



**ULBRA**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE PALMAS**

*Redeenciado pela Portaria Ministerial nº 1.162, de 13/10/16, D.O.U. nº 198, de 14/10/2016  
AELBRA EDUCAÇÃO SUPERIOR - GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO S.A.*

Matheus Castro

**SUPERPROTEÇÃO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA:  
uma discussão a partir da análise de filmes.**

Palmas – TO

2020

Matheus Castro

**SUPERPROTEÇÃO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA:**

uma discussão a partir da análise de filmes.

Pesquisa elaborada e apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientadora: Prof.a D.ra Ana Beatriz Dupré Silva

Palmas – TO

2020

Matheus Castro

**SUPERPROTEÇÃO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: uma  
discussão a partir de filmes.**

Pesquisa elaborada e apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA).

Orientadora: Prof.a D.ra Ana Beatriz Dupré Silva

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.a D.ra Ana Beatriz Dupré Silva

Orientadora

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

---

Prof.a M.e Lauriane dos Santos Moreira

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

---

Profa. M.e Ruth do Prado Cabral

Centro Universitário Luterano de Palmas – CEULP

Palmas – TO

2020

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Cenas de Léo aprendendo a fazer a barba (à esquerda) e a andar de bicicleta (à direita).....	26
Figura 02 – Cenas de Fabrício em terapia (à esquerda) e brincando com a mãe (à direita).....	29
Figura 03 – Cenas de Auggie sendo orientado pela mãe (à esquerda) e da aproximação dos colegas (à direita).....	31
Figura 04 – Cenas de Adam assistindo ao desentendimento dos pais (à esquerda) e jogando beisebol (à direita).....	34

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distinção semântica entre os conceitos.....	13
---------------------------------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa Com Deficiência
UPIAS	<i>The Union of the Physically Impaired Against Segregation</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2 SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD).....</b>	<b>09</b>
2.1 CONCEITUAÇÕES HISTÓRICAS E ATUALIDADE.....	09
2.2 PCD E SEUS AMBIENTES INICIAIS.....	14
2.3 SUPERPROTEÇÃO.....	18
2.4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE REPERTÓRIOS COMPORTAMENTAIS.....	20
2.5 FILME COMO RECURSO DIDÁTICO.....	22
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>23</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A forma como crianças e adolescentes com deficiência são estimuladas por pais e cuidadores em seus ambientes iniciais é influenciada, dentre uma infinidade de fatores, (1) pela maneira como a deficiência é concebida histórica, cultural e cientificamente em sua comunidade, (2) como o grupo familiar lida com o fato de ter um ente com deficiência em seu meio e (3) como se dão as práticas de desenvolvimento de autonomia neste grupo. Independentemente das particularidades de cada indivíduo, um ambiente rico em estímulos sensoriais e cognitivos é fundamental à promoção do desenvolvimento saudável da criança, seja para a ampliação de repertórios comportamentais, seja para o seu desenvolvimento físico.

Tendo isso em vista, o psicólogo, em seus variados tipos de intervenção, visando a ampliação de repertórios comportamentais de crianças e adolescentes com deficiência, pode se valer da utilização de filmes como ferramenta psicoeducativa, apresentando-os a pais e cuidadores destas pessoas tanto como fonte de novos modelos comportamentais, quanto como recurso para reelaboração de regras a respeito da promoção de contextos que tornem estas crianças e adolescentes mais independentes.

Sob essa premissa, este trabalho objetivou identificar, a partir de filmes, exemplos de contextos que favoreçam comportamentos de independência em pessoas com deficiência conforme o seu amadurecimento biológico e ampliação de repertórios comportamentais, relacionando-os à literatura existente. Para isto, foram levantadas informações sobre aspectos históricos e socioculturais da deficiência, e descritas dificuldades tanto das famílias quanto das próprias pessoas com deficiência diante de seu amadurecimento físico e cognitivo.

A variabilidade de estímulos aos quais o indivíduo é exposto, principalmente durante os seus primeiros anos de vida, é responsável pelo desenvolvimento de séries de repertórios comportamentais fundamentais à sua interação com a comunidade a que pertence. Fox, Levitt e Nelson (2010) ressaltam que “as interações na primeira infância afetam diretamente o circuito cerebral, definindo o desenvolvimento emocional e intelectual” (*apud* VERÍSSIMO, 2018, p. 2).

Durante estágio deste pesquisador assistente em clínica que oferece serviço multiprofissional de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional para crianças e adolescentes, foi possível observar que os comportamentos de

superproteção de muitos pais e cuidadores de pessoas com deficiência/ desenvolvimento atípico são considerados pela maioria dos profissionais envolvidos como empecilho para o desenvolvimento físico e cognitivo destas crianças e adolescentes em seus respectivos processos terapêuticos.

Somando-se tal desafio à identificação de esforços cada vez maiores da academia em práticas que promovam a inclusão de pessoas com deficiência, a relevância deste trabalho está em servir como orientação para pais, cuidadores e terapeutas, auxiliando crianças e adolescentes com deficiência a terem repertórios comportamentais que contribuam para a vivência plena de sua cidadania.

Este trabalho foi produzido no formato de pesquisa documental a partir de análise filmográfica. Foram selecionados quatro filmes que apresentam o desenvolvimento de personagens com deficiência em seu enredo, sendo eles, Hoje Eu Quero Voltar Sozinho (RIBEIRO, 2014), o Filho Eterno (MACHLINE, 2016), Extraordinário (CHBOSKY, 2017) e Nada Que Eu Ouça (SARGENT, 2008). Estas obras foram assistidas, selecionando-se cenas que expusessem contextos nos quais os comportamentos de pais e cuidadores privilegiassem o desenvolvimento de repertórios comportamentais tidos como de independência por parte das pessoas com deficiência.

As cenas selecionadas foram apresentadas e analisadas de maneira descritiva e explicativa a partir do referencial bibliográfico, sob o ponto de vista da abordagem psicológica Análise do Comportamento, que entende o comportamento humano como produto de herança genética associada com situações ocorridas durante toda a vida do indivíduo.

## 2 SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD)

### 2.1 CONCEITUAÇÕES HISTÓRICAS E ATUALIDADE

Piccolo (2012), após buscas sobre representação da deficiência na literatura histórica, entende que é difícil traçar uma linearidade de compreensões acerca das deficiências devido ao simples fato de, até o fim da idade média, não existir etimologia relativa a tais particularidades além de termos pejorativos e/ou pouco precisos. Para o autor, o que se faz evidente é que “dentre os hábitos mais comuns manifestados pelas sociedades, certamente um deles é teatralização das diferenças” (PICCOLO, 2012, p. 32), independentemente de quais sejam.

Segundo Aranha (2001), são feitas menções bíblicas “ao cego, ao manco e ao leproso – a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que Deus estava punindo os doentes” (ARANHA, 2001, p. 161).

Durante a idade média, o cenário parece mais complexo e diverso a depender das particularidades de cada situação. Para Piccolo (2012), as pessoas com características que atualmente as poderiam classificar como “deficientes”, em certa altura da era, pareciam ser integradas à sociedade por meio da espetacularização do diferente, tendo condições de vida muito difíceis, mas não tão discrepantes das de seus demais contemporâneos. Neste período, apesar da estranheza e do temor pelo diferente, existiria também um fascínio quase religioso pelo mistério associado a determinados tipos de diferença (PICCOLO, 2012).

Kanner (1964) diz que “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e seus hóspedes” (*apud* ARANHA, 2001, p. 162). “Aparentemente, pessoas com deficiências físicas e/ou mentais eram ignoradas à sua sorte, buscando a sobrevivência na caridade humana” (ARANHA, 2001, p. 163).

Aranha (2001) entende que o advento da dominação do cristianismo sobre a cultura ocidental trouxe consigo ideias ambíguas quanto às deficiências. Enquanto, a princípio, todos os homens seriam considerados “filhos de Deus”, dignos de caridade e compaixão, tanto durante a Inquisição Católica quanto durante a Reforma Protestante de Lutero, os retardos mentais e/ou deformidades físicas eram tratados como manifestações diabólicas.

Somente no século XVII foram sendo produzidas ideias significativamente novas na filosofia, educação e medicina. Nesse período, a relação da sociedade

com as pessoas com deficiência (PCDs) passou a ser mais diversa, indo da busca por estratégias de ensino e tratamento médico, à institucionalização total (ARANHA, 2001).

