao impacto que o convívio familiar causa no desenvolvimento educacional (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Cerca de um mês após a realização dos círculos, foi realizada a aplicação do questionário aberto sobre o possível impacto dos círculos de diálogo no relacionamento com o filho/ a filha com deficiência ou sobre os outros membros da família. A aplicação dessas questões abertas deu-se por meio de videochamada individual em dia e horário previamente agendados pela pesquisadora no grupo de *whatsapp*.

4.1.4 Interpretação dos dados

Utilizou-se o Método de Interpretação de Sentidos de Minayo, Deslandes e Gomes (2015) para a interpretação dos dados. Segundo os autores, as informações surgem através de questionamentos feitos aos participantes - as perguntas geradoras dos círculos - refletidas com base numa fundamentação teórica. O método de interpretação de sentidos pode assim ser entendido como “[...] uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema” (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2015, p. 105).

Para a análise dos dados, o *corpus* correspondeu à transcrição das falas que apontaram significantes a serem convertidos em significados relacionados à qualidade do vínculo familiar. A partir daí, separados em núcleos de sentido por meio de seguidas leituras interpretativas, conseguiu-se reunir em blocos, trechos das diversas narrativas que deram origem às categorias. No decorrer do processo buscou-se identificar o que estava claro ou subentendido nas entrelinhas do discurso, como se comportavam ao lembrarem os eventos da vida, as experiências que deixaram marcas, os conflitos, as contradições, muitas reações registradas no diário de campo ou lembradas no dia seguinte ao encontro, durante as transcrições. As categorias que emergiram das narrativas foram: relacionamento intrafamiliar, autoconhecimento e rede de apoio.

4.1.5 Aspectos Éticos

Este estudo teve seu projeto via Plataforma Brasil submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Católica do Salvador

(UCSAL), sendo aprovado com o Parecer número4.480.279 de 22/12/2020 (em anexo). Somente após sua aprovação foi dado início à coleta de dados.

O sigilo e a confidencialidade, além de serem pontos considerados com o máximo cuidado no TCLE, também foram princípios estruturantes para instalação dos Círculos de Diálogo. Salienta-se que a transcrição das narrativas foi feita pela própria pesquisadora e os nomes utilizados para identificação dos familiares foram fictícios, nomes de minerais em associação a uma das temáticas abordadas nos círculos, visando a garantia do sigilo. Este estudo não possuiu limitações em função de religião, raça, credo e classe social. A participação na pesquisa deu-se de forma livre e voluntária mediante a assinatura do TCLE, cumpriu os aspectos éticos no atendimento às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução466/12) e (Resolução510/16) do Conselho Nacional de Saúde, tendo assegurado o respeito à dignidade dos familiares envolvidos e a autenticidade dos dados a serem coletados na realização dos círculos.

STRILHAS INTERPRETATIVAS

Nesse capítulo apresenta-se a interpretação das narrativas que foram nomeadas de trilhas interpretativas. Desta, emergem núcleos analíticos de sentido denominados de: relacionamento intrafamiliar; autoconhecimento e rede de apoio. Na interpretação dos dados, trabalhou-se com vários autores, dentre eles Bronfenbrenner, Matsukura *et al.*, Silva e Dessen, Bucher, Wagner, Glat e Duque, Goleman, Rosenberg, Freire, Barbosa *et al.* e Sluzki.

Foram analisadas narrativas de dez familiares adultos, mães e pai de estudantes com deficiência intelectual ou múltipla matriculados no CEEBA que engloba um universo de segurados do Benefício de Prestação Continuada – BPC, representativo das classes D e E, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹², o qual divide a população brasileira em cinco classes sociais (A, B, C, D e E), de acordo com o rendimento familiar bruto mensal, mensurado em salários-mínimos.

Quadro 1. Características demográficas dos participantes. Salvador - Bahia, 2021.

Participante	Idade (anos)	Parentesco	Estado civil	Escolaridade	Religião	Ocupação atual	Nº pessoas na família	Composição da renda	Cuidador principal
Turmalina	47	Mãe	Divorciada	Ensino Médio	Evangélica	Dona de casa	2	BPC + água e luz (pai)	Mãe
Ametista	48	Mãe	Solteira	Ensino Médio	Evangélica	Dona de casa	2	BPC	Mãe
Água-marinha	53	Mãe	Casada	Ensino Médio	Católica	Dona de casa	4	1 salário mínimo + 700,00 (filho)	Mãe
Rubi	50	Mãe	Divorciada	Ensino Médio	Evangélica	Dona de Casa	2	BPC	Mãe
Ágata	56	Mãe	Divorciada	Ensino Médio	Católica	Diarista	2	1 salário mínimo	Mãe
Topázio	59	Pai	Casado	Ensino Médio	Espiritualista	Aposentado	4	2 salários mínimos + plano de saúde (filha paga)	Compartilhado (pai e mãe)
Safira	64	Mãe	Solteira	Ensino Fundamental	Evangélica	Dona de casa	2	BPC	Mãe
Jade	66	Mãe	Casada	Ensino Fundamental	Evangélica	Dona de casa	8	2 salários mínimos (pai e filhas)	Mãe
Opala	63	Mãe	Casada	Ensino Fundamental incompleto	Católica	Dona de casa	4	2 salários mínimos	Mãe
Malaquita	67	Mãe	Solteira	Ensino Médio	Espiritualista	Dona de casa e informal	2	BPC + renda informal (incerta)	Mãe

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Todos foram identificados por nomes de minerais cujo intervalo etário vai de 47 a 67 anos e o nível educacional vai do ensino fundamental incompleto ao ensino médio completo. Dos dez familiares, todos são cristãos, quatro formam o modelo de família nuclear e seis mães convivem apenas com o seu descendente, no modelo monoparental. Sobre a ocupação, o pai é o único aposentado, as mães donas de casa, contam com o valor do Benefício da Prestação

¹² A Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF e as informações sobre as classes sociais estão disponíveis no *sitedo* IBGE: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009/default.shtm.

Continuada – BPC que corresponde a 1 salário-mínimo; e apenas duas complementam a renda com alguma ocupação incerta e informal.

Nas narrativas circulares deu-se o despertar de memórias, sentimentos e necessidades, por meio de fatos que ao serem narrados puderam ter significados mais ou menos profundos, posturas de superação ou amadurecimento que no mínimo, obrigam os participantes a lançarem um novo olhar que o distanciamento temporal provoca. Os núcleos de sentido que surgiram deram origem às seguintes categorias: **relacionamento intrafamiliar; autoconhecimento e rede de apoio**, descritas abaixo.

5.1 RELACIONAMENTO INTRAFAMILIAR

Segundo Bronfenbrenner (1996), “o desenvolvimento humano envolve a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano (nesse caso, a criança) e os elementos mutantes dos ambientes em que convive” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Daí a importância em se considerar o relacionamento intrafamiliar da pessoa com deficiência, tendo em vista que este é o primeiro espaço de convívio social do indivíduo. O modo como interagem e, no caso da pessoa com deficiência intelectual, os familiares, se possibilitados a partilharem suas experiências, podem desenvolver estratégias diferenciadas para lidarem com os conflitos. Para Tudge (2006), de acordo com o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento há quatro núcleos a serem considerados quanto à interação mútua: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Trechos retirados das narrativas dos círculos foram utilizados em caráter exemplar para apropriação dessa teoria. O núcleo Processo se verifica acerca do desenvolvimento, sobretudo por meio das experiências vivenciadas e da aprendizagem internalizada e decorrente dessas experiências.

“Em casa tudo é eu e R. Fazemos compras, ele me ajuda, arruma minha cama para eu dormir, ele aprende e faz. Me dou muito bem com meu filho” (Safira).

O núcleo Pessoa diz respeito às potencialidades e recursos individuais a partir da interação entre os indivíduos e o ambiente físico e socioemocional. A narrativa acima também revela esse aspecto da interação familiar.

No terceiro componente, o Contexto, podem ser observadas as inter-relações entre o microsistema, e as interações face-a-face como na narrativa acima. Já a interação no mesossistema pode ser percebida, por exemplo, pelo conhecimento sobre jardinagem adquirido, no AEE e vivenciado em casa. O exossistema pode ser reconhecido na participação de familiares no círculo e que irão repercutir na relação intrafamiliar como nos diz a participante:

“Me senti muito bem participando dos círculos e mudou em casa sim, porque aprendemos coisas novas, com os exemplos dos outros me ajudou a ser melhor, foi muito bom participar, sinto saudades dos encontros” (Jade).

Para ilustrar o macrosistema, os hábitos e costumes próprios de uma cultura que naturaliza a prática do futebol entre meninos, podem ser percebidos num âmbito conflituoso através da narrativa:

“[...] meus sobrinhos querem forçar o meu filho a gostar de futebol. Aí eu digo para eles irem para as casas deles e assistirem o jogo por lá” (Opala).

No núcleo Contexto e suas inter-relações, a narrativa da participante Safira evidenciou a instabilidade e risco de se transitar nos espaços sociais no decorrer da crise pandêmica da COVID 19, e se presta exemplarmente para esclarecer o cronossistema e denunciar o preconceito.

“O meu filho diz assim: ‘só vamos sair quando o *coronavirus* acabar, né mãe’? Ele sabe que agora não pode, mas sempre saí com meu filho pra todo lugar e vejo muitas pessoas fazendo críticas dele, discriminando. Passei isso no ônibus uma vez” (Safira).

A família da pessoa com deficiência como qualquer outra, enfrenta conflitos inerentes ao relacionamento humano decorrentes de ruídos de comunicação, desentendimentos e responsabilidades que requerem limites. Para Vasconcellos (2008, p. 19), “o conflito é dissenso. Decorre de expectativas, valores e interesses contrariados. Embora seja contingência da condição humana e, portanto, algo natural, numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária, infiel ou inimiga”. Ao que parece não é que se deva extinguir o conflito pois este sempre vai existir em qualquer relação, mas resolver discordâncias com aceitação, respeito e a expressão assertiva dos sentimentos será um modo de promover o diálogo de forma que favoreça o equilíbrio entre o racional e o emocional. Na família, a depender da frequência em que possam ocorrer, mesmo em baixo potencial ofensivo, os conflitos corriqueiros podem se tornar muito desgastantes, um sério risco para fragilizar as relações e favorecer a indiferença. Ao contrário disso, o zelo e a atenção para com a pessoa com deficiência poderão facilitar a identificação das necessidades. O familiar atento e conhecedor da dinâmica relacional estabelecida em sua casa já percebe a maneira como a pessoa comunica sua insatisfação diante de desejos não atendidos, como relatam os participantes:

“[...]quando acontece uma coisa que ele não quer, ele não chama a mim de pai, não chama a mãe de mãe e diz assim: a outra assim, assim... aquele... ele não chama e eu sei que ele tá chateado por alguma coisa que queria fazer e não conseguiu” (Topázio).

“Em casa eu tô sempre buscando o diálogo, meu filho W tem problema na visão e muita sensibilidade à luz, fica até de óculos escuros em casa, sinto que isso às vezes incomoda o outro”(Água-marinha).

Em um estudo realizado por Matsukura *et al.* (2007), os autores consideram que algumas variáveis podem ocasionar dificuldades relacionais em famílias de pessoa com deficiência. A preocupação com a própria subsistência, os longos períodos de espera para uma consulta médica, o transporte público deficitário são desafios diários que somados, desequilibram o estado emocional, aumentam a intolerância e a impaciência, reprimindo ações positivas que fortaleçam as relações familiares.

