

# A importância da mediação familiar para o processo de inclusão da criança com deficiência visual: um estudo de caso

*Mediation of importance to the familiar process of inclusion of children with visual impairment: a case study*

Cymone Martins Cotrim Teixeira<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da mediação familiar para a promoção do desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual. O tema decorre de questões levantadas ao longo de minha prática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité – BA (CEEEC), como professora de Braille. Realizaram-se entrevistas informais com as famílias das crianças com deficiência visual, bem como observação direta, além de um criterioso levantamento bibliográfico acerca do papel da família na estruturação da criança no espaço em que está inserida, a partir das vivências cotidianas. Entende-se que será necessário construir uma aliança entre pais e agentes da escola, de modo a permitir que a criança se sinta aceita em um meio escolar no qual predomine a igualdade de direitos.

Palavras-chave: Cegueira. Família. Mediação. Inclusão.

### ABSTRACT

This paper aims to discuss the importance of family interactions to promote cognitive development of the child blind. Identify and describe family relationships and their contribution in mediating relations and coexistence of belonging in the group. The issue stems from issues raised during my practice on Educational Assistance Specialist (AEE) at the State Center for Special Education Caetité – BA (CEEEC), as a teacher of Braille. Informal interviews were conducted with families of children with visual impairment and direct observation of these in specialized education, also an insightful literature about the role of family structure on children's space in which it operates, from everyday experiences. Understanding that you need to build an alliance between parents and school officials to allow the child to feel accepted at school, which predominates in equal rights. Thus the research aims to collaborate so that we can reflect on the importance of effective participation of the family in the process of inclusion of the visually impaired.

Keywords: Blindness. Family. Mediation. Inclusion.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (Facinter) e especialista em Deficiência Visual (UNEB). Professora de Braille no CEEEC (Centro Estadual de Educação Especial de Caetité), BA. E-mail: cymonect@hotmail.com.

## 1. Introdução

Este estudo busca refletir sobre a importância e a contribuição da família na mediação e no desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV), discutir a efetiva participação da família no processo de inclusão, dando subsídios e veracidade às proposições de que a pessoa com deficiência, a família e a sociedade se influenciam mutuamente quando se desenvolvem padrões de interação favoráveis a seus membros. A mediação construída pela família contribui, de forma efetiva, para o desenvolvimento cognitivo do deficiente visual e de suas relações interpessoais.

A concretização da inclusão baseia-se na defesa de princípios e valores éticos, nos ideais de cidadania e justiça para todos, em contraposição a sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade. Para Sassaki, inclusão é

[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

Para alcançar êxito nas mudanças propostas por Sassaki, é preciso analisar o ambiente familiar em seus aspectos de aquisição do aprendizado. A aquisição e o desenvolvimento de habilidades específicas para a criança com deficiência visual tornam-se importantes numa intervenção efetiva, e os pais desempenham papel crucial nesse processo, pois serão os responsáveis pelo bom desenvolvimento da criança e de seu respectivo sucesso.

Considera-se a família o fator antecedente fundamental à mediação e à integração da criança com deficiência, embora nem sempre receba destaque nas discussões acadêmicas e, com frequência, passe despercebida na própria dinâmica do processo. Essa questão tem sido pouco contemplada no Brasil. De maneira geral, as discussões concentram-se na criança deficiente e nas dificuldades do sistema em recebê-las (GLAT, 1996).

Segundo Silva e Denssen (2001), a família representa um grupo com dinâmicas e relações bastante diversificadas, cujo funcionamento se altera em decorrência de qualquer mudança em um de seus membros ou no grupo como um todo.

## 2. Conceituação teórica

De modo geral, a visão é o meio pelo qual nos inteiramos sobre tudo ao nosso redor, e sua ausência pode interferir em nossa forma de ver e assimilar diferentes aspectos do cotidiano. A deficiência visual engloba diferentes condições orgânicas e sensoriais que comprometem o desempenho visual do indivíduo. O grupo de pessoas que apresentam perda visual abrange os cegos e as pessoas com visão subnormal ou baixa visão, podendo compreender desde pequenas alterações na acuidade visual até a ausência total e/ou parcial da visão.

A pessoa com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Um dos seus traços principais é a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (CARVALHO et al., 1992).