Durante os séculos XVIII e XIX se desenvolvem alguns movimentos de busca por estimulação e reabilitação de deficientes físicos e mentais, no entanto estes são solapados pela tônica do momento, que indicava a institucionalização de pessoas com deficiência, numa dinâmica mais próxima do encarceramento e contenção do que do cuidado (ARANHA, 2001).

A estruturação da forma como as deficiências são abordadas no âmbito médico, sócio-político e cultural, além de todo o processo histórico aqui apresentado, tem suas raízes filosóficas especialmente fixadas em princípios relativos à ideia de eugenia propostas por Francis Galton, no final do século XIX, que defendia o empenho da ciência no estudo da hereditariedade, visando a produção de indivíduos, humanos, geneticamente “melhorados”, com menor propensão ao desenvolvimento de determinadas características, consideradas indesejadas, de maneira semelhante ao que se praticava na criação organizada de cavalos, por exemplo (CONT, 2008).

Com a popularização destes princípios ao redor do mundo no início do século XX, sendo percebidos por diversos governos como maneira de fomentar o desenvolvimento de seus países, as ideias eugenistas foram adquirindo dinâmicas diferentes de acordo com os interesses dos grupos politicamente dominantes de cada localidade. Em muitas regiões de domínio anglo-saxão, as políticas públicas voltaram-se para a segregação racial restritiva, associada à promoção do ideal da figura do homem branco, viril, de perfil germânico como protótipo de cidadão. No Brasil, devido à maioria da população da época ter ascendência africana escravizada (considerada inferior pela elite eurocêntrica), a estratégia utilizada foi o “branqueamento da população” por meio do recrutamento de imigrantes de origem europeia, o incentivo à mestiçagem, e o apagamento de referenciais históricos que remetessem à ancestralidade africana, com o intuito de enfraquecer sucessivamente componentes culturais e fenotípicos que atestassem esta origem, tida como “inculta” (STEPAN, 2004).

Tanto em territórios anglo-saxões quanto em solo brasileiro, foram realizadas ações que culminaram na estigmatização e supressão de direitos de pessoas tidas como indesejáveis (com deficiências físicas, transtornos mentais e/ ou

comportamentos “desviantes”, por exemplo), entretanto, foi na Alemanha da época, dominada pelo o regime nazista, que intervenções por parte do governo atingiram níveis ainda mais extremos, culminando na esterilização, tortura e execução sistemáticas destes mesmos “indesejáveis” (DIAS, 2013)

Piccolo (2012) atribui o desenvolvimento desta dinâmica ao avanço do modelo de capitalismo industrial, pois

[...] o corpo com lesões não estaria apto ao regime de exploração da força de trabalho alavancado pelo capitalismo devido à radicalidade que a norma assume na configuração do espaço, ávido por um corpo no qual a força e a destreza física se mostram fatores fundamentais a inserção plena na arquitetura aludida (PICCOLO, 2012, p. 39).

Somente a partir da década de 1960 as críticas ao modelo de institucionalização ganham maior força. Para Aranha (2001),

A década de 60 tornou-se, assim, marcante na promoção de mudanças no padrão de relação das sociedades com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade (ARANHA, 2001, p. 170).

Segundo Piccolo (2012), os componentes do desenvolvimento histórico da atenção prestada à deficiência são “as questões de fundo que necessitam se desenvolver como parte da consecução de uma teoria social da deficiência, a qual rompa radicalmente com os lineamentos médicos de explicação da mesma” (PICCOLO, 2012, p. 39), que partem de um ideal de “normalidade” não condizente com seres humanos reais.

Tais lineamentos viriam a ser conhecidos nos anos 1970 por Modelo Médico (ou Biomédico) de deficiência. Segundo este modelo, a deficiência se originaria integralmente de alguma lesão física, inata ou adquirida e/ou seus agravos, que impossibilitariam aquele indivíduo de ser um humano “completo”. Ela seria um fenômeno puramente biológico, que necessariamente implicaria em desvantagens do indivíduo perante seu meio social (FRANÇA, 2013).

Tendo isso em vista, a abordagem utilizada é plenamente habilitacional, por meio da qual os profissionais/ terapeutas têm maior poder de decisão sobre a pertinência de ações e intervenções do que os próprios indivíduos, tratados como corpos passivos, dependentes de cuidados (MARTINS; HESPANHA; BERG, 2012). As intervenções terapêuticas primam puramente pela recuperação/ restabelecimento

das funções físicas/ orgânicas, ou o mais próximo que se consiga disso, a fim de que se reduza o sofrimento (que também seria inevitável à condição) da PCD (FRANÇA, 2013).

Para Striker (1999), “[...] a origem do Modelo Médico é imprecisa e pode ser considerada tão antiga quanto o próprio interesse da medicina moderna sobre as deficiências” (*apud* FRANÇA, 2013, p. 61). No entanto, a sua definição como um modelo delimitado só surge com o advento das críticas propostas pelo Modelo Social, logo, a delimitação estruturada de ambos é contemporânea (FRANÇA, 2013).

Segundo Martins, Hespanha e Berg (2012), a relação de autoridade presente no Modelo Médico levou à desqualificação das perspectivas das pessoas com deficiência, “perspectivas em que os limites e desigualdades impostos pela ordem social tendem a ocupar um lugar central” (MARTINS; HESPANHA; BERG, 2012, p. 47), e isto serviu de motivação para o surgimento de movimentos sociais de pessoas com deficiência.

Diniz (2007, p. 05) acredita que “a aproximação dos estudos sobre deficiência de outros saberes já consolidados, como os estudos culturais e feministas, desafiou a hegemonia biomédica do campo”. Este fenômeno levou ao surgimento do Modelo Social de deficiência, cujo “esforço argumentativo foi o de aproximar a deficiência de outras narrativas de opressão, como a desigualdade de classe e, mais recentemente, o sexismo e o racismo” (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2009, p. 379).

Esta aproximação de narrativas resulta no entendimento de que a forma como nossa sociedade se organiza é pautada por uma dinâmica capacitista. Vendramin (2019, p. 17) define capacitismo como “a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes”. Para isso,

[...] o capacitismo tece uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de si e de corpo (o padrão corporal), que se projeta tipicamente, portanto, essencial e totalmente humano. Deficiência em seguida, é lançado como um estado diminuído do ser humano. [...] O capacitismo está para o segmento da pessoa com deficiência o que o racismo significa para os afro-descendentes ou o machismo para as mulheres: vincula-se com a fabricação de poder (CAMPBELL, 2001, *apud* DIAS 2013, p. 2).

Dias (2013), citando o fato de governos alemães posteriores ao regime nazista não terem indenizado suas vítimas mesmo após retratarem-se publicamente, defende que esta seria uma ação típica de uma sociedade capacitista, que chega a

reconhecer as atrocidades de suas ações para com PCDs, mas pouco faz para tornar a sua dinâmica efetivamente inclusiva.

Para a autora, a partir da dinâmica neoliberal, o capacitismo opera principalmente na falta de postos e fluxos de trabalho (por exemplo) efetivamente adaptados às PCDs, o que, dentro deste sistema econômico, compromete o desenvolvimento deste público na busca por autonomia. Segundo ela, o que determinadas práticas de “inclusão” fazem é simplesmente garantir que a PCD esteja inserida nos contextos laborais, entretanto, considerando-se a carência na adaptação da forma de se produzir, estes profissionais ficam divididos entre a gratidão pela existência dos postos, e a obrigação de se mostrar como superprodutivos e merecedores da “chance” de ocupar tais postos, incutindo nelas o sentimento de busca por superação de suas barreiras como um mérito (DIAS, 2013).

França (2013) diz que a primeira publicação feita por uma PCD com intuito de discutir as limitações socialmente impostas a este grupo é de Paul Hunt (1966), sendo também ele o responsável pela primeira articulação política de PCDs na Inglaterra, contexto no qual surgiu a *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS). A esta organização é atribuída a determinação do conceito de deficiência como produto da interação social, conceituando dois termos a partir de suas premissas, lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*)

[...]lesão como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais (FRANÇA, 2013, p. 62-63).