Parece plausível que o stress experienciado pelas mães do presente estudo não provenha somente dos cuidados dispensados aos seus filhos, com ou sem necessidades especiais, e de suas preocupações com alimentação, higiene, ou saúde, mas também dos demais deveres de suas rotinas que as obrigam a enfrentar diariamente precárias condições de vida (MATSUKURA *et al.*, 2007 p.415-428).

Para compreender em maior ou menor grau o estresse gerado no processo cuidadoso de um filho com deficiência intelectual, outros determinantes devem ser considerados como o status da família antes do nascimento da criança, recursos financeiros e o suporte social. (MATSUKURA *et al.*, 2007). Ao que parece não é a deficiência em si a maior e mais determinante causa de problemas no relacionamento familiar. Fatores socioeconômicos, escassez de rede de suporte adequada e também uma aceitação da condição de deficiência por parte do familiar, cuidador principal, irão definir as condições mais ou menos favoráveis para um ambiente relacional saudável. A narrativa de Ágata esclarece como o apoio e o suporte material presentes contribuem para promover a segurança emocional ao se lidar com as questões específicas da deficiência.

“No passar do tempo eu fui me acostumando, tive muita... Gente pra me ajudar, as tia dela são pedagogas, trabalharam na APAE então elas me ajudaram muito, eu fui muito orientada com a deficiência dela, aí eu fui conseguindo, né? O pai dela trabalhava na indústria, tinha direito ao SESI, escola especial, ela foi matriculada, tinha terapia pra mim, pra ela, tinha tudo e tinha um ônibus da escola, ela ia no ônibus e isso me ajudou bastante” (Ágata).

Além da importância do acesso aos recursos de suporte às pessoas com deficiência, as relações familiares que se estabelecem são com frequência afetadas pela maneira como o cuidador principal, as mães na grande maioria, conhecem a deficiência do seu filho e se interessam por suas idiossincrasias. “Crianças com deficiência podem, por exemplo, apresentar problemas de comportamento não em função da deficiência em si, mas da inadequação no comportamento de seus genitores, que adotam uma prática educativa baseada na permissividade

e na superproteção” (SILVA; DESSEN, 2014, p. 422). A prática na instituição de atendimento educacional especializado sugere ainda que quanto maior o comprometimento da pessoa com deficiência, maior a dependência deste em relação ao familiar/cuidador, maior a sua responsabilidade e em consequência disso, o estresse e a ansiedade gerados em maior proporção afetarão a relação intrafamiliar. Mesmo antes Pereira-Silva e Dessen (2006) refletiam sobre a adaptação familiar quando se tem um filho com deficiência.

A sobrecargavam sendo tratada como um fator desencadeante do estresse e de sentimentos vivenciados pelos genitores de crianças com deficiência mental¹³. Além da sobrecarga, a depressão e o ajustamento psicológico também são aspectos importantes do funcionamento individual de pais e mães de crianças com deficiência mental*, uma vez que seus efeitos têm repercussões na dinâmica do grupo familiar, podendo alterar as relações entre seus membros (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2006, p. 191).

Em especial na monoparentalidade feminina, essa sobrecarga aliada à desinformação e ausência de suporte adequado à condução de atitudes educacionais positivas pode desencadear formas equivocadas de autoridade materna. Segundo Tiba (2002, p. 53), “a permissividade é a outra face do autoritarismo regida a ocasionais crises autoritárias. Não consiste num caminho novo educativo”. A mãe sozinha, envolvida com muitas atividades pode com alguma frequência tornar-se impaciente e reagir com gritos. Em outros momentos, até por arrependimento, muito indulgente, gerando o não entendimento e uma ação isenta de valor educativo como testemunha a participante durante o círculo:

“O meu, ele se torna agressivo quando quer alguma coisa e não é atendido e fica repetindo aquela conversa, conversa... chega dá agonia. Aí eu dou uns gritos, "Pára! Pára!... mas ele é assim mesmo” (Malaquita).

“Sou só eu e R. A gente discute, a gente briga mas depois é muito beijo e muito abraço. Ele chega perto, fica olhando se estou bem, se tô com febre, quer me dar remédio e é assim sempre resolvemos” (Malaquita).

Outro fator que pode gerar a permissividade pelo inconsciente desejo de proteção materna é que, independente do grau de instrução ou condição social, o que toda mãe deseja é que a situação de deficiência do filho não seja motivo de discriminação a começar do próprio espaço familiar mais estendido.

“A minha insegurança toda, minha incerteza... quando a minha família chama, eu vou pra casa deles, aceitam, tratam muito bem mas qualquer desvio de comportamento em relação a R, eu vejo que não falam na minha frente mas

¹³Cabe destacar que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) referendada pelo governo brasileiro por meio do Decreto n. 6949/2009 utiliza o conceito de deficiência intelectual – DI em substituição ao termo deficiência mental, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

sinto que tem uma criticazinha atrás de cada detalhe. E lá, os filhos dos meus irmãos são tratados como verdadeiros reis” (Malaquita).

Além do sentimento de pertencimento, espera-se da família uma função socializadora que Bucher (2003, p.171) aponta como “locus propício para a formação e a transmissão de valores, crenças, costumes e regras que vem sendo cada vez mais compartilhadas com outros agentes socializadores como a escola, a televisão, a internet e outros espaços extrafamiliares”.

“A Bíblia me tornou uma pessoa melhor, é um manual de instrução na educação da minha filha” (Turmalina).

O aprendizado dos limites e o estabelecimento de padrões de comportamento que devam ser seguidos são importantes para a segurança física e emocional também da pessoa com deficiência uma vez que esta pode e deve interagir com pessoas que não fazem parte apenas do seu núcleo familiar. A preocupação com a possibilidade de violência contra seus filhos se torna um tanto agravada, segundo a mãe, pelos recorrentes casos de agressões contra a mulher de um modo geral.

“E, é minha filha, somos eu e ela, minha amiga, meu tudo. Converso muito com ela também sobre namoro porque tem muito homem perverso, fico muito vigilante. Ela é muito educada e prestativa. Se preocupa muito comigo, se tô precisando de algo”(Ágata).

De acordo com Wagner (2003, p. 31), “a aprovação incondicional remete a um modelo de parentalidade igualitária, em que os pais, incapazes de dizer “não”, tornam-se pessoas ineficazes que não conseguem dar limites”. A experiência da parentalidade do filho com deficiência ou com desenvolvimento típico mostra que pais amorosos também podem ser firmes.

[...] sou muito carinhosa com P, também sou muito apegada, Deus mandou ele para ser meu companheiro, quer fazer as coisas para mim, é abençoado. O pai aceita muitas coisas de P, já tá na idade e não sai com ele mais, já eu dou mais limites. O meu irmão como já disse, não tem paciência com P” (Opala).

A valorização dos aspectos positivos foi um recurso utilizado pelos familiares durante as narrativas para se referir ao filho, que quase chega a neutralizar a deficiência.

“No começo eu não sabia, só descobri muito tempo depois e fui acompanhando ele nos tratamentos e hoje, para mim, meu filho é uma pessoa normal, ele nem toma remédio” (Safira).

Segundo as autoras Glat e Duque (2003) focalizar as potencialidades e não as dificuldades é uma atitude saudável que deve ser incentivada. As narrativas dos familiares nos círculos, proporcionou uma prática nova aos participantes que oportunamente foram

convidados a falarem suas verdades e a exercitarem uma escuta ativa e empática acerca do que eles mesmos conheciam da sua realidade cotidiana.

5.2 AUTOCONHECIMENTO

Investigar sobre o que nos provoca certos sentimentos, o olhar para dentro de si e identificar os comportamentos e as condições que nos afetam demonstra uma atitude de respeito por quem somos, o despertar do autoconhecimento (ROSENBERG, 2006). O convite à manifestação das emoções e sentimentos que o círculo de diálogo propôs, conduziu os participantes à partilha dos seus afetos e desafetos, encorajou a exposição de vulnerabilidades, o reconhecimento e, por conseguinte, a formação ou estreitamento dos vínculos.

Para o psicólogo norte-americano Skinner (1982, p.31), “o autoconhecimento tem um valor especial para o próprio indivíduo. Uma pessoa que se tornou ‘consciente de si mesma’ por meio de perguntas que lhe foram feitas está em melhor posição de prever e controlar seu próprio comportamento”. Oportunizar a interação dos que se encontram num mesmo propósito, é uma chance que se dá ao outro para que ele possa se mostrar e com isso se conhecer melhor. A cada encontro os participantes sentiam-se mais encorajados a compartilhar suas vivências e constatar suas necessidades e sentimentos.

“Eu sou a mãe de R, eu sei é que meus irmãos são dez e eles não aceitam o meu filho sozinho. Só se eu for na casa deles com R junto, mas sem mim, eles não querem, fico com raiva” (Safira).

“[...] com o diagnóstico da deficiência... eu fiquei muito triste, né?” (Rubi).

“O meu neto de sete anos é quem mais implica com J. Não faz as vontades dela, grita com ela, os dois não se unem e isso me chateia... Ele não brinca com ela, só perturba” (Jade).

Pode não parecer mas identificar os próprios sentimentos não é uma tarefa fácil. “Nós somos ensinados a estar direcionados aos outros em vez de em contato com nós mesmos” (ROSENBERG, 2006, p.64). O que se está acostumado a perceber é a emoção do outro, não o sentimento que causou a expressão dessa emoção. Em um dos cinco círculos trabalhou-se a identificação das necessidades que geraram sentimentos e em outro foi necessário um mergulho interior para relacionar as qualidades positivas e negativas dos quatro elementos da natureza com a personalidade de cada um. Esse exercício foi proposto para motivar a busca das subjetividades nos participantes visto que se conhecer vem antes da capacidade de conhecer o outro. Ter consciência daquilo que fazemos bem feito e no que precisamos melhorar, foi o que nos trouxe a participante do círculo:

“Eu tenho uma característica maravilhosa: sou pidona. Se precisar de bater na porta de alguém, corro e faço. Mas o que me atrapalha é a minha irritação” (Malaquita)

Para outro participante ser muito independente, não querer ajuda é uma característica que ele destaca:

“[...] eu nunca gostei de pedir nada a ninguém. Tudo que consegui foi com meu esforço. Já tive como pedir a meu pai, minha mãe, mas eu sempre fui muito independente, desde os doze anos. Pode dar problema porque eu poderia tá melhor... ou não. Nunca gostei de nada de ninguém e isso de não aceitar até já causou estrago” (Topázio).

Diante da constatação de necessidades que foram ou não atendidas, existe a possibilidade de se identificar de forma mais acertada o que de fato se está sentindo (ROSENBERG, 2006). A CNV apresenta um vocabulário que por vezes subjugado, não se está habituado a refletir, mas sim a praticar um julgamento ou avaliação do outro, esquecendo-se dos próprios sentimentos. Como descrever com clareza os estados emocionais quando as próprias necessidades são atendidas? O autor supracitado auxilia na procura desta precisão vocabular: “à vontade, agradecido, animado, bem-humorado, calmo, encantado, extasiado, fascinado, inspirado, motivado, radiante, seguro, etc.” e ainda quando elas não estão sendo atendidas: “aflito, amargurado, ansioso, apreensivo cético, deprimido, desiludido, frustrado, incomodado, magoado, nervoso, preocupado, receoso, surpreso, triste, etc.” (ROSENBERG, 2006, p. 72).

Os afazeres do dia a dia, a rotina comprometida com o filho destitui o sujeito de dedicar um tempo a si mesmo e refletir sobre suas necessidades.