Quando uma criança nasce ou passa a apresentar deficiência visual, é necessário que seja estimulada a utilizar os outros sentidos (tato, audição, olfato e paladar) para instigar sua percepção. É por meio da visão que a criança, usualmente, adquire seus conhecimentos e se familiariza com o mundo. A falta de visão dificulta a percepção do ambiente. Por esse motivo, faz-se necessária a dedicação da família, somada ao apoio de profissionais especializados, para que a criança tenha um bom desenvolvimento global. Na ausência de visão, a assimilação de alguns conceitos e movimentos, bem como da consciência tátil, leva mais tempo, sendo importante a permanente estimulação.

A partir das experiências vivenciadas, têm lugar o desenvolvimento da linguagem e a construção de um vocabulário significativo que contribui para a formação de conceitos. Mosquera e Stobaus trabalham com o pressuposto de que “[...] é im-

possível separar nossa vida afetiva de nossa vida intelectual e de nossas manifestações pessoais afetivas. Por isso tem tanta importância a necessidade de conhecer os sentimentos das pessoas, suas representações e ritmos individuais” (MOSQUERA e STOBAUS, 2006, p. 207).

No entanto, o efeito da deficiência visual sobre a dinâmica familiar atinge diferentes aspectos. Muitos pais de crianças com deficiência visual duvidam da própria capacidade de administrar aspectos práticos e emocionais de seus filhos. Algumas famílias se lançam numa interminável busca por outros diagnósticos que venham a negar aquela constatação inicial. Muitos especialistas são consultados, e diagnósticos, comparados. Resultados que apresentam mais incômodos são substituídos por outros mais amenos. Com essas atitudes, buscam a negação de uma realidade que se mostra assustadora.

Da mesma forma como ocorre com outras deficiências, quando nasce uma criança com deficiência visual, ocorre um choque na família, em especial na mãe, a qual viverá um período de adaptação e elaboração gradual a esta realidade não esperada durante um longo tempo (MARQUES, 1995).

Embora esses sentimentos sejam considerados normais, diminuem a percepção dos pais sobre como agir com a criança deficiente visual. A família, segundo Buscaglia,

[...] desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e das instituições.

Como influente força social, não pode ser ignorada por qualquer pessoa envolvida no estudo do crescimento, desenvolvimento, da personalidade ou do comportamento humano (BUSCAGLIA, 1997, p. 78).

Nesse contexto, as mães são especialmente importantes, como é o caso das crianças deste estudo, pois são elas que interagem com a criança durante a maior parte do tempo. A criança com necessidades educacionais especiais, como a deficiente visual, por exemplo, deve ser exposta, sistematicamente, a situações de aprendizagem que as outras crianças vivenciam de forma assistemática. Tais situações de interação a serem oferecidas à criança com deficiência visual devem ter como princípio uma mediação de qualidade que promova o desenvolvimento infantil como um todo (BATISTA e ENUMO, 2000).

Um padrão inadequado de interação familiar, decorrente de baixa expectativa acerca da capacidade de aprendizagem infantil, pode afetar o desenvolvimento cognitivo, sobretudo quando a criança tem necessidades educacionais especiais. A interação familiar pode ser compreendida como um suporte importante para a promoção de todas as áreas do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Batista (1997) afirma que pais que não compreendem o que é a deficiência visual do filho, ou melhor, os reais limites e possibilidades de aprendizagem da criança com DV, não desenvolvem a prática de incentivar seu filho a explorar o ambiente.

No desenvolvimento cognitivo, principalmente, a família desempenha papel fundamental, pois, ao executar a mediação do processo de aprendizagem, pode promover situações que favorecem e aperfeiçoam as funções cognitivas da criança. É possível questionar como se efetua essa mediação? Considerando-se essa questão, existem duas formas básicas de a criança se desenvolver cognitivamente na interação com o ambiente: por meio da aprendizagem, por exposição direta ao estímulo, ou seja, do contato direto com os acontecimentos e as situações; por meio da experiência de aprendizagem mediada, ou seja, o processo de aprendizagem ocorre quando outra pessoa atua como um intérprete do estímulo ambiental, o que torna esse estímulo relevante e significativo para a criança (FONSECA e CUNHA, 2003).