Segundo Araújo (2013), atualmente a Organização Mundial da Saúde (OMS) preconiza a utilização de um modelo biopsicossocial de avaliação funcional da deficiência. A partir deste modelo o órgão admite sua natureza complexa e multidimensional, mas que um protocolo universal e multidimensional poderia perder sua pertinência dado o grau de subjetividade da experiência do indivíduo com a deficiência. Por isso, o modelo por ela preconizado somente se propõe a estudar as interações entre fatores ambientais e pessoais por meio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Em se tratando de modelos diagnósticos estruturados das deficiências, no ano de 1976 a OMS, por meio de sua IX Assembleia, produziu um manual de classificação das consequências das doenças que veio a ser conhecido como

Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). O intuito foi a elaboração de um referencial unificado que pudesse ser utilizado de forma complementar à Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) pelas áreas da saúde e segurança social (AMIRALIAN *et al.*, 2000). A partir deste manual, deficiência foi conceituada como

[...] perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (AMIRALIAN *et al.*, 2000, p. 98).

Além desta definição, o manual também categoriza mais dois tipos de decorrências das deficiências. O primeiro deles é a incapacidade, que diz respeito ao comprometimento no desempenho de determinada habilidade tida como comum para a espécie humana, enquanto o segundo tipo, a desvantagem, diz respeito aos prejuízos relacionados aos quadros (AMIRALIAN *et al.*, 2000). Para uma melhor compreensão dos conceitos, os autores apresentam a seguinte tabela:

**Tabela 1** - Distinção semântica entre os conceitos

<b>Deficiência</b>	<b>Incapacidade</b>	<b>Desvantagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da linguagem</li> <li>• Da audição (sensorial)</li> <li>• Da visão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De falar</li> <li>• De ouvir (de comunicação)</li> <li>• De ver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na orientação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músculo-esquelética (física)</li> <li>• De órgãos (orgânica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De andar (de locomoção)</li> <li>• De assegurar a subsistência no lar (posição do corpo e destreza)</li> <li>• De realizar a higiene pessoal</li> <li>• De se vestir (cuidado pessoal)</li> <li>• De se alimentar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na independência física</li> <li>• Na mobilidade</li> <li>• Nas atividades da vida diária</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelectual (mental) Psicológica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De aprender</li> <li>• De perceber (aptidões particulares)</li> <li>• De memorizar</li> <li>• De relacionar-se (comportamento)</li> <li>• De ter consciência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na capacidade ocupacional</li> <li>• Na integração social</li> </ul>

Fonte: AMIRALIAN *et al.* (2000).

Segundo Battistela e Brito (2002), este manual veio a ser substituído posteriormente pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como forma de redirecionar o enfoque da doença/ deficiência para o indivíduo e suas vivências. Neste novo documento o termo funcionalidade se sobrepõe a outros como invalidez, incapacidade, desvantagem e deficiência. Outra

modificação é a ampliação do significado para inclusão de vivências positivas da pessoa com deficiência (PCD), apontando também suas potencialidades.

A partir desta classificação são avaliadas as habilidades da PCD em interagir com diferentes graus de dificuldades relativos a tarefas do dia a dia. Ela serve como um registro do estado funcional, abordando perdas ligadas à doença. Neste registro são observadas as capacidades que o indivíduo tem de se relacionar consigo mesmo, com a família, com o trabalho e com sua vida social.

A versão da CIF segmenta o seu sistema classificatório em cinco componentes: ambiente, função corporal, estrutura do corpo, atividade social e participação social. A função corporal e a estrutura do corpo dizem respeito à deficiência ou à doença. A atividade e participação delinham as incapacidades. Os fatores ambientais expõem o impacto sobre as incapacidades, fazendo levantamento de seus fatores positivos e negativos. Este novo modelo diagnóstico visa abordar as decorrências da doença/ deficiência, dando ênfase à complexidade das interações do indivíduo com o seu meio. “Por esta razão, seu uso extrapola a esfera da saúde, apresentando utilidade social, educacional, epidemiológica, política e profissional” (BATTISTELA; BRITO, 2002, p. 100).

Como resultado da movimentação de organizações voltadas à garantia de direito às pessoas com deficiência em âmbito internacional, no ano de 2006 foi realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência. A partir dela, gerou-se um Protocolo Facultativo. Este documento foi assumido de forma integral pela legislação brasileira no ano de 2008, via emenda constitucional, e posteriormente Decreto Legislativo 186/08 (LOPES, 2009).

Por ela, define-se por Pessoa Com Deficiência (PCD), “aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (VITAL, 2008, p. 21), optando-se também pelo termo “Pessoa Com Deficiência”.

Esta lei traz consigo a unificação dos direitos da PCD a partir de um olhar multidisciplinar, buscando medidas de equidade como acessibilidade, direito à cultura, à não discriminação, à educação, à saúde, etc. (LOPES, 2009) às cerca de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, segundo dados do Censo IBGE 2010 (VITAL, 2008).

## 2.2 PCD E SEUS AMBIENTES INICIAIS

A chegada de uma criança com deficiência pode provocar sentimentos e reações diversas na família, podendo, inclusive, alterar a estrutura familiar previamente estabelecida. “A literatura tem demonstrado uma grande variedade de reações e sentimentos vivenciados pela família, sugerindo que cada uma apresenta recursos diferentes para enfrentar as dificuldades com suas crianças deficientes” (SILVA; DESSEN, 2001, p. 135-136).

Blascovi-Assis (1997) considera que qualquer que seja a deficiência da criança, afloram-se nas relações do grupo sentimentos como desespero, rejeição, negação e culpa, o que coopera para alterações nas relações sociais da família, incluindo sua própria estrutura.

Silva e Dessen (2001) entendem que a nova situação é vivenciada de maneira individual por cada membro da família, mas que, invariavelmente, o grupo é intensamente impactado. Trata-se de um momento traumático que interfere no próprio desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Telford (1976) descreve que “muitos pais de crianças deficientes não só experimentam sentimentos de culpa e vergonha, mas sentem-se culpados e envergonhados por experimentá-los” (*apud* MOURA; VALÉRIO, 2018, p. 49), isto é, não só existe a culpa pelo próprio fato, como também a culpa por sentir-se culpado. Os pais, já emocionalmente sobrecarregados, enfrentam aquele sentimento como uma razão secundária de perturbação emocional (TELFORD, 1976, *apud* MOURA; VALÉRIO, 2018).

As pressões internas ao ambiente familiar, já suficientemente estressoras, são acompanhadas e se relacionam com as pressões exercidas pelo seu ambiente social. “Também a família sente-se estigmatizada, passando por uma desestruturação inicial, que terá sua intensidade diretamente proporcional ao estágio de desenvolvimento em que ela (a família) estiver na ocasião” (SÁ; RABINOVICH, 2006, p. 70).

Provavelmente o pior conflito enfrentado pela família seja a incompetência da sociedade em se relacionar com as diferenças (MOURA; VALÉRIO, 2018). Nesse momento a família precisa contar com o suporte de seus grupos sociais para a sua reestruturação. A atuação dessas pessoas deve buscar colaborar para que a família acredite em seus próprios recursos, diminuindo seu estresse e aumentando a sua autoestima (CASTRO; PICCININI, 2002; SÁ; RABINOVICH, 2006).

Cabe enfatizar que todas estas são reações comuns a qualquer pessoa exposta a situações de frustração e conflito, e podem perfeitamente surgir, em maior ou menor escala, na criação de filhos com desenvolvimento típico. É “fundamental que os pais de crianças deficientes tomem ciência destes fatos, pois muitos de seus conflitos e sentimentos são compartilhados por outros pais em alguma fase da vida” (TELFORD, 1976, *apud* MOURA; VALÉRIO, 2018, p. 48-49).

Silva e Dessen (2001) consideram que

A família passa, então, por um longo processo de superação até chegar à aceitação da sua criança com deficiência mental: do choque, da negação, da raiva, da revolta e da rejeição, dentre outros sentimentos, até a construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante da família (SILVA; DESSEN, 2001, p. 136).

Para Casarin (1999), a reestruturação familiar fica menos complexa quando a dinâmica entre os cuidadores é permeada pelo apoio mútuo. Segundo o autor, este ambiente familiar tem maior probabilidade para o desenvolvimento saudável da criança (*apud* SILVA; DESSEN, 2001).

Sá e Rabinovich (2006) acreditam que um papel fundamental da família de crianças com deficiência é o de se contrapor à sua marginalização, mediando a sua estruturação enquanto sujeito dentro de seu quadro diagnóstico e a partir dele, trabalhando pela sua inserção no meio social de forma assertiva (SÁ; RABINOVICH, 2006).