“Eu tenho sete filhos, cada um reage de uma forma diferente mas a minha filha (PCD), ela é muito difícil quando quer alguma coisa e se diz não, ela fica muito triste e brava e começa a chorar e conversa muito, então eu tô certa e ela errada, aí conversamos e depois de um tempão chegamos ao fim” (Jade).

“Sou fumante e ele implica muito com isso. Agora, falou em sair, ir pra rua, não gosta. Só vai às compras comigo se for para voltar de carro e em casa é o tempo todo no meu pé, querendo saber onde vou, fazer o que? às vezes eu brigo, me irrita mas depois peço desculpas. Esse é o meu príncipe” (Malaquita).

Já no trecho abaixo, a participante conseguiu identificar sua necessidade e o sentimento que se abateu sobre essa necessidade não atendida.

“Eu fui frustrada e ... (silêncio) porque eu conheci o pai do meu filho, eu não me casei com ele, fiquei trinta anos até quando ele morreu porque bebia muito e eu não tinha solução, nunca consegui realizar o meu sonho. Até hoje eu não posso ver uma cena de casamento nem em novela, fico triste...” (Jade).

A partir disso, conclui-se para a CNV que o fato de não casar foi o meio de trazer à tona o seu sentimento que é de responsabilidade da própria pessoa e não do outro. “[...] não é o que a outra pessoa faz, mas as imagens e as interpretações em minha própria cabeça que provocam minha raiva” (ROSENBERG, 2006, p. 203) ou a minha tristeza, a minha alegria, a minha motivação, etc.

O aprendizado com a narrativa do outro não ocorreu de forma isolada dos sentimentos dos participantes. Com a comum condição de mães e pai de estudante com deficiência intelectual, os traumas e tensões da vida cotidiana encontravam eco em suas vivências.

“A minha filha, ela precisa ter alguém, né? Porque se um dia eu faltar, possa ficar com ela, cuidar, dar amor, carinho, respeitar...” (Ametista).

“[...] comentei com minha irmã mais velha que se eu fechasse os olhos quando chegasse a minha hora, eu não queria que entregassem R ao pai, eu preferiria que ela, que é madrinha, dele cuidasse... e ela me deu uma resposta, "Quem disse a você que eu pedi a Deus um compromisso desse"? Isso foi pra mim uma bofetada que me marcou muito, eu nunca esqueci” (Malaquita).

A pré-disposição ao diálogo com a família extensa sobre o futuro e suas incertezas é uma necessidade que a participante Ametista revela e que encontrou ressonância em Malaquita que por sua vez já obteve uma resposta que lhe despertou um sentimento de mágoa.

Em sintonia com Rosenberg (2006), sobre a afirmação de que por trás de todo comportamento violento existe uma necessidade não atendida, Goleman (2001) adverte que é preciso compreender o que está por trás de um sentimento, por exemplo, a mágoa que dispara a raiva.

O domínio no campo emocional é difícil porque as aptidões precisam ser adquiridas exatamente no momento em que as pessoas em geral estão menos capazes de receber nova informação e aprender novos hábitos de resposta — quando estão perturbadas. Treiná-las nesses momentos de ajuda é essencial (GOLEMAN, 2001, p. 280).

Neste estudo o treino pode ser entendido analogamente como a participação efetiva no círculo sistematizado e mediado com a presença do facilitador. Identificar os próprios sentimentos é um caminho para o autoconhecimento.

“Eu sou confiável, otimista às vezes ao extremo, aí tudo meu é ao extremo, eu sou instável no pensamento e nas atitudes” (Malaquita).

“Eu sou muito tímida, sou muito ruim de falar em público, muito ruim mesmo! Meu vizinho nem sabe o meu nome. Eu já passei até fome por causa de timidez, já chorei...Melhorei até um pouco agora, que meu filho tá fazendo tratamento. Já ouvi muito não. Depois disso, botei o pé na estrada e... não gosto de pedir também. Se me pedir, eu ajudo... minha mãe dizia, você não tem as coisas porque não sabe pedir, não sabe cativar. Eu dizia... ele é meu

pai, não preciso sentar no colo dele pra ele me dar. Aí o pessoal diz que sou egoísta” (Rubi).

Observar e ouvir a narrativa do outro induz ao reconhecimento dos sentimentos, o que Goleman (2001) denomina autoconsciência: uma forma de se entender melhor, estar mais segura(o) de si e ter consciência em relação às suas decisões pessoais.

“[...] Dói muito, dói saber que a família, irmão, irmã, primo... só em você ser diferente, pensa que você é pior que todo mundo, que você não tem direito de se dar bem. Mas não, eu agradeço muito a Deus de ter a minha filha” (Opala).

“[...] da minha família eu preciso que mandassem mensagens de coisas boas, ele fica assim, no celular, ouvindo a mesma mensagem trezentas vezes, eu preciso dar um basta pra ele parar de ouvir” (Malaquita).

Trabalhar no círculo com o texto “Qual elemento você é: água, fogo, terra ou ar?”, visou motivar os participantes de forma leve a dedicarem um tempo a si mesmos, procurando identificar que qualidades estariam latentes no modo de cada um se reconhecer como ser integrante do mundo.

“[...] sou o elemento ar – instável, tagarela, suscetível e inconsistente. Nos positivos eu sou livre, cordial, claro, luminoso, independente, otimista e alegre. Sou cordial demais, ser bom não me ajudou muito, já caí do cavalo muitas vezes. Otimista é uma qualidade que pode me ajudar, independente, né? É... o que me ajuda é ser otimista” (Topázio).

“Eu me achei um pouco de cada elemento mas sou Terra. No positivo eu sou consciente, responsável, confiável, respeitosa, eu respeito mesmo, viu gente? Tô falando sério, realista... Nos negativo eu sou lenta, tímida também, desdenhosa, suscetível e um pouco preguiçosa” (Rubi).

“Sou o elemento Fogo. Insensível às vezes, sou irritadiça, raivosa, intensa, prestativa às vezes, nem sempre ... persistente, corajosa, sou mesmo, determinada, também sou ousada, criativa e mesmo um pouco fofoqueira (risos), é de praxe, né? Num vem me dizer... Ah eu num falo, fala sim! Nem vem me dizer que não fala não” (Malaquita).

“Água! Positivo né? Piedosa, devota, compreensiva... e o negativo eu coloquei insensível, rígida, desanimada e indiferente” (Ágata).

A coragem de se revelar com defeitos e qualidades comprova o sucesso da instalação do primeiro círculo de diálogo e da forma como ocorreram os círculos seguintes, evidenciando uma atmosfera de confiança, liberdade e ausência de julgamentos, tendo como pano de fundo a comunicação não violenta. Também o fato de cada um se identificar com uma ou outra característica não representa uma ‘camisa de força’ mas a importância do autoconhecimento para uma melhor reflexão diante de conflitos. Nesse sentido a prática da CNV vai ao encontro do pensamento freireano que ressalta:

“Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar

convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo” (FREIRE, 1987, p. 87).

O autor ressalta também nesse trecho que a interação com o ambiente contribui para o desenvolvimento individual na linha do contextualismo dialético que embasa esse estudo. O autoconhecimento se dá na expressão da verdade de cada um, não é à toa que a verdade é um valor sempre mencionado na instalação do processo circular. Quando se diz a verdade pode-se permitir um mergulho interior para trazer à tona a expressão das nossas fraquezas e potencialidades e o que se ganha com isso é o autoconhecimento.

5.3 REDE DE APOIO

O universo relacional de um indivíduo pode ser afetado por um evento associado a ele em maior ou menor grau, a depender do status de proximidade entre as pessoas que compõem esse universo (SLUZKI, 1997). Para o autor, rede social pessoal se constitui da “soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade” (SLUZKI, 1997, p. 41). Nesse sentido, a rede social pessoal corresponde ao universo interpessoal do indivíduo.

O nascimento de um filho com deficiência pode ser associado a um sentimento de infortúnio e observamos nos relatos que o familiar pode negar a deficiência, não procurar ajuda ou até mesmo afastar-se da criança, abandonar a família e esquivar-se da responsabilidade parental.

“Tive rubéola, na gravidez, minha filha ficou comprometida e o meu marido, não aceitou a minha filha com problemas. Fui sozinha atrás dos tratamentos pelo SUS que me indicavam. Saía até de madrugada com ela no colo para conseguir uma consulta com especialista. Mas hoje sei que ela teve tudo que precisou, só eu e ela” (Turmalina).

Em contrapartida, a participante abaixo contou com a rede de apoio mais próxima para compreender e aceitar a condição de deficiência do seu filho:

“Pra mim demorou descobrir porque eu negava, não aceitava e com o passar do tempo, a minha mãe conversou muito e veio ficar comigo” (Malaquita).

Ainda no caso da participante Malaquita, ao se encontrar sozinha, sem o apoio familiar na constatação da deficiência, a negação pode ser um recurso emocional de fuga, diante do ineditismo e despreparo para lidar com a situação. Para a participante Safira, a solidão vivida na monoparentalidade, diante de expectativas futuras torna-se uma ameaça à paz:

“Eu só tenho R, eu queria ouvir de alguém da minha família que se um dia eu faltar, vai cuidar de R. Mas eu nunca ouvi isso da minha família e fico

perguntando a Deus como é que vai ser de nós dois, quem vai cuidar dele e se ele for primeiro, quem vai cuidar de mim? Mas isso tá na mão de Deus, Ele sabe todas as coisas” (Safira).

O sentido de finitude desperta o medo do futuro e encontra saída na religiosidade, a única resposta para o evento da morte, de uma ausência assustadora de quem só tem ao outro para contar. Ao pensar na monoparentalidade feminina que se configurou como maioria das participantes, de forma involuntária nesse estudo, testemunhou-se que nessa configuração familiar reduzida, quando se tem um filho com deficiência, contar com uma rede de apoio torna-se crucial. Sluzki (1997) esclarece sobre o modelo da rede social pessoal, compreendido como a soma de todas as relações que o sujeito percebe e vivencia como significativa e nesse sentido, corresponde ao universo interpessoal do indivíduo. O sentimento de profunda solidão que se abate sobre uma mãe que se percebe abandonada pelo cônjuge, quando mais precisaria dividir seus medos e responsabilidades pode ser desesperador. Como estratégia de enfrentamento para essa condição as autoras Glat e Duque (2003) relataram que recorrer a religião ou a espiritualidade são formas comuns de encontrar auxílio para essas pessoas.

“O que aconteceu de bom comigo foi que eu aprendi a verdade com a minha comunidade espiritual e com isso eu ganhei uma família espiritual que eu posso contar em todos os momentos, não tô mais sozinha” (Turmalina).

Como testemunhado acima, na busca de apoio social a prática religiosa foi a alternativa encontrada por essa família. Em geral, as famílias de pessoas com deficiência necessitam de uma rede social bem estabelecida visando também uma boa interação e formação de vínculos de confiança sejam esses de amizade ou profissional. “O apoio e a mediação de profissionais podem minimizar o impacto, mostrando as possibilidades positivas e não somente os aspectos negativos, configurando-se em importante papel junto a essas famílias” (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 407). O conceito de rede social é trazido por essas autoras como sendo “[...] uma teia de relações que liga os diversos indivíduos que possuem vínculos sociais, propiciando que os recursos de apoio fluam através desses vínculos, como igrejas e instituições de saúde” (BARBOSA *et al.*, 2009, p.409). Nessa perspectiva, o que se espera de uma rede é a oferta substancial de apoio em vários aspectos, seja de cunho material, assistencial, afetivo ou emocional e que venha a contribuir para a instauração de um ambiente adequado e que apresente as condições necessárias para o desenvolvimento saudável do grupo familiar.