Nessa perspectiva, quando um adulto modifica um estímulo, provoca na criança sua curiosidade e capacidade perceptiva, favorecendo seu progresso cognitivo. Logo, as interações de aprendizagem mediadas no conceito mãe-criança favorecem o desenvolvimento de outras funções, beneficiando a aprendizagem em vários contextos. O mediador pode, inclusive, conduzir a criança para além de conceitos concretos e imediatos, o que favorece a generalização da aprendizagem de regras, estratégias e princípios de uma situação de experiência concreta para situações novas. Assim, a família apresenta espaços de apoio, compreensão e aceitação, e sua organização proporciona um ambiente que garante a individualidade e a busca da alta realização de seus membros. Cooper (1989) descreve esse sentimento como algo mútuo, interpessoal e compartilhado na maneira como os filhos se sentem "pertencendo" e vice-versa.

Basicamente, então, o papel da família estável é oferecer um campo de treinamento seguro, onde as crianças possam aprender a ser humanas, amar, a formar sua personalidade única, a desenvolver sua autoimagem e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e mutável da qual e para a qual nascem (BUSCAGLIA, 1997, p. 84).

O mundo é então desenhado e recortado pela ótica dos sentimentos da intimidade familiar. É um sentimento que está articulado ao que “o outro significa para mim” e ao que “eu significo para o outro”. Esse sentimento pode alargar-se e expandir para incluir os pais, os irmãos, membros da família, amigos e outros relacionamentos que venham a se tornar importantes (CALVALCANTE, 2003, p. 26). Faz-se necessária a expansão desse sentimento de pertencimento em dimensões sociais, uma vez que o desenvolvimento de uma pessoa não é um processo solitário e individual, mas algo que acontece no plano social, entre as pessoas, de maneira dinâmica. A autonomia e a independência da criança com deficiência serão constituídas a partir de suas interações sociais e, principalmente, a partir de interações que sejam fornecedoras dessa autonomia e independência.

### **3. Estratégia metodológica**

Este estudo tem natureza qualitativa, em formato de estudo de caso. A pesquisa foi realizada no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité/BA (CEEEEC), localizado no interior da Bahia. Nesse centro, há Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Deficiência Auditiva, Visual, Múltipla, Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento e Espectro Autista e Dificuldades de Aprendizagem, com profissionais especializados nas diferentes áreas da Educação Especial. A pesquisa contou com a participação de dois alunos com diagnóstico de glaucoma congênito, um menino e uma menina, ambos com 11 anos, atendidos no Núcleo Visual da referida instituição e acompanhados de suas mães. Nos relatos, as crianças são identificadas como *aluno A* e *aluno B*, respectivamente.

O período de coleta de dados transcorreu entre agosto e novembro de 2009. Inicialmente, houve consulta às fichas de matrículas dos alunos, análise das entrevistas de anamnese e relatórios de atendimento especializado. Em seguida, foram feitas

entrevistas com as mães das crianças, sujeitos desta pesquisa, em reuniões previamente agendadas pela instituição. As perguntas abordaram aspectos referentes à fase inicial do nascimento das crianças; às relações cotidianas nos anos seguintes ao diagnóstico de glaucoma; à participação de familiares nos cuidados dispensados a essas crianças; ao processo de aquisição e interação com os hábitos diários, como higiene pessoal e alimentação. Versaram ainda sobre as orientações das equipes multifuncionais no momento do diagnóstico e sobre o processo de inclusão no ensino comum.

Ainda foram feitas observações das crianças no desenvolvimento de diferentes atividades durante os AEE nas áreas de Braille, soroban, apoio pedagógico e em orientação e mobilidade. A análise dos dados foi feita com a contribuição de diferentes autores que discutem mediação, inclusão, família e deficiência visual, focalizando a família em interação. Esse sentimento pode alargar-se e expandir para incluir os pais, os irmãos, membros da família, amigos e outros.

As observações buscaram captar o desenvolvimento dos alunos no que se refere a maturidade, habilidade física, vocabulário, linguagem e comportamento.

#### **4. Caracterização dos sujeitos**

O aluno A tem 11 anos e estatura física compatível com sua idade. É alegre, falante, faz amigos com facilidade, apresenta quadro de cegueira total proveniente de glaucoma congênito, sem laudo para comprometimento neurológico. Cursa a terceira série do ensino fundamental, na zona rural de Caetité, local onde mora com sua família, de origem humilde, que tira seu sustento do campo. Vai à escola a pé. Sua moradia é bastante simples, mas tem acesso a televisão, aparelho de som, rádio. Dorme em um cômodo com sua irmã mais velha. Gosta de cuidar de gatos, anda a cavalo e “toca”<sup>1</sup> gado com o pai, entre outras atividades.