Dentre as variáveis que acabam por influenciar o desenvolvimento da criança, são citadas a educação formal e estrutura financeira dos pais, seus antecedentes étnicos, das experiências passadas da família e seus integrantes, bem como a forma como esta família se relaciona, dentro e fora do âmbito familiar. A qualidade nas relações familiares inevitavelmente afeta o desenvolvimento saudável da criança com deficiência (SILVA; DESSEN, 2001; SÁ; RABINOVICH, 2006).

Dada a importância do ambiente para o desenvolvimento da criança, tanto “normal” quanto “deficiente”, no que tange à organização de suas atividades de vida diária e ao processo de estimulação, torna-se fundamental compreender como o ambiente influencia o desenvolvimento das crianças, principalmente daquelas que apresentam algum tipo de deficiência (SILVA; DESSEN, 2001, p. 139).

Dito isso, “o comportamento da criança deficiente é talhado pelas ações e atitudes de outros e os ajustamentos da família de uma criança deficiente tanto podem limitar e distorcer como encorajar e facilitar a potencialidade de desenvolvimento da criança” (MOURA; VALÉRIO, 2018, p. 49). Considerando-se

especialmente circunstâncias de políticas públicas insuficientes, cabe à família favorecer um desenvolvimento adequado a partir das relações de cuidado e transmissão de valores como tolerância e respeito às diferenças (SÁ; RABINOVICH, 2006).

Silva e Dessen (2001) se questionam, sem respostas prévias, se a criança com Deficiência Intelectual (por elas tratada como Deficiência Mental, ou DM) seria menos sensível às influências do ambiente devido à redução de suas condições cognitivas para compreensão e consciência das situações vivenciadas, porém afirmam ser “interessante destacar que a vivência da criança DM, em comparação à criança não DM, ocorre de forma diferenciada devido às suas limitações, mas isso não significa que os acontecimentos do ambiente não tenham um impacto sobre ela” (SILVA; DESSEN, 2001, p. 139) e defendem que, ainda que a família tenha papel primordial no desenvolvimento da criança, outros ambientes que funcionem como espaço de socialização também devem ser observados e assistidos, bem como o seu contexto amplo (SILVA; DESSEN, 2001).

Moura e Valério (2018) acreditam que o suporte de informações dado a pais e cuidadores seja insuficiente, os quais acabam aprendendo a lidar com as situações majoritariamente a partir de suas próprias vivências. Mas que, ainda que se considerem os seus desafios, estes devem ter ciência

de sua responsabilidade e dos efeitos profundos e duradouros de suas ações ou omissões sobre o crescimento e desenvolvimento de seus filhos, pois é nesta tenra idade que os pais deverão iniciar a estimulação e buscar o apoio e serviços de profissionais de habilitação e reabilitação, com objetivo de detecção precoce de processos que poderão tornar-se altamente incapacitantes, de avaliação integral da criança e do ambiente (AMARAL, 1994, *apud* MOURA; VALÉRIO, 2018, p. 49-50).

De qualquer maneira, a relevância do papel da família no desenvolvimento de crianças com deficiência é inequívoco e, em muitos aspectos, intransferível.

Independentemente das particularidades de cada criança, o ambiente no qual ela se desenvolve é fundamental na forma como a mesma se relaciona não só com a sociedade, mas também com os seus processos internos. Considerando-se a habilidade exclusivamente humana de se organizar através de uma cultura, dotada de crenças, valores e padrões, a definição de ambiente tem delineamentos ainda mais complexos (SILVA; DESSEN, 2001).

Segundo Skinner (2003),

O que o homem come e bebe, e como o faz, os tipos de comportamento sexual em que se empenha, como constrói uma casa, ou desenha um

quadro, rema um barco, os assuntos sobre os quais fala ou cala, a música que compõe, os tipos de relações pessoais que tem, e os tipos que evita - tudo depende em parte dos procedimentos do grupo de que é membro (SKINNER, 2003, p. 451).

É por meio do ambiente social que a criança adquire e desenvolve suas habilidades intelectuais, psicológicas, afetivas e relacionais, a partir das dinâmicas e vivências iniciadas no ambiente familiar, as quais servem de base para relacionamentos e interações mais amplas e complexas, que se desenvolvem progressivamente. Inicialmente a criança se relaciona com a família, posteriormente com os colegas de creche/escola, vizinhos, amigos da família, e assim sucessivamente. Cada novo contexto acessado pela criança a mune de novos repertórios que influenciam, tanto em suas relações com os cenários iniciais quanto nos contextos que estão por vir (SILVA; DESSEN, 2005).

### 2.3. SUPERPROTEÇÃO

Segundo Augusto e Chacon (2011), superproteção parental é o processo caracterizado pelo excesso de cuidados prestado por pais a seus filhos, com deficiência ou não. Segundo os autores, diversos são os fatores que operam para o desenvolvimento de tal fenômeno, sendo um importante deles o temor pela violência em nossa sociedade. Como subprodutos da superproteção são citados o comprometimento no desenvolvimento de relações sociais, bem como no processo de ensino-aprendizagem.

Crianças e adolescentes criados em contextos de superproteção têm grandes chances de apresentar dependência excessiva, mesmo no desempenho de tarefas simples do dia-a-dia, devido à carência do ambiente em estimular a independência (MOURA; GABASSI, 1998). Silva *et al.* (2017) dizem que tanto o excesso de proteção quanto o descrédito de pais, familiares e comunidade para com o indivíduo com deficiência visual, influenciam tanto o seu desenvolvimento quanto a sua construção enquanto sujeito.

Para Urra (2009), crianças educadas de maneira superprotegida tendem a ser

vulneráveis; sem autonomia; com temores e medos específicos, sobretudo do desconhecido; com baixa autoestima; com dificuldade em tolerar a frustração; movimentam-se por impulsos e procuram satisfações imediatas; não são capazes de terminar atividades que impliquem esforço e receber a gratificação depois; não se responsabilizam pelas consequências dos seus atos; não amadurecem; são mais propensas a serem influenciadas por más companhias e a cair em condutas aditivas (*apud* PACHECO, 2013, p. 25)

Silva *et al.* (2017) acreditam ser fundamental que pais e cuidadores de pessoas com deficiência sejam orientados quanto à importância de não reduzirem os filhos a seus déficits, pois a criança com deficiência “é antes de tudo uma criança e a superproteção pode impossibilitá-la de fazer experiências que proporcionarão um bom desenvolvimento mental, físico, emocional e social” (SILVA *et al.*, 2017, p. 1).

Naouri (2009) vê na superproteção um impeditivo para o crescimento adequado da criança, apontando a importância do desenvolvimento de comportamentos de autonomia em contraposição a esse fenômeno (*apud* PACHECO, 2013, p. 25-26).

Skinner (1986) denuncia os malefícios para a aprendizagem em se auxiliar crianças a desempenharem tarefas que elas podem perfeitamente realizar por conta própria. Este comportamento, segundo ele, priva a criança de entrar em contato com as consequências intrínsecas à ação, as quais teriam o poder de modelar ou manter comportamentos mais úteis ao próprio indivíduo.

Para Mogilka (1999), autonomia é a capacidade que o indivíduo tem para definir as suas próprias regras e limites, sem que estas precisem ser impostas por terceiros. Logo, é a capacidade do indivíduo de se autorregular. Moroz (1993, p. 39), revisitando textos de Skinner, afirma que “tem autonomia o indivíduo que não é dependente de outrem para atuar”, mas que “é importante ressaltar, porém, que autonomia não equivale a individualismo, no sentido de o sujeito atuar sozinho, isolado de outros membros de seu grupo social”, ele apenas tem maior consciência sobre as contingências.

Quanto ao desenvolvimento de comportamentos de autonomia, Holden *et al.* (2010) nos dizem que

O desenvolvimento socioemocional do adolescente segue um *continuum* ao longo do caminho de sua socialização em fases precedentes. O comportamento do adolescente e a sua maneira de construir a autonomia estão intimamente ligados às estratégias educativas e ao clima emocional familiar propiciados pelos pais (*apud* ALVARENGA; WEBER, 2016).

A liberdade para explorar o ambiente e suas minúcias é especialmente importante para crianças com deficiência, sendo um processo necessário para a busca por sua futura autoadministração como indivíduo independente (KORTMANN, 2003).