“Uma relação saudável foi com a minha comadre que muito me ajudou e hoje está no céu. Tenho hoje o trio das três Marias como a gente brinca, todas somos mães do CEEBA, Marta, Mara e Maria” (Opala).

A formação do vínculo ocorre no encontro semanal quando unidas pelo mesmo traço da deficiência dos seus filhos, as mães trazem suas dores, seus avanços e conquistas. As narrativas que se apresentam ali, não encontram espaço nas consultas ou terapias, mas sim no ambiente da informalidade e da representação. Nestes grupos de mães há interação por meio de atividades conjuntas como acompanhar os filhos numa atividade extraclasse ou o simples fato de ali estarem, promove uma troca e um tipo de vínculo que desempenha uma função que Sluski (1997) classifica como função de rede de apoio social. Para o autor, várias funções poderão ser desempenhadas a partir do tipo de vínculo estabelecido entre os membros de uma rede: companhia social, apoio social, apoio emocional, guia cognitivo e conselhos, regulação social, ajuda material e de serviços, acesso a novos contatos. Tais funções podem ser exercidas de forma variável a depender do contexto da interação. A rede institucional, *locus* desta pesquisa por exemplo, pode exercer várias funções do tipo, sendo guia cognitivo e conselhos num momento ou ajuda material e de serviços em outro. A importância de cada função exercida na rede se dá diante da necessidade primordial de cada momento ou carência sentida por determinada família.

5.4 RELACIONAMENTO FAMILIAR PÓS-CÍRCULOS

Os círculos de diálogo funcionaram como uma estratégia para a promoção da escuta ativa, compartilhamento de vivências, conflitos e enfrentamento das dificuldades de interação e comunicação comuns aos familiares de estudantes com deficiência intelectual. Para Pranis (2010), alguns exemplos próprios para a utilização dos círculos de diálogo são:

1) Para o contato mútuo dentro de um processo grupal em andamento (classe, equipe de funcionários, organização da sociedade civil, comitê, conselho, grupo de trabalho); 2) Reflexão sobre uma experiência grupal; 3) Dialogar sobre questões comunitárias ou sociais, como por exemplo, racismo, gênero, *bulling*, drogas e outras questões que ocasionem a violência; 4) Explorar os diferentes significados de uma experiência ou evento para as pessoas envolvidas; 5) Partilhar perspectivas entre pessoas de diferentes gerações [...] (PRANIS, 2010, p.20).

No sentido de permitir que todos falassem sobre determinados assuntos – perguntas geradoras, a partir de suas perspectivas e respondendo livremente com seu próprio vocabulário afim de favorecer sua subjetividade, ocorreu o propósito do exercício da escuta empática. Somente após o intervalo de um mês da participação dessas mães e pai nos círculos, estes foram questionados de maneira ampla se gostaram da experiência e se houve ou não, impactos dessa participação em suas famílias.

“Sim. Gostei muito de participar dos círculos, falei em público coisas que eu não achava que conseguisse, achei que seria difícil mas ajudou muito até com meu filho. Hoje já falo em público na igreja. No círculo foi a 1ª vez que falei em público. Sou difícil de fazer amizade” (Rubi).

Desde o primeiro encontro foi adotado o exercício de uma linguagem corajosa que expressasse a vulnerabilidade, uma escuta observadora sem o intuito de avaliar. Essa é a expressão da CNV, a linguagem escolhida como instrumento, cuidada para gerar a conexão, de maneira que não se apresentasse como simples meio de verbalização de pensamentos, mas sobretudo como um veículo que favorecesse a interação.

“Gostei, ouvindo e falando meus medos e preocupações. Sim, teve impacto positivo, através dos relatos dos outros, aprendo a não trazer sofrimento para os filhos em algumas situações” (Água-marinha).

A utilização do objeto da palavra já ensina, pois, cada participante tem sua vez e um modelo simbólico se estabelece no respeito ao tempo de cada um que fala, na postura de cada um que escuta enquanto o objeto segue de mão em mão.

“Gostei, melhorou, fiquei mais conformada, vou ler, me trabalhar, ver o exemplo do outro nos ensina muito. Aprendi, ouvindo os participantes, tem gente que sofre com esse problema de falta de respeito dos familiares” (Ágata).

“Amei. Ajudou muito no meu relacionamento. Tinha coisa que eu não sabia e não entendia e passei a entender” (Safira).

“Gostei muito, apesar de ter precisado viajar, faltei algumas vezes. As vivências me ajudaram a mudar para melhor, eu aprendi com o outro” (Ametista).

“Gostei. Muitas coisas ditas no círculo eu procuro seguir, usando os exemplos positivos e os ensinamentos cristãos também” (Turmalina).

“Sim, gostei. Sem dúvida nenhuma, serviu para abrir os olhos, para pensar antes de agir contra o filho. Foi bom ouvir os testemunhos das outras mães nos círculos, aprendi muito” (Malaquita).

Esperar, não falar enquanto o outro tem a posse do objeto da palavra, prestando atenção é oferecer empatia: “A empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivenciando. Em vez de oferecermos empatia, muitas vezes sentimos uma forte urgência de dar conselhos ou encorajamento e de explicar nossa própria posição ou nossos sentimentos” (ROSENBERG, 2006, p. 150).

“Fez muito bem a mim, mudei em várias coisas, aprendi a ter mais calma, aceitar algumas coisas e entender mais o filho com deficiência” (Opala).

“Bem, mais leve. Sim fiquei mais tranquilo com a esposa, mais paciente” (Topázio).

Foi observado o interesse destes familiares em responder com autenticidade aos questionamentos. O participante pai escolheu destacar o impacto do trabalho dos círculos de diálogo em seu relacionamento conjugal. Todos os inquiridos revelaram satisfação em participar dos círculos com destaque para o ganho com a aprendizagem construída. Para Diniz e Coelho (2003, p. 116), “no grupo, cada mulher se torna dona de sua história. A ideia é valorizar e ressignificar cada vida, criando um espaço transformador e condutor de novas possibilidades de ser mulher, de repensar as relações interpessoais e de vivenciar a cidadania”. As autoras referem-se à importância do trabalho em grupo, enquanto fonte de apoio especialmente para as famílias que se reconhecem em suas dificuldades. No caso desse estudo, um grupo composto majoritariamente por mães de estudantes com deficiência intelectual e um pai, disseram que conseguiram melhorar sua comunicação intrafamiliar a partir da participação nos círculos bem como perceber mudanças nas atitudes com vistas a um relacionamento mais harmônico e saudável com suas famílias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo incidu sobre o relacionamento intrafamiliar da pessoa com deficiência intelectual do CEEBA. Como professora do AEE cuja instituição é o próprio *locus* dessa pesquisa, sempre me intrigou entender como a família se comunicava com o nosso estudante tendo em vista que não raro, estes chegavam aos atendimentos visivelmente retraídos, principalmente após recessos e finais de semana prolongados. Eles também demonstravam tristeza quando informados de tais recessos. Conhecer como os familiares lidavam com os conflitos quando se tem em casa um filho com deficiência intelectual e se havia espaço para o diálogo e o reconhecimento dos sentimentos e das necessidades dessas pessoas, levou-nos ao seguinte questionamento: qual a contribuição das narrativas circulares para a promoção do diálogo nas famílias dos estudantes com deficiência intelectual do CEEBA?

De acordo com Bronfenbrenner (2011), a família constitui o microssistema mais importante na vida do indivíduo em desenvolvimento e é o núcleo do nosso sistema social. O modelo processo, pessoa, contexto e tempo investigado neste estudo, foi explicado à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner (2011) em seus cinco níveis. Foi analisado o ambiente no nível do microssistema familiar – por meio dos relatos do que ocorre no contexto imediato, fruto das interações onde operam os processos proximais da pessoa com deficiência intelectual em relação direta com seus familiares em seus lares; no mesossistema pôde-se considerar as relações entre a família e o CEEBA ou entre a família e a escola, meios que sofrem influências mútuas advindas do microssistema. A análise no nível do exossistema deu-se quando a influência exercida pelo grupo por meio dos círculos, possibilitou a reflexão e a prática de novos comportamentos tanto em casa como fora dela e o macrossistema foi o contexto que se constituiu de todos os valores e diretrizes firmados nos primeiros círculos e as crenças presentes em cada relato ou testemunho. O cronossistema se evidenciou principalmente através do cenário pandêmico que regula os comportamentos, suportes e hábitos dos participantes, suas famílias e do espaço institucional como um todo. Nessa circunstância da pesquisa, sob a teoria bioecológica, pôde-se refletir o processo de interação familiar dos participantes no grupo e em suas famílias através dos relatos e conhecer os efeitos da escuta empática nos participantes que ao final de cada encontro, revelaram o quão significativas foram, as trocas oportunizadas.

Tomamos ciência após a aplicação do questionário sociodemográfico que a maioria dos familiares que compuseram essa amostra correspondiam ao modelo da monoparentalidade feminina. As demais famílias do modelo nuclear apresentaram uma importante similaridade: a

figura materna arca com todas as responsabilidades de criação do filho ou filha com deficiência apesar do convívio com outros familiares. Nesse sentido, poucos participantes relataram poder contar com outros membros da família no que diz respeito a uma rede de apoio significativa e por conta disso manifestaram evidente preocupação com o futuro perante o evento da morte.

O CEEBA como rede institucional, além do seu papel educacional, foi citado como sendo para muitos uma única referência de apoio emocional que preenche o cotidiano desses familiares com a formação de vínculos entre as mães e orientações dos professores que acompanham seus filhos. Nesse sentido, todos relataram a satisfação de estar participando dessa pesquisa e em consequência disso, contribuir para o melhor desenvolvimento de seus filhos. Vale destacar que a grande maioria dos participantes reside em bairros periféricos, possuem baixo poder aquisitivo e necessitaram até de mais de um transporte público para comparecerem aos encontros em época de pandemia. Esse é um dado que demonstra grande comprometimento e uma necessidade evidente de acolhimento e atenção.

Durante a realização dos círculos de diálogo, a autorreflexão coletiva do processo se deu a todo momento, no cumprimento sistematizado das etapas do roteiro que apresentou em suas perguntas geradoras a flexibilidade necessária ao se lidar com a espontaneidade das demandas apresentadas. Os Círculos de Construção de Paz, do tipo Círculos de Diálogo no caso desta pesquisa, ofereceram vez e voz aos participantes para que na medida do possível, pudessem reparar danos e restaurar elos de afetividade entre os familiares da pessoa com deficiência.

O exercício das narrativas circulares em suas variadas versões, trouxe o aporte mais denso para analisar as possíveis contribuições dessas narrativas para a promoção do diálogo nas famílias dos estudantes com deficiência intelectual do CEEBA. A partir da percepção dos familiares acerca do seu próprio convívio e do convívio dos outros participantes com seus familiares, ocorreu um achado que não nos parecia tão evidente antes do trabalho de campo: todos os participantes destacaram o aprendizado adquirido durante os círculos, decorrente da escuta ativa das narrativas uns dos outros. Esse foi um dado esperado pela pesquisadora na sutileza das suas observações, mas não comentado de maneira tão expressiva por eles próprios. Ficou claro que as famílias participantes deste estudo necessitam de uma rede de apoio capaz de oferecer o suporte necessário para o enfrentamento de suas dificuldades cotidianas.