O aluno B tem 11 anos e é bem pequeno para sua idade. É desconfiado e inseguro, porém muito alegre, brinca com familiares e vizinhos, apresenta cegueira total

---

2 Expressão usada no interior da Bahia e que significa levar o gado ao pasto, conduzir.

proveniente de glaucoma congênito e também não apresenta laudo para comprometimento neurológico. Nunca frequentou a escola, por resistência do pai, segundo informação fornecida pela mãe. Filho de família classe média, sua casa é grande, tem um quarto próprio e acesso a TV, aparelho de som, som portátil, aparelho de DVD, videogame e computador. Gosta de carrinhos pequenos, dos quais tem uma coleção, e também de piscina.

## **5. “Metendo a colher”: conflitos e desafios da família para mediar**

Os dados da ficha diagnóstica caracterizam o aluno A como uma menina esperta, falante, que conheceu o Braille dois anos antes da pesquisa, apresenta coordenação motora grossa, movimentos rápidos e bruscos, corre, joga bola, reconhece objetos com facilidade, formula frases, ouve e reconta histórias. Frequenta o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité duas vezes por semana, no qual recebe atendimento especializado em Braille, soroban, orientação e mobilidade e apoio pedagógico.

Na ficha diagnóstica, o aluno B é descrito como um menino arreado, alguém que só confia nas pessoas depois de algum tempo, tem dificuldade para andar, não reconhece objetos, tem seu vocabulário restrito ao convívio familiar, repete frases, atém-se aos conhecimentos adquiridos, repetindo-os sempre, sente medo de barulho, evita situações coletivas e mostra-se imaturo. Apresenta sequências de maneirismos – quando alegre, bate as mãos repetidas vezes; quando triste ou contrariado, também. Frequenta o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité três vezes por semana, no qual recebe atendimento especializado em Braille, soroban, orientação e mobilidade e apoio pedagógico. Observa-se, aqui, que o comportamento da criança sofre mudanças significativas “por meio da interação entre o domínio cognitivo, afetivo, motor e de comunicação, a criança se tornará mais segura de suas ações, mais sociável, independente e firme emocionalmente” (FARIAS, 2004).

Os relatos dão conta dos grandes problemas que as duas famílias enfrentaram na fase inicial do diagnóstico. A busca por entender o porquê, o diagnóstico, a impotência diante dos novos fatos, a não aceitação, o impacto, as emoções e os recursos emocionais

e financeiros para enfrentá-los. A adaptação à ideia de que seu filho é cego é um processo gradual que toma diferentes rumos e prazos. Nesse processo, o amor é o maior alicerce, e a colaboração de todos na família é fundamental para superar as dificuldades diárias, dividindo as tarefas e compartilhando os sucessos (SARTORELLI, 1999).

Na fala das mães, é possível identificar que as famílias foram orientadas a buscar atendimento especializado quando lhes foi dito que seus filhos se desenvolveriam como qualquer outra criança. Constata-se também que havia recursos apropriados para ajudar essas crianças, bem como instrumentos tecnológicos adaptados. É certo que, passados o choque e o impacto do diagnóstico, é chegado o momento de se ajustar a essa nova situação de uma criança com deficiência visual. Dessen e Silva (2001) confirmam os benefícios de um programa de intervenção familiar, com a alteração de seu modo de organização e de funcionamento. No entanto, aqui as histórias de vida se separam, e as atitudes e ações serão determinantes no rumo de crescimento.

O aluno A foi levado para conhecer a Fundação Dorina Nowil para cegos em São Paulo, onde a família pôde ter acesso a recursos como reglete, punção, soroban e bengala. Voltaram à Bahia e, mesmo não tendo acesso a atendimento especializado, a criança foi matriculada no ensino regular e estudou até a 3ª série utilizando-se da oralidade. Aos nove anos, teve acesso ao Sistema de Escrita e Leitura Braille. Em 2009, ao receber atendimento no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC), aprendeu a ler e escrever em Braille, usar a bengala nas aulas de orientação e mobilidade, bem como usar o dosvox nas aulas de informática, também oferecidas pela instituição.

Nesse caso, os pais possibilitaram, ainda que de forma involuntária, o desenvolvimento de interação cognitiva, social, motora e afetiva, promovendo a autonomia e a interação da criança com o meio. Durante o registro, a mãe do aluno A desabafa:

Eu não sabia muito o que fazer. Tinha que trabalhar na roça e cuidar da casa, lavar roupa. Ela ficava pela casa quando ouvia algum barulho, ia se arrastando para ver o que era. E daí não parou mais, eu falava e ela fazia.