Vieira (2009) afirma que a autonomia só é posta em prática de fato quando a criança sente segurança em suas próprias ações, porém, cabe ao adulto prepará-la desde cedo para esse momento. Para a autora, é “quase irreal falar em autonomia se os adultos não as deixam experimentar e viver situações de desafios, de busca, de criação, de segurança e insegurança” (VIEIRA, 2009, p. 2), cabendo aos cuidadores o papel de desempenhar práticas que, gradualmente, promovam situações que preparem a criança para tal.

A criança deve se tornar, à medida do possível, produtora de seu conhecimento na acção. Dessa forma, a educadora, a auxiliar e os pais devem oferecer à criança, amplamente, a oportunidade de se auto-reflectir, de manifestar seus desejos e impulsos no acto de realizar suas actividades com outras crianças. Além disso, fazer com que a criança seja capaz de tomar suas próprias decisões, ter seus julgamentos observados e reflectidos e, acima de tudo, oferecer-lhe a oportunidade de resolver seus próprios problemas sozinha ou com a ajuda de outra criança (VIEIRA, 2009, p. 2).

Para Skinner (1968), a maneira mais eficiente de se educar é fazendo um arranjo das situações anteriores e posteriores aos comportamentos de modo que se aumente a probabilidade de ocorrência da resposta desejada, reforçando essa resposta após sua ocorrência, pois é por meio da interação entre o indivíduo e o meio que acontece o seu desenvolvimento (BEE, 2009).

#### 2.4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE REPERTÓRIOS COMPORTAMENTAIS

O termo Behaviorismo Radical foi cunhado por Skinner para a delimitação de uma forma de behaviorismo que partisse da premissa básica da viabilidade de uma ciência natural do comportamento, pela qual os eventos comportamentais deveriam ser entendidos como eventos naturais (BAUM, 2018). Tal princípio filosófico culminou no surgimento de um campo científico que opera a partir destas premissas, a Análise do Comportamento, sendo este estruturado por conteúdos de cunho conceitual, empírico e aplicado (TOURINHO, 1999). Quanto a esta estruturação, Carvalho Neto (2002) afirma que

De acordo com a sua estrutura, a área ampla seria chamada simplesmente de Análise do Comportamento (AC). O seu braço teórico, filosófico, histórico, seria chamado de Behaviorismo Radical. O braço empírico seria classificado como Análise Experimental do Comportamento. O braço ligado à criação e administração de recursos de intervenção social seria chamado de Análise Aplicada do Comportamento. As três subáreas estariam inter-relacionadas em um processo contínuo de alimentação recíproca (CARVALHO NETO, 2002, p. 1).

De acordo com esta ciência, o processo de inclusão, manutenção ou extinção de parte dos comportamentos de qualquer organismo vivo acontece numa dinâmica

similar à da seleção natural darwinista. Segundo Baum (2018), a seleção natural explica o processo pelo qual determinados indivíduos prosperam e evoluem, em determinados ambientes, em detrimento de outros dentro da variabilidade existente na própria espécie.

Para o autor, o processo que explica a o desenvolvimento dos comportamentos, de maneira análoga à seleção natural, é chamado de seleção por consequências, através do qual, determinados comportamentos são selecionados em detrimento de outros presentes no repertório daquele indivíduo devido ao efeito que produzem no ambiente. Todas estas respostas são selecionadas a partir da variação encontrada nos componentes herdados geneticamente de seus ancestrais (filogenia), nas experiências vividas pelo indivíduo durante toda sua existência (ontogenia) e na cultura na qual ele esteja inserido (SKINNER, 1981).

Assim “[...] esse modelo explica a origem e evolução do comportamento seguindo uma estrutura chamada tríplice contingência, que especifica um conjunto de condições antecedentes, respostas e consequências” (LAURENTI, 2009, p. 251). Dá-se o nome de contingência à probabilidade de determinado evento ser afetado ou causado por outros eventos ambientais (CATANIA, 1993).

Em linhas gerais os comportamentos podem ser divididos em dois tipos básicos, respondentes e operantes. Ambos são inatos, ou seja, uma herança genética de seus ancestrais. O primeiro deles, o comportamento respondente, diz respeito àqueles pelos quais os organismos respondem a estímulos ambientais, ou seja, o comportamento é controlado pelo tipo de estímulo apresentado. Já o segundo tipo, o comportamento operante, é aquele por meio do qual os organismos geram consequências no ambiente. Para o Behaviorismo Radical, a aprendizagem ocorre quando estímulos inicialmente neutros são emparelhados a estímulos incondicionados, os transformando em estímulos condicionados, ou quando as próprias consequências do comportamento aumentam ou diminuem sua frequência (ROSE, 1997; RIES, 2003).

Assim, quando o estímulo condicionado passa a eliciar as mesmas respostas que o estímulo incondicionado, se diz que houve um condicionamento respondente. Já quando a consequência de determinado comportamento no ambiente altera a frequência de resposta, aumentando-a ou diminuindo-a na presença de certo estímulo, se diz que houve um outro tipo de aprendizagem, o condicionamento operante (ROSE, 1997; RIES, 2003). Quando, na presença de determinado

estímulo, um organismo aumenta a frequência de dada classe de comportamentos, trata-se de uma contingência de reforço. Já quando o organismo diminui a frequência de certos comportamentos na presença de dado estímulo, é dito que houve uma punição (SOUZA, 2000).

É importante citar, ainda, que a aprendizagem pode acontecer por meio do modelo, quando um indivíduo repete comportamentos observados em outro, ou a partir de regra, quando existe uma orientação ao indivíduo de como proceder em determinadas situações, ou seja, ela especifica uma contingência. Logo, a maneira como as pessoas se comportam está diretamente associada ao grupo social ao qual pertencem (WEBER, 2005).

A Análise do Comportamento utiliza a análise de contingências (ou análise funcional do comportamento) como ferramenta conceitual, tendo nela um mecanismo para identificação e descrição das variáveis que controlam o comportamento, fornecendo dados para o planejamento de possíveis intervenções (SOUZA, 2000).

## 2.5 FILME COMO RECURSO DIDÁTICO

A análise de produções artísticas é citada por Martins (2012) como uma ferramenta interessante às práticas da Psicologia. Segundo a autora, a partir da utilização do conteúdo de livros, crônicas, peças teatrais, filmes e afins, é possível que se apresente, aplique e discuta conteúdos relacionados a este campo científico. Ainda que as obras utilizadas não sejam baseadas em fatos reais, a sua utilização se justifica por representar um exercício para o raciocínio clínico do terapeuta que as utiliza (MARTINS, 2012).

Quando considerada especialmente a abordagem psicológica Análise do Comportamento, Silva, Silva e Silva (2016) citam dois contextos em que, dentre diversos outros, a análise de filmes se faz útil. O primeiro deles é o clínico, no qual o cliente pode ser orientado sobre como proceder a análise funcional de seus próprios comportamentos e na facilitação do treino de habilidades sociais. O segundo contexto é o da sala de aula, proporcionando aos acadêmicos oportunidade de desenvolvimento de habilidades relacionadas à coleta de dados e análise de informações pertinentes, sobretudo em circunstâncias que podem não ser apresentados na graduação.

Para De-Farias e Ribeiro (2016), ensinar utilizando recursos alternativos como ferramentas, a exemplo de filmes, se mostra vantajoso por tornar a intervenção mais

reforçadora tanto a quem a recebe, quanto a quem a aplica. Para elas, o aprendizado se torna mais participativo, se alcançando maior efetividade no mesmo, e, ainda que os filmes contem com dados limitados acerca dos comportamentos de suas personagens, muitos enredos podem, inclusive, desmistificar a associação de certos comportamentos a causalidade interna.

Medeiros (2014) defende que filmes populares, sem finalidade científica, também podem servir de cenário para observação e discussão de questões sociais e de relações interpessoais a partir de princípios analítico-comportamentais. Um outro aspecto importante é que estes filmes “exercem grande influência sobre as pessoas, e discuti-los se torna pertinente e justificável do ponto de vista acadêmico” (MEDEIROS, 2014, p. 67), entendimento corroborado por Moreira e Silva (2014, p.150), ao dizerem que “a televisão de modo geral parece possuir um poder fantástico frente aos telespectadores, conseguindo controlar mudanças de comportamentos públicos, opiniões e atitudes”.