Os círculos representaram para essas famílias um espaço diferente de diálogo, que fascinou e encantou, agregando relações e compartilhando sentimentos e necessidade que em suas vivências não estavam habituados a partilhar. Tais considerações impelem a afirmar que as narrativas circulares podem sim, contribuir com a formação de um ambiente relacional

comprometido com o diálogo e cuidadoso com os sentimentos e necessidades do grupo familiar como um todo e com a pessoa com deficiência. Assim, família, AEE e a continuidade do projeto dos CCPs com os familiares e a comunidade do CEBBA, formam uma tríade poderosa para a promoção e desenvolvimento psicossocial saudável do estudante com deficiência intelectual que habita de forma tão cativante o cotidiano daqueles que os cercam.

Será realizada a devolutiva desse estudo na produção de um módulo teórico fundamentado com as informações referentes às etapas sistematizadas, tipologia de círculos utilizados e roteiros. Este será um material ofertado à instituição de modo a facilitar a realização de futuros Círculos de Construção de Paz em outros espaços da comunidade do CEEBA, bem como o acompanhamento sistemático desses círculos pela pesquisadora no prazo de dois anos.

Ciente dos inúmeros limites e os desafios presentes no cotidiano das famílias, sejam elas típicas ou atípicas, torna-se imperativo a aplicação em investimentos voltados ao estabelecimento de programas e intervenções que visem minimizar as necessidades familiares, promovam o aumento e qualidade do suporte social. As iniciativas pontuais como a criação de círculos de diálogo nos ambientes institucionais devem ser disseminadas para que estimulem a participação familiar com ações no campo relacional e educacional, no tocante aos cuidados que os membros precisam ter consigo mesmos e com os outros para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e, conseqüentemente, promover a evolução biopsicossocial do sujeito no âmbito de uma cultura de paz.

Sugere-se que investigações futuras tenham como foco a relação entre pessoa com deficiência e monoparentalidade feminina visto que este foi um importante achado neste estudo e que requer maior profundidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INFÂNCIA MATRACA. **Guia para Comunicadores sobre Justiça e Práticas Restaurativas**, 2013. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br>. Acesso em: 10 out. 2019.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, M. A. M. *et al.* Cuidado da criança com deficiência: suporte social acessado pelas mães. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 406-412, set. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rgenf/article/view/8224/6962>. Acesso em: 29 out. 2021.

BASTOS, A. C. S. *et al.* **Conversando com Famílias: Crise, Enfrentamento e Novidades**. In: CARVALHO, A. M. A.; MOREIRA, L. V. C. (orgs.). **Família, subjetividade e vínculos**. São Paulo: Paulinas, 2007.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. Porto Alegre: TJ do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 24 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 09 mai de 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CEE nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 1998. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Constituição Federal (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, p. 429-445, 1999.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Ecological systems theory**. Annals of Child Development, Greenwich, CT, JAI Press, n. 6, p. 187-249, 1989.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. **The bioecological model of humandevelopment**. In: DAMPN, W.; LERNER, R. M. Lerner (eds.). Handbook of child psychology: theoretical models of human development. New York: John Wiley & Sons Inc., 2006, p. 793-828.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. **The ecology of developmental processes**. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (eds.). Handbook of child psychology: theoretical models of human development. New York: John Wiley & Sons Inc., 1998, p. 993-1028. v. 1.

BROWN, B. **A coragem de ser imperfeito**. Editora Sextante: Rio de Janeiro, 2013, p. 159-163.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BUCHER, J. S. B. F. **Família, locus de vivências**: do amor à violência. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (org.) Família e Casal: arranjos e demandas contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

CALDIN, R.; CINOTTI, A. Memoria familiare e disabilità. Eredità pedagogica e valorizzazione dei saperi. **La Famiglia**, v. 50, n. 260, p. 109-125, 2016.

CARRETEIRO, T. C. **Acontecimento**: categoria biográfica individual, familiar, social e histórica. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (org.) Família e Casal: arranjos e demandas contemporâneas. Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

CHACON, M. C. M. **Família e deficiência**: uma relação em movimento. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; MANZINI, E. J. (orgs.). Formação de recursos humanos e atendimento da família em Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014.

CIGOLI, V.; SCABINI, E. **Relación familiar**: la perspectiva psicológica. In: GONZÁLEZ, M. I. El cuidado de los vínculos: mediación familiar y comunitaria. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2007, p. 71-83.

DESSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 30, p. 202-219, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/R498b6yFx3wnG7ps8ndBFKb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2019.

DESSEN, M. A. **Questionário de caracterização do sistema familiar**. In: WEBER, L.; DESSEN, M. A. (orgs.). Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2009, p. 102-114.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2019.

DIAS, C. M. S. B. **Relacionamento entre avós e netos**: significado, evolução e expectativas. In: MOREIRA, L. V. C. (org.). Relações familiares. Curitiba: CRV, 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, G.; COELHO, V. **Mulher, família, identidade**: a meia-idade e seus dilemas. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (org.) *Família e Casal: arranjos e demandas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

DUQUE, M. A. F. T.; GLAT, R. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

DONATI, P. **Família no século XXI**: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.

EVANS, K.; VAANDERING D. E. **Justiça restaurativa na educação**: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. Campinas: Veras, 2005.

FÁVERO, E.T. **Rompimento dos Vínculos do Pátrio Poder**: condicionantes socioeconômicos e familiares. São Paulo: Veras, 2001.

FERNANDES, D. **Conviver com a diferença**. In: RH – Responsabilidade Social. O site de referência sobre Gestão de Pessoas, 2009. Disponível em: http://www.rh.com.br/Portal/Responsabilidade_Social/Artigo/6195/conviver-com-a-diferenca.html. Acesso em: 28 set. 2019

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, p. 35-44, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/CnSXwhwTkSGmnsLsTp4v6zC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2019.

FORNASIER, R. C. Conflitos intergeracionais e mediação familiar, comunitária e social. In: MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.(orgs.). **Relações e políticas familiares**. Belo Horizonte: editora Dialética, 2020. E-book: 1 MB.; EPUB. Disponível em: <https://loja.editoradialetica.com/humanidades/relacoes-e-politicas-familiares>. Acesso em 09 mai 2022.

FORNASIER, R. C. **Amor e vínculo conjugal**. In: MOREIRA, L. V. C. (org). *Relações Familiares*, v. 2. Curitiba: CRV, 2016, p. 89.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar 4 paterno. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**: Santa Maria, v. 2, n. 24, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 1, p. 68-110, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681>. Acesso em: 31 out. 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

- JUNIOR, G. A. F.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G88Kn76nWhwGZrCddBgkTMF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2019.
- KELLER, E. F. **O Século do gene**. Belo Horizonte: Editora Crisálida, 2002.
- LÉVINAS, E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. Paris: Martinus Nijhoff/La Haye, 1974.
- LIMA, I. M. S. O.; ALCÂNTARA, M. A. R.; LEAO, T. M. **As relações familiares como capital humano de crianças e adolescentes no Brasil**. In: BASTOS, A. C.; MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.; ALCANTARA, M.A. R. (orgs.). *Família no Brasil: recurso para a pessoa e sociedade*. 1.ed. Curitiba: Juruá, v. 1, p. 250-251, 2016.
- LORENZONI, N. V. **Manual pedagógico das práticas restaurativas**. Porto Alegre: SEC-RS, 2010.
- MALUSCHKE, G; BUCHER, M. J. HERMANNNS, K; **Direitos Humanos e Violência: desafios da ciência e da prática**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004, p. 283.
- MARCONDES, H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? **Paidéia**, v. 22, n. 51, p. 91-99, jan./abr. 2012.
- MARSHALL, T. F. **A evolução da justiça restaurativa na Grã-Bretanha** *Jornal Europeu de Política Criminal e Pesquisa*. Restorative Justice Online, 1996. Disponível em: <http://www.restorativejustice.org/articles>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- MARSHALL, C; BOYACK, J; BOWEN, H. **Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática? Uma abordagem baseada em valores**. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. G. (orgs.). *Justiça restaurativa*. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005, p. 269-290.
- MATSUKURA, T. S.; MARTURANO, E. M.; BORASCHE, G.; OISHI, J. Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, nº 3, p. 415-428, set.-dez. 2007.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, L. V. C. *et al.* **A prevalência materna e feminina no cuidado cotidiano de crianças pequenas**. In: CASTRO, M. G.; CARVALHO, A. M. M.; MOREIRA L. V. C., (orgs.). *Dinâmica familiar do cuidado: afetos imaginários e envolvimento dos pais na atenção dos filhos*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 151.
- MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.) *Família e Educação: olhares da psicologia*. 3.ed. São Paulo, Paulinas, 2012, p. 209-231.
- MORRISON, B. **Justiça Restaurativa nas escolas**. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. G. (orgs.). *Justiça restaurativa*. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005, p. 295-319.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petropolis: Vozes, 2015.
- MINETTO, M. F. C. S.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, nº 1, jan.-abr. 2006.

MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento & tratamento**. Trad. J. A. Cunha. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

NOLETO, M. J. **A Construção da Cultura de Paz: dez anos de história**. In: DISKIN, L.; NOLETO, M. J. (orgs.). *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

OMS. **CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Trad. Cassia Maria Buchalla. São Paulo: EDUSP, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 mai. 2020.

PANIAGUA, G. **As famílias de crianças com necessidades educativas especiais**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 330-346.

PARKER, L. L. **Justiça Restaurativa: um veículo para a reforma?** In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. G. (orgs.). *Justiça restaurativa*. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, p. 249-268, 2005.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. **Famílias e Síndrome de Down. Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 183-194. jul/dez. 2006.

PETRINI, J. C. **Pós-modernidade e Família: um itinerário de compreensão**. Bauru, SP: Edusc, 2003.

PRADO, A. F. A. **Família e deficiência**. In: CERVENY, C. M. O. (org.). *Família e... comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 85-94.

Pranis, K. **Building Justice on a Foundation of Democracy, Caring and Mutual Responsibility**. (Manuscript held by the Minnesota Department of Corrections), 2001.

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

REIS, L. P. C.; *et al.* **A Maternidade como Objeto de Estudo e Pesquisa em Contexto Sócio-Histórico e Cultural**. In: MOREIRA, L. V. C. (org.). *Relações Familiares. Estudos Sobre Família*, v. 2. Curitiba: CRV, 2016, p. 167-187.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 4.ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo, Círculo do Livro, 1989, p. 70.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013.

SARTI, C. A. **Famílias Enredadas**. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. (orgs.). *Família: Redes, Laços e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-38.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Como chamar os que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostmizados**, n. 1, p.8-11, 2003.

- SAWAIA, B. **Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa?** In: SAWAIA, B. (org.). *As Artimanhas da Exclusão. Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- SHEEHY, N. **50 Grandes Psicólogos: suas ideias e suas influências**. 1.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1982.
- SLUZKI, C. **A rede social na prática sistêmica: Alternativas terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- SILVA, D. S. P. **Trajetórias de jovens com deficiência intelectual no mundo do trabalho: percepções familiares**. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.
- SILVA, S. C.; DESSEN, M. A. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 421-434, jul.-set. 2014.
- SILVA, L. M. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133, dez. 2006.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- TIBA, I. **Quem ama educa**. 2.ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.
- TUDGE, J. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In L. Moreira & A. M. A. Carvalho, A. M. A. (Orgs.), **Família e educação: olhares da psicologia** (pp. 211-231). São Paulo, SP: Paulinas, 2008.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- VASCONCELOS, C. E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino – aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 17.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.
- VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad Demográfica en América Latina: qué hay de nuevo?** In: Seminario Vulnerabilidad, CEPAL, Santiago de Chile, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995, p. 147.
- _____. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997, p. 9-12; 36; 99.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3.ed. Trad. Sílvia Furió. Barcelona: Crítica, 2009.
- WAGNER, A. **A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente a demandas modernas**. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (org.) *Família e Casal: arranjos e demandas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisadora, mestranda, Gisele Galvão Linhares Cajaiba convida o (a) senhor (a) para participar como voluntário/a da pesquisa “A VIVÊNCIA FAMILIAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA A PARTIR DE NARRATIVAS CIRCULRES”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sumaia Midlej Pimentel Sá, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador – UCSAL. A pesquisa tem como objetivo observar se a sua participação nos círculos de construção de paz, proporcionou alguma influência na convivência com o seu familiar, estudante com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, tendo em vista os possíveis problemas nos relacionamentos intrafamiliares.