Nesse trecho, é possível perceber que a mãe facilitou o acesso do aluno A aos diferentes espaços, talvez de forma inconsciente, não superprotegendo. Essa atitude fez com que a criança se superasse e, expondo-se a situações adversas, aprendeu a lidar com elas.

Não se deve atribuir demasiada importância ao déficit visual. A criança deve ser compreendida como um sujeito integral, a fim de que possa moldar sua personalidade e construir suas relações inter e intraindividuais de maneira satisfatória (ANAUA-TE e AMIRALIAN, 2007; CUNHA e ENUMO, 2003).

A família do aluno B, por sua vez, recebera as mesmas orientações médicas, mas a família sentiu dificuldades acerca de como conduzi-las e contribuir para o desenvolvimento do filho. Não encontrando atendimento especializado, a criança permaneceu em casa, no convívio com a mãe, que a mantinha no tapete da sala, protegida por almofadas. Andava sempre no colo da mãe, de vizinhos, primos ou tios. Não foi matriculada no ensino regular por recusa do pai, que, segundo a mãe, não acreditava na possibilidade de algum aprendizado e também contava com o risco de que a criança caísse e se machucasse.

Nesse sentido, existem diferenças na interação da mãe com a criança com DV. A família pode não reconhecer no filho seu potencial de desenvolvimento e, assim, limitar suas iniciativas de interação, passando a ser mais diretiva e controladora. A mãe pode experimentar um período de desajustamento emocional com a notícia da deficiência, que a conduz a um longo processo de adaptação (CUNHA e ENUMO, 2010, p. 31).

Ainda segundo a mãe do aluno B, "ele fica o tempo todo comigo, todo mundo faz tudo que ele quer". Nos registros, observamos que a mãe lhe dá banho, escova os dentes e dá a comida na boca. A criança não realiza nenhuma atividade com autonomia. Ela se reconhece superprotetora, mas, quando soube do Centro de Atendimento, sentiu-se mais segura e a criança foi encaminhada para o AEE.

As atitudes de superproteção impedem que a criança explore o ambiente, brinque com outras crianças, tome suas próprias decisões, interferindo na aquisição da independência e na autonomia para o desempenho de atividades (ANAUA-TE e AMIRALIAN, 2007).

Apesar das dificuldades apontadas até aqui, o aluno B teve um desenvolvimento significativo após atendimento, acompanhamento e conscientização da família, do trabalho preparatório e do acompanhamento de um fisioterapeuta. Já conhece algumas letras do alfabeto em simbologia Braille, lê em cela adaptada e forma pequenas palavras. No trabalho de Orientação e Mobilidade, já se orienta dentro do Centro, usando a bengala infantil adaptada. Está sendo preparado para inclusão no ensino regular. Há registros de avanço significativo.

Transcorridos seis anos da pesquisa, os alunos continuam em AEE, no Centro Estadual de Educação de Caetité, BA (CEEEC). O aluno A cursa a segunda série do ensino médio no curso Técnico em Administração, domina leitura e escrita Braille, utiliza-se do computador para os estudos e tem ótimo desempenho de aprendizagem.

O aluno B encontra-se no quarto ano do ensino fundamental, mantém-se em nível alfabético em leitura e escrita Braille, e não utiliza bengala para locomoção.

As diferentes posturas diante dos filhos determinaram sua forma de interação com o meio, bem como seu desenvolvimento. Os exemplos das trajetórias das crianças mostram a necessária diversidade de fatores que devem ser levados em consideração para prover, em cada caso, as estratégias de mediação e suas consequências. Nesse sentido,

a interação social, definida como o conjunto de relações que a criança estabelece ao longo de seu desenvolvimento, não é uma dimensão que possa ser, facilmente, estudada de modo isolado (...) as investigações sobre a interação social tendem a sobrepor-se às que analisam o desenvolvimento comunicativo, sendo difícil diferenciar, nitidamente, as duas dimensões (MARCHESI, 1995).

Em ambos os casos, a análise do desenvolvimento nos possibilitou entender que a prática de oferecimento de situações e recursos que propiciem a descoberta e a exploração deve ser valorizada no contexto da educação não formal e também na educação formal. A partir dessa afirmação, observamos duas práticas de dimensões distintas levando a um antagonismo que reafirma nossa proposição sobre a importância da mediação familiar nas relações de pertencimento identitário e de inclusão. A maneira como cada família lida com esse evento influencia, decisivamente, a construção e o desenvolvimento da identidade da pessoa com deficiência visual.