Quando utilizado em contexto clínico, o filme pode exercer um efeito terapêutico simplesmente por ser assistido, ou ele pode ser usado como estímulo para possíveis intervenções em sessões futuras (BARUCH; BERG-CROSS; JENNINGS, 1990). Gadelha-Sarmet, Jesus e Ximenes (2014) evidenciam a viabilidade em se identificar os estímulos antecedentes e consequentes atrelados aos comportamentos das personagens, apresentando-se ao cliente sua relação. “Desse modo, o repertório de comportamentos pode ser aumentado, e comportamentos mais adaptativos podem ser adquiridos, emitidos e reforçados, o que faz com que sua frequência aumente” (GADELHA-SARMET; JESUS; XIMENES, 2014, p. 162).

Além de alterações associadas ao maior entendimento dos clientes sobre os mecanismos que controlam o seu comportamento, também é possível perceber melhora na comunicação ente clientes e terapeutas (NETO; OLIVEIRA; VIANNA, 2010), entretanto, ainda é uma intervenção passível de pesquisas mais aprofundadas com intuito de maior padronização de seus métodos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

**Filme 01:** Hoje Eu Quero Voltar Sozinho

**Ano:** 2014

**Direção:** Daniel Ribeiro

**Resumo:** O filme, baseado no curta-metragem *Eu Não Quero Voltar Sozinho* (2010), de mesmo diretor, se passa na cidade de São Paulo, em período contemporâneo ao de sua produção, e retrata a vida de Leonardo (Ghilherme Lobo), um adolescente (entre 16 e 17 anos) cego, que busca a sua própria independência enquanto experiencia as vivências e dilemas comuns à adolescência, como o desenvolvimento afetivo-sexual e as pressões do meio social, especialmente acentuados devido à cegueira. O jovem conta com o apoio da melhor amiga, Giovanna (Tess Amorim), que se sente enciumada com a aproximação entre Léo (como é chamado) e o colega de aula recém-chegado Gabriel (Fábio Audi), com o qual Leonardo vem a desenvolver um romance. Além de abordar a relação entre os três personagens principais, também é retratada a interação entre Léo, a avó materna, Maria (Selma Egrei), e os pais, Laura (Lúcia Romano) e Carlos (Eucir de Souza).

**Deficiência:** Visual. Não é citada no filme a origem, período de surgimento ou graduação da deficiência, no entanto é possível supor que o protagonista tenha nascido com a lesão, e que seja cegueira total, ou próxima disso.

**Ambiente familiar:** Leonardo vive com os pais e passa as tardes na casa da avó materna, Maria. Os pais parecem ter uma relação harmoniosa, colaborativa e respeitosa, dialogando com o filho de maneira aberta, comportamento repetido pela avó. Esta abertura parece estimular o rapaz a falar claramente sobre seus anseios e frustrações.

**Independência/Autonomia:** Desde o início do filme Leonardo demonstra ter habilidade para realizar tarefas corriqueiras. Conta com a ajuda de amigos para desempenhar diversas funções, como se locomover pelas redondezas do bairro, no entanto deixa claro que é capaz de desempenhá-la sozinho, com o auxílio de sua bengala. O rapaz sabe ler em Braille, e tem uma máquina de escrever com este sistema, utilizando-a na escola para redigir o conteúdo apresentado pelos professores.

**Fuga dos Pais:** No decorrer da história, o protagonista demonstra se incomodar com o que julga ser superproteção dos pais, e demanda cada vez mais

atitudes que o façam se sentir menos como uma “criança de cinco anos”. Ele acredita que os pais o tratam de maneira diferente por causa de sua deficiência.

Devido a tal entendimento, Leonardo passa a investigar maneiras de se afastar dos pais para se sentir mais independente, e busca uma agência de intercâmbio.

Assim que Léo informa os pais sobre sua vontade, Laura se opõe veementemente e diz duvidar que alguém queira receber uma pessoa com deficiência visual. Esta afirmação irrita o protagonista, que informa sobre a existência de uma agência especializada nesse tipo de público. Ainda assim, a mãe se mostra irredutível.

Em uma outra oportunidade, a sós com o filho, Carlos diz estar considerando conversar com a esposa a respeito do intercâmbio, mas que, para isso, precisa se assegurar de que o interesse de Léo na viagem seja pelos “motivos certos” (vivência internacional) e não para “fugir da briga” com os pais, pois isso seria algo com o que o rapaz precisaria aprender a lidar. Leonardo concorda com o pai.

Quando Léo fica doente por não ter se preocupado com a saúde durante o acampamento da escola, a mãe demonstra que este tipo de atitude a deixa insegura quanto ao intercâmbio. Ela afirma já ter agido de maneira semelhante, mas que com Léo seria diferente não por ele ter deficiência, mas por ser o filho dela.

Aparentemente, a provável conversa entre os pais deixou Laura mais maleável quanto ao intercâmbio. No entanto o diálogo entre Léo e Carlos também pareceu surtir efeito no comportamento do rapaz, que não manifestou mais interesse em fugir dos pais.

**Expectativas da Família:** Em determinada situação, Maria é questionada sobre o passado da filha (mãe de Léo). Ela responde à indagação, e, em seguida, pergunta a Léo, em tom de brincadeira, se ele já estaria querendo ter filhos (sinalizando sutilmente que esta seria uma possibilidade). Ao ouvir que ele estava interessado em trabalhar e sair de casa, indaga de maneira serena se não estaria cedo demais para isso, o que indica que, em algum momento da vida do rapaz, seria esperado que o Leonardo trabalhasse.

Outra circunstância que aponta expectativas da família para o futuro de Léo é quando Laura diz que o rapaz só compreenderia a preocupação dela quando tivesse os próprios filhos. Ao ouvir do rapaz que ele não gostaria de tê-los por “já existir gente demais no mundo”, e que ele duvidava que fosse se relacionar com alguém, a

mãe responde que muita coisa ainda aconteceria na vida do filho, deixando claro seus anseios com relação ao futuro do rapaz (relacionamento e filhos). Em consonância com essas sinalizações, ao final do filme, Leonardo e Gabriel iniciam um relacionamento amoroso.

**Aquisição de Habilidades:** Quando tem sua ajuda solicitada por Léo para fazer a barba, Carlos o auxilia de maneira pouco intrusiva, principalmente passando orientações verbais, e dando ajuda física quando necessário.

Gabriel ensina ao protagonista como andar de bicicleta, passando orientações verbais da garupa do veículo, o que demonstra ser efetivo para a aquisição da habilidade almejada.

**Figura 01** – Cenas de Léo aprendendo a fazer a barba (à esquerda) e a andar de bicicleta (à direita).



## **Filme 02: O Filho Eterno**

**Ano:** 2016

**Direção:** Paulo Machline

**Resumo:** O filme, que têm seu transcorrer ambientado em Curitiba, Paraná, entre os anos 1980 e 1990, acompanha a vida do casal Cláudia (Débora Falabella), e Roberto (Marcos Veras). A chegada de uma criança com Síndrome de Down no lugar do filho idealizado causa grande impacto em ambos, porém, Roberto demonstra desenvolver um sentimento de frustração ainda maior, chegando ao extremo de se reconfortar com a possibilidade do filho, Fabrício (posteriormente vivido pelo ator Pedro Vinícius), morrer prematuramente, devido a questões de saúde tipicamente associadas à síndrome, o que lhe devolveria a liberdade, segundo o próprio. Em certa situação, um amigo de Roberto chega a verbalizar que, mesmo com todos os seus méritos, ele não teria conseguido “fazer um filho direito”.

Percebendo que o menino tinha uma ótima saúde, os pais buscam formas de estimulação física e cognitiva para a criança, porém, enquanto a mãe parece respeitar os limites e a individualidade da criança, o pai realiza as ações com o intuito de tornar Fabrício uma criança “normal”, segundo ele, o que assume como desafio pessoal. Isso faz com que Roberto pressione a criança de maneira excessiva, o que acaba irritando Cláudia. Os desacordos entre o casal vão tomando proporções cada vez maiores, ainda assim a mãe diz precisar do pai para a divisão das tarefas. Roberto verbaliza que a situação é excessivamente pesada para ele, e o que se segue são mais alguns anos de crise familiar.

Enquanto Cláudia se desdobra entre jornadas extenuantes de trabalho e os atenciosos cuidados e brincadeiras com o filho, o marido age mais como um auxiliar da mãe do que como pai propriamente dito, evitando o convívio familiar sempre que possível, por meio do álcool e um caso extraconjugal. A criança chega a ser expulsa da escola sob o argumento de que estaria “atrapalhando o desenvolvimento dos colegas”. Neste ínterim, Fabrício continua fazendo diversas atividades de estimulação, dentre elas, a natação. O professor da modalidade vê potencial no garoto, mas Roberto o desacredita.