Em se tratando da realização do círculo presencial, o CEEBA segue o protocolo obrigatório de segurança sanitária recomendado pelas secretarias estaduais da Saúde e da Educação (SESAB e SEC/BA). Na entrada, há uma pia onde cada indivíduo é orientado à lavagem das mãos, conferido o uso das máscaras e tendo ao alcance um dispositivo com álcool em gel. As salas, em sua maioria, possuem janelas e o espaço onde será realizado o círculo, o auditório, possui janelas e é bastante amplo para permitir o distanciamento.

Para coleta de dados e informações, será aplicado um questionário com duração média de 50 minutos ao/à senhor (a), que também participará quinzenalmente, por dois meses e meio, dos Círculos de Construção de Paz com duração de 1 hora e 20 minutos.

Nestes círculos, serão garantidos sua privacidade e sigilo e caso não se sinta à vontade com algum questionamento, poderá deixar de responder ou até mesmo desistir da pesquisa e retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a). Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência da sua participação, o (a) senhor (a) será ressarcido (a). O estudo segue as recomendações conforme o CNS/RES 466/12. Os círculos serão gravados para possibilitar o registro das informações e posterior transcrição. Não serão utilizados os nomes verdadeiros ou revelada a identidade do participante. Devido ao caráter confidencial, as informações serão utilizadas apenas para os objetivos do estudo, sendo o material arquivado pela pesquisadora principal por um período de

cinco anos e, em seguida, destruído. As imagens registradas somente em fotos, serão utilizadas em eventos estritamente científicos, após a “Autorização para Uso de Imagem”, devidamente assinada. Há o risco de desconforto em decorrência de os círculos serem gravados posto que o participante poderá se emocionar ao revelar fatos e acontecimentos íntimos. Caso isso ocorra, a pesquisadora providenciará o apoio psicológico de uma profissional da própria instituição – CEEBA, que se comprometeu de forma voluntária a auxiliar o estudo.

Se desejar, o (a) senhor (a) poderá refletir melhor sobre sua participação neste estudo, consultando, se necessário, seus familiares ou outros que possam ajudá-lo a tomar sua decisão livre e esclarecida e assinar este termo depois, até antes do início da pesquisa. Antevê-se como benefícios da pesquisa, na realização dos círculos, o exercício do diálogo, a escuta das necessidades individuais e razões de muitos desentendimentos, o que possibilitará uma melhora na comunicação familiar e uma convivência mais saudável e harmoniosa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante e pelo pesquisador principal sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao senhor (a). Caso sinta necessidade, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelo e-mail e telefone: Gisele Galvão Linhares Cajaiba, e-mail: gisele.cajaiba@ucsal.edu.br, número de telefone (71) 99996-6975; e Sumaia Midlej Pimentel Sá, e-mail: sumaia.sa@pro.ucsal.br.

Em caso de dúvidas ou problemas procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador, cujo objetivo principal é proteger os participantes das pesquisas e possui o seguinte endereço: Avenida Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador-Bahia, CEP 40231-902 e atende pelo número de telefone: (71) 3203-8913 ou e-mail: cep@ucsal.br.

Eu, _____,
CPF n.º _____, RG n.º _____ concordo em
participar da pesquisa intitulada: **A vivência familiar dos estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia a partir de narrativas circulares**
Salvador, ____/____/_____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO****I – IDENTIFICAÇÃO**

1. Estudante – A Família: nº _____

2. Data de nascimento ____/____/____

3. Endereço:

5. Telefones para contato: _____

6. Questionário respondido por: () Mãe () Pai. () Avó/avô () Outro (familiar que more com o estudante) Grau de parentesco? _____

Data: ____/____/____

II – DADOS DEMOGRÁFICOS

10. Estado civil dos pais atual:

a) () casados () vivem juntos () solteira/o () separados

11. Idade:

Mãe: _____ Pai: _____

12. Escolaridade:

a) Mãe:

Completo: () Primeiro Grau, () Segundo Grau, () Graduação, () Outros

Incompleto: () Primeiro Grau, () Segundo Grau, () Graduação, () Outros

b) Pai:

Completo: () Primeiro Grau, () Segundo Grau, () Graduação, () Outros

Incompleto: () Primeiro Grau, () Segundo Grau, () Graduação, () Outros

13. Religião:

a) A família possui religião? Sim Não

b) Qual? Católica Evangélico Espírita Outras

14. Frequência de participação nas atividades da igreja:

() semanalmente () quinzenalmente () mensalmente () esporadicamente – pelo menos 1 vez/ano () não frequentam

15. Ocupação atual:

Mãe _____

Horas de trabalho por dia: _____

Quantos dias na semana: () 2ª a 6ª, () 2ª a sábado, () 2ª a domingo.

Pai _____

Horas de trabalho por dia: _____

Quantos dias na semana: () 2ª a 6ª, () 2ª a sábado, () 2ª a domingo, ()

16. Renda familiar atual (por mês):

a) Mãe: R\$ _____ b) Pai: R\$ _____

c) Há outros que contribuem (quem?) _____ R\$ _____

17. Moradia:

17.1: Tipo de moradia: () casa () apartamento () barraco () sem teto

17.2: Situação da moradia: () própria () alugada () financiada () invasão ()
emprestada () outro _____

a) Quem mora na casa? Há quanto tempo?

III – CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA FAMILIAR

19. Quanto às atividades de lazer da família:

19.1 Local:

LOCAL	ATIVIDADES
Em casa	
Na vizinhança	
Casa parentes/amigos	
Espaços públicos	

19.3 O estudante com deficiência intelectual sempre participa das atividades de lazer em família? Caso negativo, qual o motivo?

20. Quem realiza os cuidados dispensados à pessoa com deficiência Intelectual (PCDI)?

	Mãe	Pai	Irmãos	Avós	Empregada	Vizinho	Outros	Sozinho
Alimentação e medicações								
Levar à escola e/ou AEE								
Conversar, contar histórias/ler								
Ajudar nas tarefas escolares								
Levar a atividades de lazer								
Acompanhar em consultas								
Acompanhar ao trabalho								
Outros								

IV – RELACIONAMENTO FAMILIAR

22. Cite 3 palavras que lhe vêm à mente ao pensar em conflito ou desentendimento familiar:

_____;

23. Há desentendimentos em () nunca; () 1 a 3 vezes/mês; () 1 a 2 vezes/semana; () diariamente.

24. Cite 2 motivos mais frequentes, geradores de desentendimentos no seu ambiente familiar.

26. Quais as pessoas mais comumente envolvidas nos desentendimentos do seu ambiente familiar?

27. Você já foi causador(a) de um ato que tenha considerado violento contra algum familiar?

Se afirmativo, contra quem?

28. Como você se sentiu após realizar um comportamento violento contra um familiar?

29. Você já foi alvo de um comportamento violento de algum familiar?

30. . Como você se sentiu ao participar dos Círculos de Construção de Paz? Você acha que a sua experiência nos Círculos de Construção de Paz causou algum impacto sobre o seu relacionamento com o seu filho com deficiência ou sobre os outros membros da família?

Explique.

APÊNDICE C



AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____ RG n° _____ declaro ter sido informado sobre os termos da pesquisa intitulada **“A vivência familiar dos estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia a partir de narrativas circulares”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Gisele Galvão Linhares Cajaiba que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, com o propósito de analisar os impactos promovidos pelos círculos de construção de paz nas famílias participantes, tendo em vista os conflitos familiares que afetam o estudante com deficiência na inibição do seu desempenho no espaço educacional, motivação para aprendizagem e seu desenvolvimento biopsicossocial. Diante disso, a fim de contribuir com os estudos para a área da Educação Especial autorizo o uso de minha imagem, conforme os termos acima explicitados.


Salvador, ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante.

APÊNDICE D**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que se fizerem necessários, que de maneira voluntária, prestarei auxílio na forma de atendimento psicológico ao familiar do estudante com deficiência intelectual do CEEBA, quando necessário, a partir da realização dos Círculos de Construção de Paz, metodologia constante da pesquisa intitulada: **“A VIVÊNCIA FAMILIAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA A PARTIR DE NARRATIVAS CIRCULARES”**.

Salvador, 05 de outubro de 2020.



Ana Célia Rosas Pucci
CRP *Ana C. Rosas Pucci*
Ana C. Rosas Pucci
CRP: 03/12630
Psicóloga Clínica

APÊNDICE E



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **SIDENISE ESTRELADO SOUSA**, CPF: 359.279.335 72, Diretora do Centro de Educação Especial da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora Gisele Galvão Linhares Cajaíba a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“A vivência familiar dos estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia a partir de narrativas circulares”**, a qual será executada em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe de infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

Vale ressaltar que a instituição tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Salvador, 10 de outubro de 2020.

Sidenise Estrelado Sousa
 Sidenise Estrelado Sousa
 CEEBA - Diretora - DE N2
 MEC 1170500 / SEC 29179815
 NTE 26 - Aut. 123/2018
 Port. 579/2018 D.O. 26/01/2018

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE F



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, GISELE GALVÃO LINHARES CAJAIBA, natural de Salvador - Bahia, casada, inscrita no CPF de nº 423.331.135-53, assumo o compromisso em manter o sigilo e a confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa intitulada O IMPACTO DOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NA VIVÊNCIA FAMILIAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA, não me valendo de informações confidenciais a que tive acesso para gerar benefício próprio não sendo utilizados os nomes verdadeiros ou revelada a identidade do participante. Após a pesquisa, o material será arquivado por mim, pesquisadora principal, por um período de 05 (cinco) anos e, em seguida, destruído.

Salvador, 15 de novembro de 2020

Assinatura

Gisele Galvão Linhares Cajaiba.

APÊNDICE G



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, SUMAIA MIDLEJ PIMENTAL SÁ, natural de Itabuna - Bahia, casada, inscrita no CPF de nº 262.853.635-87, assumo o compromisso em manter o sigilo e a confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa intitulada O IMPACTO DOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NA VIVÊNCIA FAMILIAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA, não me valendo de informações confidenciais a que tive acesso para gerar benefício próprio, não sendo utilizados os nomes verdadeiros ou revelada a identidade do participante. Após a pesquisa, o material será arquivado por mim, pesquisadora principal, por um período de 05 (cinco) anos e, em seguida, destruído.

Salvador, 11 de setembro de 2020.

Assinatura

APÊNDICE H




TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Eu, MIXELLE LINHARES CAJAIBA VELOSO, natural de Jequié - Bahia, casada, inscrita no CPF de nº 043.142.795-08, assumo o compromisso em manter o sigilo e a confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa intitulada O IMPACTO DOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NA VIVÊNCIA FAMILIAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA, não me valendo de informações confidenciais a que tive acesso para gerar benefício próprio, não sendo utilizados os nomes verdadeiros ou revelada a identidade do participante. Após a pesquisa, o material será arquivado por mim, pesquisadora principal, por um período de 05 (cinco) anos e, em seguida, destruído.