## 6. Considerações finais

Dessa forma, foi possível verificar diferenças no desenvolvimento cognitivo das crianças deficientes visuais em relação ao convívio com seus pais. Os registros mostraram os avanços e as permanências no desempenho das crianças na interação com o meio, reafirmando a hipótese de que a pessoa com deficiência, a família e a sociedade se influenciam mutuamente, à medida que vão construindo novos conhecimentos e desenvolvendo padrões de interação e um conjunto de ações favoráveis a seus membros.

A mediação construída pela família para a inclusão da pessoa com deficiência visual contribui, de forma efetiva, para seu desenvolvimento cognitivo e a construção de suas relações interpessoais. Como a família é o primeiro grupo social no qual somos recebidos, é por meio dela que temos acesso ao mundo. A ampliação desse universo se dá quando a criança entra na escola e, então, as relações estabelecidas no meio familiar somam-se às novas relações. No que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem, a ideia de que ocorrem por meio das interações entre a criança e as pessoas significativas para ela, sejam adultos, sejam outras crianças, dá destaque à dimensão social envolvida no ato de ensinar. De acordo com Coll e Sole (1996), trata-se de um processo contínuo de negociação dos significados que ocorrem ao longo das interações em grupo.

Trata-se, então, de promover e possibilitar o conhecimento e instigar a pesquisa, além de constituir um espaço de discussão no meio acadêmico para refletir acerca do papel direto da família na mediação do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Dessa forma, pretende-se contribuir, de forma significativa, com os que se dedicam ao estudo da Deficiência Visual e suas implicações. Salienta-se que o estudo da importância da família na mediação e no desenvolvimento do deficiente visual não se encontra completo e está aberto a novas pesquisas e contribuições.

## REFERÊNCIAS

ANAUATE, C. e AMIRALIAN, M. L. T. M. "A importância da intervenção precoce com pais de bebês que nascem com alguma deficiência", *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 197-201, 2007.

BATISTA, C. G. "Intervenção na deficiência visual: variáveis orgânicas e ambientais". In Sociedade Brasileira de Psicologia (org.), *Anais da XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Ribeirão Preto: SBP, 1997, p. 28.

\_\_\_\_\_ e ENUMO, S. R. F. "Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual". In NOVO, H. A. e MENANDRO, M. C. S. (orgs.). *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*. Vitória, ES: CAPES/PROIN, Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Universidade Federal do Espírito Santo, 2000, p. 157-174.

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, K. M. M. et al. *Visão subnormal, orientações ao professor do ensino regular*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

CAVALCANTE, F. *Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

COLL, C. e SOLÈ, I. "A interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem". In COLL, C. et al. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. de A. M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v. 2, p. 281-297.

COOPER, R. et al. *Thresholds between Philosophy and Psychoanalysis*. Londres: Free Association Books, 1989.

CUNHA, A. C. B da e ENUMO, R. F. *Mediação materna no desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual*. Curitiba: Juruá, 2010, 126p.

FARIAS, G. C. "Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até os dois anos de idade", *Pensar a Prática*, v. 7, p. 85-102, 2004.

FONSECA, V. e CUNHA, A. C. B. *Teoria da experiência de aprendizagem mediatizada e interação familiar: prevenção das perturbações do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Editora da Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

GLAT, R. "O papel da família na integração do portador de deficiência". São Paulo: Rev. Brasileira de Educação Especial, 1996, n. 4, p. 111-118.

MARCHESI, A. "Comunicações e linguagem e pensamento das crianças surdas". In COLL, C. et al. (orgs.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 1995.

MARQUES, L. P. "O filho sonhado e o filho real", *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 3, 1995, p. 121-125.

MOSQUERA, J. J. M. e STOUBAUS, C. D. "Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade da na educação especial". In \_\_\_\_ (orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2006.

SARTORELLI, C. "Famílias, somar para dividir, o desafio do dia a dia". *Resumos do II Encontro Nacional de Surdocegos e I Encontro de Pais e Profissionais pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial*, São Paulo, 1999.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

SILVA N. L. P. e DESSEN M. A. "Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança". *Psicologia: teoria e pesquisa*, 2001, n. 17, v. 2, p. 133-41.

---

Recebido em: 3.4.2014

Modificado em: 14.11.2015

Aprovado em: 4.3.2016