Certa vez, após ser provocada pelo marido, Cláudia dá a entender que se sente, sim, estressada com toda a situação, mas que o amor que sente pela criança compensa tudo, citando uma circunstância na qual o menino não só teria buscado “cuidar” da mãe, como ensinara a ela uma lição de vida. A partir desta data a mãe percebera que nunca mais conseguiria ser feliz sem a criança. Esta intervenção pareceu, finalmente, deixar Roberto reflexivo e mudar sua percepção sobre o contexto.

Após algum tempo, Fabrício e o pai estão a sós em casa, e o Roberto o impede de assistir ao jogo de futebol na televisão, enquanto está escrevendo seus textos. Sem que o pai perceba, a criança vai buscar na vizinhança algum lugar para conseguir terminar de ver o jogo. Quando dá pela falta do filho, Roberto se desespera, procurando-o pelas redondezas. Ao voltar pra casa e reencontrá-lo são e salvo, o pai se emociona profundamente, aparentemente tanto pela segurança do garoto, quanto pelo sentimento finalmente experienciado, o amor pelo filho.

Alguns anos se passam. Cláudia e Roberto estão divorciados, e agora os cuidados com o filho parecem ser verdadeiramente colaborativos. Ambos se mostram orgulhosos com a conquista do filho na natação, e o pai, finalmente se

sente confortável em assistir a um jogo de futebol, o que não conseguia desde o nascimento de Fabrício, que acontecera em época de copa do mundo.

**Deficiência:** Assim que nasce, Fabrício é diagnosticado com Síndrome de Down. Apesar de esta condição apresentar algumas deficiências caracteristicamente associadas, não foram especificamente descritas quais fariam parte do quadro da criança. Analisando-se o filme é possível supor que o menino apresente algum grau de Deficiência Intelectual, bem como distúrbios de ordens respiratória e fonoarticulatória.

**Recepção da família:** Desde o início, Cláudia, apesar da frustração e desgaste, acolheu o filho de forma carinhosa. Já Roberto apresentou bastante dificuldade, a princípio, até mesmo para sentir afeto pelo filho, chegando a verbalizar certo alívio com a possibilidade da morte prematura da criança devido a seu quadro.

**Ambiente familiar:** Fotografias na parede do quarto do casal apontam para um casamento inicialmente feliz, mas que fora profundamente abalado pelo nascimento do filho. Enquanto Cláudia parecia buscar aceitar e lidar com as particularidades da criança desde que se informou sobre irreversibilidade da síndrome, Roberto demonstrava extrema dificuldade em aceitar a condição de Fabrício. Os pais se empenharam na busca por maneiras de se estimular a criança, porém, enquanto Cláudia buscava respeitar as limitações e individualidade do filho, Roberto teve seus esforços muito mais voltados para aproximá-lo de um ideal de normalidade.

**Independência/Autonomia:** Fabrício se comunica bem verbalmente e demonstra ter bom condicionamento físico, visto que se mostra bem desenvolvido na natação. A criança demonstra bastante independência quando o pai o proíbe de ver o jogo de futebol, e ele, em segredo e aparentemente sem auxílio, busca algum lugar para fazê-lo. Dentre as muitas ações executadas, o menino demonstra criatividade ao realizar uma pintura e dizer para a mãe que seria “um tubarão que vai comer *strogonoff*”.

**Expectativas da Família:** O longa-metragem apresenta o percurso, e reviravoltas, das expectativas no decorrer de 12 anos. A mãe mostrou-se mais constante nos cuidados com a criança, mas não verbalizou expectativas para o futuro. Já o pai, inicialmente, não via futuro para o filho a não ser com a “cura”. Na evidente impossibilidade desta, Roberto chegou a esperar pela morte do filho.

Em dada oportunidade, o pai verbaliza o seguinte a respeito de crianças com Síndrome de Down: “são crianças que jamais chegarão à metade da inteligência de alguém normal, que não terão praticamente autonomia nenhuma, que serão incapazes de abstração”. Com o passar do tempo, ambos os pais vão ampliando suas expectativas, o que parece potencializar ainda mais seu desenvolvimento.

**Aquisição de Habilidades:** Fabrício inicia suas aulas de natação mal conseguindo se deslocar, e, ao final do filme, se desenvolve bastante na atividade, sendo reforçado pela atenção dos pais.

**Figura 02** – Cenas de Fabrício em terapia (à esquerda) e brincando com a mãe (à direita).



### **Filme 03:** Extraordinário/ *Wonder*

**Ano:** 2017

**Direção:** Stephen Chbosky

**Resumo:** O enredo do filme, contemporâneo ao período de sua produção, se passa no Brooklyn, Nova Iorque, e conta a história de Auggie Pullman (Jacob Tremblay), um garoto de 10 anos com alterações craniofaciais que passará a frequentar a escola regular após ter tido sua educação inicial em âmbito domiciliar devido ao receio dos pais, Isabel (Julia Roberts) e Nate (Owen Wilson), de que o filho não fosse bem recebido devido a suas deformidades físicas.

São abordadas estratégias adotadas para estimular a integração do menino, como a convocação de alguns alunos para apresentação da escola, o que serviu para o desenvolvimento da amizade do protagonista com Jack (Noah Jupe), o que veio a desempenhar papel determinante na ambientação do novo colega. Entretanto, o enfoque é dado para a importância da interação como fator de quebra de paradigmas e preconceitos, visto que, mesmo colegas que inicialmente assediavam o protagonista, passam a enxergá-lo como indivíduo para além de suas peculiaridades com o passar do tempo.

A trama apresenta as resistências não só de colegas, mas também de alguns pais, em lidar com as diferenças de Auggie, entretanto, o desfecho da história carrega consigo a mensagem de que, com a tomada das devidas providências e adequações, a integração de pessoas tidas como “diferentes” se dá de maneira natural, e beneficia todo o grupo.

**Deficiência:** Auggie apresenta um distúrbio congênito chamado de Síndrome de Treacher-Collins, que se manifesta por um conjunto de deformidades craniofaciais que podem comprometer funções como respiração, alimentação e audição, variando em graduação de indivíduo para indivíduo (FÉLIX, 2017). É citado que o garoto já passara por uma infinidade de cirurgias de reconstrução. O protagonista não apresenta qualquer comprometimento de suas funções psíquicas, cognitivas, motoras e/ ou fonoarticulatórias.

**Ambiente familiar:** Além dos pais, Auggie vive com a irmã adolescente (15 anos), Olívia (Izabela Vidovic), e a cadelinha da família, Daisy. As relações entre os integrantes são tratadas de maneira leve e positiva. Os pais se mostram colaborativos, tranquilos, ponderados e bem-humorados. Nate demonstrou resistência em encaminhar o filho para a escola, mas foi conscientizado por Isabel da importância de fazê-lo para o bem do desenvolvimento do garoto.

A irmã, mesmo se sentindo muitas vezes deixada de lado devido à atenção especial voltada para as particularidades do garoto, coopera com o grupo e demonstra cuidado com o irmão.

**Independência/Autonomia:** Auggie não apresenta comprometimentos impeditivos para a realização de qualquer tarefa esperada para a idade, tendo como principal fator estressor/ansiosogênico o assédio devido a sua aparência física. Inicialmente, utiliza um capacete para se sentir mais confortável em circular pela cidade, porém, após o acessório ser secretamente escondido pelo pai, e devido ao desenvolvimento de novos repertórios comportamentais, Auggie se sente cada vez menos desconfortável em situações sociais.

**Expectativas da Família:** Desde o princípio, os pais deram orientações importantes para a atuação de Auggie. Apesar de utilizarem estratégias diferentes, os dois tinham uma finalidade comum, o desenvolvimento do filho no novo ambiente. Por exemplo, quando considerada a situação de *bullying*, a mãe aconselhou o menino a “ser superior” e relevar determinados comportamentos, enquanto o pai o recomendou que, se alguém o empurrasse, ele revidasse.

Em dada situação, quando o menino chega em casa chorando devido a comentários maldosos sobre sua aparência, a mãe o consola, dizendo que as marcas são como o “mapa” de cada pessoa, sua identidade, e que as dele não o tornavam “feio”.

Por algumas vezes, Olivia também deu orientações ao irmão, como quando ela lhe disse que todas as pessoas tinham problemas de interação em algum aspecto, logo, ele deveria buscar se acostumar, pois isso era o “ser normal”.