Salvador, 15 de novembro de 2020.

Assinatura



APÊNDICE I

TERMO DE ACEITE

Eu, MIXELLE LINHARES CAJAIBA VELOSO, portadora do RG nº 0862896916 e CPF nº 043.142.795-08, afirmo estar ciente do compromisso de participar da pesquisa “**O impacto dos Círculos de Construção de Paz na vivência familiar do estudante com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia**”, atuando como co-facilitadora na realização dos círculos com a pesquisadora responsável e os familiares dos estudantes do Centro de Educação Especial da Bahia seja na modalidade presencial ou virtual.

Salvador, 18 de dezembro de 2020.

Assinatura



ANEXO A



PRIMEIRO ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

1. FACILITADORA: Gisele Galvão Linhares Cajaiba

2. CO- FACILITADORA: Kátia Valéria da Silva Jatobá

3. PARTICIPANTES: Famílias do CEEBA

4. LOCAL: CEEBA

5. DURAÇÃO: 1h20

6. TIPO DE CÍRCULO: Círculo nº 1, de Acolhimento: **“Desejos Para Meus Filhos”**

7. OBJETIVO: Promover a experiência do Círculo de Paz para criar ambientes justos e equitativos e nutrir relacionamentos saudáveis.

8. CERIMÔNIA DE ABERTURA: Carta do Chefe Seattle

9. PEÇA DE CENTRO: explicação dos elementos e a função do **Objeto da Palavra – OP.** (escolha da facilitadora).

10. VALORES:

a) Escolha no mural “Bolsos dos Valores”– cinco valores. Pense em quais e por que estes são importantes?

OP I - enunciação dos valores individuais.

OP II - validação dos valores: eu acolho, eu aceito, eu me comprometo com esses valores.

Comentário da Facilitadora– “ Eu honro esse momento em que o círculo está instalado. O círculo tem altares invisíveis, expressões de amor, respeito, justiça, honestidade... as palavras têm um peso entre nós. A partir de agora foi feita uma Aliança, uma Escultura Anímica de real valor, na qual o enraizamento dos valores irá nos conectar sem nenhum tipo de hierarquia. O processo do Círculo não pertence ao facilitador, os valores são os pilares, as possibilidades de sair da angústia e definir o que nos sustenta. O facilitador não lidera, não orienta, não aconselha, é tolerante, humilde, espera e faz silêncio”.

11. DIRETRIZES:

Desenhos das mãos; nome no verso e em cada dedo uma qualidade que expresse quando estão no seu melhor EU.

OP III– Que acordo é importante para sua participação?

Colar as mãos num círculo grande, estes são os combinados para o convívio confortável do grupo (ir ao banheiro, ver o celular, tomar uma medicação, o que não gostaria que acontecesse...). É importante este momento para “(...)não engasgar como espinha de peixe quando as necessidades não são explicitadas”.

OP IV - pedir que um participante escolha outro elemento da peça de centro, cada um leia as diretrizes individualmente e coloque no centro.

12. CHECK –IN:

OP V- O que traz alegria em sua vida atualmente?

Explicação - após as respostas, informar que o Círculo não é uma experiência de natureza religiosa, é uma prática restaurativa. “O Círculo de Construção de Paz se constituiu desde a sua origem remota das antigas tribos indígenas do povo Maori, uma experiência de conexão de pessoas, uma proposta de partilha, um momento de comunhão – no sentido de ser comum, de com-municar, com-partilhar, com-panheirismo”.

No Círculo se aposta naquilo que é melhor em cada pessoa. Diante de algumas perguntas, as respostas são o que são. Pode até parecer para o outro que a pessoa não entendeu, mas o que é respondido deve ser aceito.

O chamamento da nossa humanidade deve ecoar de dentro de nós mesmos lembrando, contudo, que o círculo não é uma terapia. Um princípio muito importante do círculo e que destaco nessa primeira experiência é a CONFIDENCIALIDADE.

Se tiverem dúvidas deverão anotá-las e colocar na mesa para serem respondidas ainda aqui ou posteriormente.

13. ATIVIDADE PRINCIPAL:

Preencher a folha dos “Desejos para meus filhos” ou só responder oralmente.

OP VI: respostas individuais das folhas.

OP VII: compartilhar mais alguma resposta ou comentar algo que alguém tenha compartilhado.

OP VIII: Compartilhem suas respostas - olhem para a criança dentro de você, identifique algo que você pode fazer de positivo por si mesmo e que irá lhe capacitar para fazer a mesma coisa de maneira positiva para seus filhos.

14. CHECK –OUT:

OP IX: Convido vocês a dizerem uma palavra que resuma o que você está sentindo neste momento.

15.ENCERRAMENTO:

Comemorar o encontro com um lanche simples.

*Este Círculo foi adaptado a partir da obra de Boyes-Watson and Pranis. No Coração da Esperança, módulo VI.

ANEXO B

**ATIVIDADE PRINCIPAL DO PRIMEIRO ROTEIRO DO CÍRCULO DE
CONSTRUÇÃO DE PAZ**

DESEJOS PARA MEUS FILHOS

Data e Local: _____

1. Eu gostaria que meu filho nunca fosse _____ como eu fui.
2. Eu gostaria que meu filho nunca pensasse que _____ a ele/ela.
3. Eu gostaria que meu filho nunca tivesse de _____.
4. Eu nunca vou querer _____ meu filho.
5. Eu quero que meu filho cresça se sentindo _____.
6. Eu gostaria que meu filho nunca visse _____ como eu tive de ver.
7. Eu nunca vou querer _____ meu filho.
8. Eu gostaria que meu filho nunca (se) sentisse _____ como eu (me) senti.
9. Eu quero que meu filho tenha _____.

ANEXO C



SEGUNDO ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

- 1. FACILITADORA:** Gisele Galvão Linhares Cajaiba
- 2. CO-FACILITADORA:** Kátia Valéria da Silva Jatobá
- 3. PARTICIPANTES:** Famílias do CEEBA
- 4. LOCAL e DATA:** CEEBA – 16/09/21
- 5. DURAÇÃO:** 1h30
- 6. TIPO DE CÍRCULO:** Círculo de Diálogo nº 2 - **Nossos filhos precisam de que?**
- 7. OBJETIVO:** Identificar as necessidades relacionadas ao desenvolvimento sadio dos filhos. O objetivo também é ajudar os familiares a identificarem a ligação entre as suas necessidades não atendidas e os sentimentos negativos em suas próprias vidas.
- 8. Boas-vindas a todos ao espaço do círculo. MOMENTO DE ATENÇÃO PLENA/MINDFULNESS:** Faça uma pausa, respire e escute o som do sino.
- 9. CERIMÔNIA DE ABERTURA: Roda da Medicina das Necessidades Humanas;** explicar cada seção da roda.
- 10. PEÇA DE CENTRO:** explicação dos elementos e a função do Objeto da Palavra. (escolha da facilitadora).
- 11. VALORES:** Ler coletivamente o cartaz dos Valores para que sejam lembrados e no uso do OPI -validar os valores: eu acolho, eu aceito, eu me comprometo com esses valores.
- 12. DIRETRIZES:** Ler o Cartaz das mãos que estará exposto quando precisar.
- 13. CHECK –IN :** Convite para a reflexão: Escreva 1 ou 2 palavras em cada seção da Roda da medicina numa folha distribuída: Como estão se sentindo nesta dimensão das suas vidas? Em posse do Objeto da Palavra, **OP II**, compartilhar as palavras de cada seção.
- 14. ATIVIDADE 1:**
 - a) Do que nossos filhos precisam a fim de serem saudáveis e se fortalecerem?
OP III– (escolha dos participantes) Compartilhar as Necessidades dos nossos filhos
 - b) Como nossos filhos se sentem quando suas necessidades não são atendidas?
OP IV– Compartilhar os Sentimentos dos nossos filhos.

Explicação: as necessidades não atendidas frequentemente levam a sentimentos negativos. Muitas vezes nós ficamos presos nesses sentimentos, sem reconhecer as necessidades não atendidas por trás deles.

Atividade 2: Ler as listas distribuídas de Necessidades e Sentimentos e anotar na folha, os sentimentos que vocês têm ou tiveram no passado e que constam na lista. Escreva agora que necessidades vocês imaginam estar por trás desses sentimentos.

OP V - Compartilhar o sentimento que têm ou tiveram no passado e 1 necessidade não atendida que vocês imaginam estar por trás desse sentimento.

OP VI - Como você poderia de forma saudável, atender a essa necessidade?

OP VII - Compartilhem qualquer pensamento que vocês possam ter sobre o que seus filhos precisam e sentem.

15. CHECK –OUT:

OP VIII - O que vocês acharam do círculo hoje?

16. ENCERRAMENTO: Leitura do Texto: “**E como estão as crianças**”? Comemorar o encontro com um lanche simples.

*Este Círculo foi adaptado a partir da obra de Boyes-Watson and Pranis. No Coração da Esperança, módulo VI, p. 107-109.

ANEXO D



TERCEIRO ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

- 1. FACILITADORA:** Gisele Galvão Linhares Cajaiba
- 2. CO-FACILITADORA:** Kátia Valéria da Silva Jatobá
- 3. PARTICIPANTES:** Famílias do CEEBA
- 4. LOCAL e DATA:** CEEBA – 30/09/21
- 5. DURAÇÃO:** 1h30 h
- 6. TIPO DE CÍRCULO:** Círculo de Diálogo nº3 – **Explorando a minha natureza**
- 7. OBJETIVO:** Aprender sobre si mesmo usando elementos da natureza como metáfora e, através disso, aumentar a autoconscientização e o autoconhecimento.
- 8. Boas-vindas a todos ao espaço do círculo. MOMENTO DE ATENÇÃO PLENA/MINDFULNESS:** Faça uma pausa, respire e escute o som do sino.
- 9. CERIMÔNIA DE ABERTURA:** Convido os participantes a respirarem profundamente – inspirando lentamente... expirando lentamente. À medida que soltam o ar, convido-os a relaxar seu queixo e pescoço, seus ombros e braços, suas pernas e pés. Peço-lhes que continuem respirando profundamente enquanto leio o seguinte poema:

Tudo o que eu fizer hoje
Que tudo o que eu fizer hoje seja para a cura do todo
Que tudo o que eu fizer hoje conserte o nosso mundo em pedaços
Que tudo o que eu fizer hoje traga bênçãos para a terra.
Que tudo o que eu fizer hoje seja para o bem de todos.

Tudo o que eu fizer hoje (autor desconhecido). Após a leitura, toque do Pin para finalizar a cerimônia.
- 10. PEÇA DE CENTRO:** Tigela com água e velas flutuantes (água e fogo), planta na terra, pequeno cata-vento como símbolo para vento/ar e outros elementos sobre um tecido para colocar os itens. Explicação dos elementos e a função do *Objeto da Fala*. (escolha da facilitadora).
- 11. VALORES:** Ler coletivamente o cartaz dos Valores para que sejam lembrados e no uso do **OP I**, validar os valores: “ *Eu acolho, eu aceito, eu me comprometo com esses valores*”.
- 12. DIRETRIZES:** Ler o Cartaz das mãos que estará exposto quando precisar.

13. CHECK – IN: Convite para a reflexão: Leitura coletiva do texto QUAL ELEMENTO VOCÊ É: ÁGUA, FOGO, AR OU TERRA?

14. ATIVIDADE 1. Distribuição dos Círculos no formato da Roda Medicina para que os participantes escrevam em cada seção as características pessoais que lhe cabem de cada elemento. A seção que possuir mais características, a predominante, será do seu elemento correspondente.

Atividade 2:

a) Qual o elemento predominante da natureza do seu ser? (OP - facilitadora)

OP II – Compartilhar o seu elemento destacado.

b) Como você pode usar essas qualidades para vencer desafios em sua vida?

OP III – De escolha dos participantes. Compartilhar as características positivas do seu elemento.

c) É possível que algumas das características do seu elemento lhe tragam problemas?

OP IV – Nova escolha de **OP** pelos participantes. Compartilhe as características negativas do seu elemento.

d) Como você pode usar suas qualidades para ajudar os outros?

OPV – Novo **OP**. Compartilhe suas ideias.

15. CHECK –OUT:

OP VI – Expresse numa palavra o que significou o círculo de hoje para você.

16. ENCERRAMENTO: Ouvir a canção “Maior” (Milton Nascimento na voz de Dani Black). Comemorar o encontro com um lanche simples.

*Este Círculo foi adaptado a partir da obra de Boyes-Watson and Pranis. No Coração da Esperança, módulo VI, p. 176-177.

ANEXO E



QUARTO ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

- 1. FACILITADORAS:** Gisele Galvão Linhares Cajaíba
- 2. CO- FACILITADORA:** Kátia Valéria da Silva Jatobá
- 3. PARTICIPANTES:** Famílias do CEEBA
- 4. LOCAL E DATA:** CEEBA / 14/10/21
- 5. DURAÇÃO:** 1h30
- 6. TIPO DE CÍRCULO:** Círculo de Diálogo nº 4 – **Círculo dos Pontes Fortes da Família**
- 7. OBJETIVO:** Ajudar as famílias a identificar seus próprios pontos fortes como alicerce para criar um futuro positivo.
- 8. MATERIAIS NECESSÁRIOS:** papel, canetas, texto da música e gravuras variadas.
- 9. BOAS VINDAS – MINDFULNESS:** Faça uma pausa, respire e escute o som do sino.
- 10. CERIMÔNIA DE ABERTURA:** Leitura da seguinte meditação:

“Sente-se confortavelmente. Se você se sentir bem em fechar os olhos, feche-os. Se você não quiser fechá-los, encontre um lugar a sua frente onde você possa fixar seu olhar de maneira gentil – talvez sobre a mesa, no chão ou na parede do lado oposto de onde você está sentado. Agora respire profundamente quatro vezes. Sinta seu peito levantando e baixando à medida que você toma o ar e depois o solta. Cada vez que você tomar ar, imagine que você está inspirando uma sensação de calma e tranquilidade. Quando você soltar o ar, deixe que todo o estresse saia de seu corpo. Solte os ombros e deixe-os relaxados. Deixe que os músculos dos olhos e da face relaxem e suavizem. Solte todo o estresse de seu corpo. Continue respirando, e simplesmente preste atenção à sua respiração. Uma parte de seu corpo para se concentrar na respiração é o seu nariz. Observe como o ar entra pelas suas narinas. Talvez o ar seja mais frio quando você inspira e levemente mais aquecido quando você expira. Siga a respiração quando você estiver soltando o ar até o fim. Outra parte do corpo para prestar atenção ao respirar é seu abdômen. Às vezes pode ajudar se você colocar suas mãos gentilmente sobre seu abdômen – como se você estivesse segurando uma bola. Repare como seu abdômen se expande quando você toma o ar e o ar enche seus pulmões. Quando você solta o ar, você vai sentir seu peito e seu abdômen afundando, como quando você esvazia uma bola de soprar. Deixe sua respiração ir e vir de forma natural. Você não precisa “tentar” respirar profundamente ou regularmente. Simplesmente deixe que o ritmo natural de seu corpo aconteça. Não é para você mudar sua respiração; só preste atenção no que já está acontecendo. Enquanto você está sentado respirando em silêncio, sua mente naturalmente vai divagar. Cada vez que isso acontece, você só tem de se preocupar em trazer gentilmente sua atenção de volta para sua respiração. Se você ouvir um

som que lhe distrai, simplesmente diga para si mesmo “som” e volte a prestar atenção à sua respiração. Repito, sua mente pode divagar muitas vezes enquanto você estiver praticando a respiração consciente. Não há problema nisso. Cada vez que você perceber que isso está acontecendo, traga gentilmente sua atenção de volta à respiração. Quando você estiver pronta/o, abra seus olhos devagar e traga sua consciência de volta para essa sala e para todos nós que estamos sentados aqui.

11. PEÇA DE CENTRO: Elementos fixos dos círculos anteriores, gravuras e itens trazidos pelos participantes.

12. VALORES – Leitura dos Cartaz

13. DIRETRIZES – Leitura do cartaz das mãos se necessário.

14. CHECK-IN: Se Você Veio Até Aqui Para Me Ajudar

Se você veio até aqui para me ajudar, você está perdendo o seu tempo... Mas se você veio porque A sua libertação está ligada à minha, Então vamos trabalhar juntos.

Se você veio até aqui para culpar os outros, você está perdendo o seu tempo... Mas se você veio porque A sua libertação está ligada à minha, Então vamos trabalhar juntos.

Se você veio aqui em defesa de si mesmo, você está perdendo o seu tempo. Mas se você veio porque A sua libertação está ligada à minha, então vamos trabalhar juntos.

(Mulher aborígine da Austrália)

15. ATIVIDADE PRINCIPAL

a) Pensem em sua família, escolham 2 ou 3 gravuras do centro, colem na folha em branco e anotem quantas pessoas da sua família moram com você.

OP 1 – Compartilhem, por que você escolheu essas gravuras?

b) Olhem de novo para o papel com as gravuras e escrevam os nomes dos seus familiares. Identifiquem um ponto forte para cada pessoa da família, escreva esse ponto forte e pense como é a relação de cada familiar com o estudante com deficiência.

OP 2 - Compartilhem o ponto forte de cada pessoa da sua família e falem sobre a relação de cada familiar com o estudante com deficiência.

c) Identifiquem de 1 a 3 pontos fortes que sua família possui como um todo e pense como esses pontos fortes atuam na rotina familiar.

OP 3 - Compartilhem os pontos fortes da família como um todo e fale como esses pontos fortes ajudam a família no dia a dia.

OP 4 - Agora que você identificou alguns pontos fortes, conte ao grupo como os familiares percebem os direitos da pessoa com deficiência de terem acesso aos espaços de lazer e cultura? (praia, shows, cinema, parques, igreja, museus...)

16. CHECK-OUT:

OP 5 – Escolha um sentimento que traduza o que você sentiu ao pensar e ao identificar os pontos fortes de sua família e ouvir dos outros membros do círculo a respeito dos pontos fortes individuais e coletivos.

17. ENCERRAMENTO: ouvir e ler a letra da canção “Aos nossos filhos” de Ivan Lins. Comemorar o encontro com um lanche simples.

*Este Círculo foi adaptado a partir da obra de Boyes-Watson and Pranis. No Coração da Esperança, módulo VI, p. 214-216.

ANEXO F



QUINTO ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

- 1. FACILITADORA:** Gisele Galvão Linhares Cajaiba
- 1.2 CO-FACILITADORA:** Kátia Valéria da Silva Jatobá
- 2. PARTICIPANTES:** Famílias do CEEBA
- 3. LOCAL E DATA:** CEEBA / 26/10/21
- 4. DURAÇÃO:** 1h30
- 5. TIPO DE CÍRCULO:** Círculo de Diálogo nº 5 – **Círculo de Resiliência da Família**
- 6. OBJETIVO:** Promover a conscientização de que o empoderamento pode surgir a partir das dificuldades enfrentadas; ajudar os participantes a identificarem suas conquistas que são resultados dos desafios de suas vidas.
- 7. MATERIAIS NECESSÁRIOS:** papel, canetas, texto da música e fitas coloridas.
- 8. BOAS VINDAS – MINDFULNESS:** Faça uma pausa, respire e escute o som do sino.
- 9. CERIMÔNIA DE ABERTURA:**

Deixe um pedaço de fita de um metro de comprimento em cada cadeira. Peça ao grupo que fique em pé e que cada um pegue sua fita (se alguém tiver dificuldade para ficar em pé, pode permanecer sentado). Convide os membros do círculo a pensarem em alguém da sua família (incluindo os parentes) que os ajudaram ou que foram modelo para eles. Qual foi o presente dado a eles por essas pessoas? Explique que vamos seguir no sentido horário em torno do círculo, e cada pessoa terá a oportunidade de dizer o nome da pessoa da família e o presente recebido. Em seguida, essa pessoa vai amarrar sua fita à fita da pessoa que está à sua esquerda. No final, a fita estará amarrada a toda volta do círculo. Quando a fita tiver sido conectada em círculo, agradeça a todos por compartilharem essas pessoas importantes em suas vidas e a reflitam que os presentes que nos deram estarão sempre conosco. Peça a todos que se dirijam ao centro do círculo e deixem a fita em torno do centro do círculo.
- 10. PEÇA DE CENTRO:** Elementos fixos dos círculos anteriores, fitas conectadas e itens trazidos pelos participantes.
- 11. VALORES – Leitura do cartaz:** Árvore dos Valores
- 12. DIRETRIZES – Leitura do cartaz das mãos, se necessário.**
- 13. CHECK-IN: OP 1 – Se você pudesse ser um super-herói, que superpoderes você escolheria e por quê?**

14. ATIVIDADE PRINCIPAL

a) Pense em sua família que mora com você.

OP 2 – Compartilhe a ocorrência de um acontecimento Bom em sua vida.

OP 3 – Compartilhe a ocorrência de um acontecimento Ruim em sua vida.

OP 4 – Compartilhe como sua família se organizou após a chegada do seu filho com deficiência.

OP5-Compartilhe o que você faz no dia-a-dia para lidar com situações estressantes relacionadas aos cuidados do seu filho com deficiência.

OP 6 – Compartilhe o seu sentimento diante do diagnóstico de deficiência de seu filho/a.

OP 7 – Convido agora cada um de vocês a descreverem um relacionamento em sua vida em qualquer dimensão e que você considera saudável.

15. CHECK-OUT:

OP 8 – Neste momento em que estamos finalizando este período de realizações dos Círculos de Construção de Paz, como você está se sentindo?

16. ENCERRAMENTO: ouvir e ler a letra da canção “Boas Vindas” de Caetano Veloso. Comemorar o encontro com um lanche simples.

*Este Círculo foi adaptado a partir da obra de Boyes-Watson and Pranis. No Coração da Esperança, módulo VI, p. 214-216.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O impacto dos Círculos de Construção de Paz na vivência familiar dos estudantes com deficiência intelectual do Centro de Educação Especial da Bahia.

Pesquisador: GISELE GALVAO LINHARES CAJAIBA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40303520.9.0000.5628

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Número do Parecer: 4.480.279

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acata o parecer do relator e considera o projeto aprovado, ao tempo em que alerta que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e o relatório final da pesquisa por meio da Plataforma Brasil para que sejam apreciados pelo CEP, em conformidade com a Norma Operacional nº 01/13, item XI.2.d.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 22 de Dezembro de 2020

**Assinado por: Eliana
Sales Brito
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Cardeal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador. Campus Federação. Comitê de Ética. Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **E-mail:** cep@ucsal.br