**Respostas às Intervenções da Família:** Grande parte das intervenções realizadas pela família parecem surtir efeito nos comportamentos de Auggie na escola. O garoto, que manifesta o senso de humor observado nos pais, passa a atrair cada vez mais a atenção dos colegas por isso.

A maneira como a família se relaciona com o garoto, demonstrando a sua importância enquanto sujeito e o quão amado ele era em casa, parece munir Auggie de referências favoráveis sobre si mesmo e sobre seu valor. Com isso, apesar de em diversas situações ele se sentir profundamente triste por determinadas ocorrências, ele sempre parece ser reconduzido pelos comentários e regras familiares. Auggie cita uma fala de sua mãe com a qual se apega, “se não gosta de onde está, se imagine onde gostaria de estar”.

Uma interessante demonstração de segurança apresentada pelo garoto é quando ele comenta que entende que as pessoas o observem com curiosidade por ser diferente, pois ele faria a mesma coisa se o Chewbacca aparecesse na escola.

Ao final do filme, em acordo com uma das primeiras sugestões do pai, Auggie enfrentou os alunos de outra escola quando foi assediado.

**Figura 03** – Cenas de Auggie sendo orientado pela mãe (à esquerda) e da aproximação dos colegas (à direita).



**Filme 04:** Nada Que Eu Ouça/ *Sweet Nothing in My Ear*

**Ano:** 2008

**Direção:** Joseph Sargent

**Resumo:** O enredo do filme, que se passa nos Estados Unidos da América, no mesmo período de sua produção, gira em torno da batalha judicial entre Dan (Jeff Daniels) e Laura (Marlee Matlin) pela guarda do filho, Adam (Noah Valencia), de oito anos, devido à discordância quanto à pertinência de se submeter o menino a um procedimento de implante coclear. Laura acredita que a cirurgia seja um procedimento invasivo, controverso e desnecessário, visto que na casa da família sempre se falou em Língua Americana de Sinais (*American Sing Language* ou ASL), e que ele fora socializado perfeitamente sem audição. Dan, que é ouvinte, diz acreditar que o menino deva ser submetido à cirurgia por já ter sido ouvinte até os quatro anos de idade, e que o procedimento daria chances ao menino de uma vida mais plena

Além das crenças particulares de cada um, é posto em debate o significado da definição de “deficiência”. Além de Laura, o pai dela, militante ferrenho de um movimento chamado Orgulho Surdo, defende que surdez não deva ser considerada uma deficiência, pois ela não inviabiliza, por si só, o desenvolvimento de alguém. Que a perseguição aos surdos acontece de forma semelhante à sobre outros grupos minoritários, desconsiderando que pessoas surdas desenvolvam cultura e linguagem próprias, que não necessariamente devam acompanhar a dinâmica da cultura dominante. Em contraponto, Dan, quando se vê sem saída, assume que muito de seu interesse na recuperação da audição do menino responde a expectativas próprias quanto à sua relação com o filho, e não somente visando o bem-estar deste.

Permeando as cenas do julgamento, são expostos *flashbacks* das situações que vieram a culminar no mesmo. Por meio delas, é possível ver como o desentendimento entre os pais passa a influenciar negativamente os comportamentos do filho. A princípio, quando a relação familiar se mostrava equilibrada, e os pais simplesmente “aceitavam” a condição da criança, esta se mostrava mais segura em suas atitudes, passando a apresentar cada vez mais comportamentos de insegurança conforme presenciava os desentendimentos entre os adultos.

Ao final, Dan e Laura reatam o relacionamento por considerarem que sempre foram os melhores amigos um do outro, e que esta decisão era complexa demais para ser decidida em tribunais, demandando união da família, e que unicamente os interesses de Adam fossem levados em conta.

**Deficiência:** Adam nasce ouvinte, porém vai desenvolvendo surdez progressivamente a partir do quarto ano de idade, até ficar totalmente surdo.

**Ambiente familiar:** Adam vive com os pais, e convive, principalmente, com os avós maternos, Max (Ed Waterstreet) e Sally (Phyllis Frelich), ambos também surdos. Dan e Laura se mostram um casal equilibrado e companheiro até determinados acontecimentos instigarem o marido a buscar pela intervenção cirúrgica no filho, o que o leva a tomar algumas atitudes em desacordo com a mulher. Uma segunda tensão é vivenciada, especialmente por Laura, devido à pressão exercida por Max, que é irredutível quanto à cobrança de que pessoas surdas não sejam submetidas a intervenções cirúrgicas como a discutida, por considerar que isto seja uma maneira de negar sua cultura.

**Independência/Autonomia:** Facilitado pelo fato de a mãe também ser surda e professora de crianças com a mesma característica, Adam conta com estrutura física e aporte teórico que possibilitam uma vivência, se não plena, muito próxima disso. Como exemplo, podem ser citados a campainha e alarmes visuais, e o preparo da maioria dos professores e amigos para a comunicação com pessoas surdas. Toda esta estrutura se mostra como fator crucial para a independência da criança, que é estimulada a praticar esportes e tem liberdade para brincar com seus amigos na vizinhança. O menino chega a sofrer *bullying* por parte de um vizinho ouvinte em certa ocasião, mas é defendido por um amigo e sua mãe, ensinando o agressor a como pedir desculpas em ASL após o ocorrido.

**Expectativas da Família:** Apesar da preocupação de Dan em buscar a cirurgia para proporcionar “maiores oportunidades” ao filho, independentemente do procedimento, é mostrado que a criança tem uma criação totalmente voltada ao que muitos chamariam de uma “vida normal”. Em uma das cenas, o avô chega a citar um jogador surdo de beisebol, esporte no qual, à primeira vista, a audição seria algo fundamental. No tribunal, Laura diz que seu filho não era deficiente, pois era capaz de fazer tudo o que quisesse, ouvindo ou não, e que, como educadora de crianças com surdez, criava seu filho para ser simplesmente “o Adam”, e não “um surdo”.

**Aquisição de Habilidades:** Quando pai e avô materno estão jogando beisebol com Adam, Dan o estimula a utilizar sua voz “bem forte e alta”. O menino tenta, mas sem sucesso. Em outra ocasião, à mesa de jantar, Adam se esforça para utilizar a voz, desta vez obtendo êxito. Como esta situação parece causar um transtorno muito grande devido ao incômodo da família com aparente busca do pai por tornar o menino verbal/ouvinte, Dan se sente inibido, e não emite novamente o comportamento.

**Figura 04** – Cenas de Adam assistindo ao desentendimento dos pais (à esquerda) e jogando beisebol (à direita).



De acordo com a literatura utilizada para confecção deste trabalho, a possibilidade da desestruturação familiar devido aos eventos estressores associados à chegada de uma criança com deficiência, apontada por Silva e Dessen (2001) e Blascovi-Assis (1997), se manifesta de forma particularmente intensa na família de Fabrício (O Filho Eterno). O relacionamento dos pais se desgasta, Cláudia tem suas tarefas dentro e fora do lar multiplicadas, enquanto Roberto desenvolve repertórios de fuga do ambiente familiar. As relações dos pais de Auggie (Extraordinário) e Léo (Hoje Eu Quero Voltar Sozinho) não demonstraram indícios de desarmonia.

Enquanto isso, a família de Adam (Nada Que Eu Ouça) enfrenta crise não propriamente associada à chegada da criança, mas sim à possibilidade do implante coclear. O argumento defendido por mãe e avós maternos aproxima a discussão às definições apresentadas pelo modelo social de deficiência, abordado por Barbosa, Diniz e Santos (2009), quanto ao fato de a lesão não significar, necessariamente, deficiência, mas sim o despreparo da sociedade em geral. Esta crise parece influenciar os comportamentos do filho, que se mostra mais retraído e inseguro.

No tocante ao dano acarretado pela incompetência da sociedade em lidar com as diferenças, citado por Moura e Valério (2018), todas as crianças têm seu desenvolvimento bastante impactado por este aspecto. Isto se mostra como um fator

preponderante tanto em suas vidas, quanto nas de suas respectivas famílias. Mesmo Adam, que conta com recursos ambientais/ tecnológicos bastante efetivos em sua inclusão, assim como uma família bastante preparada para a surdez, sofre com o *bullying* de um vizinho, por exemplo. O filme “O Filho Eterno” é o único que não apresenta a questão do *bullying*, talvez pela pouca exposição de cenas que mostrassem Fabrício convivendo com pessoas de fora da família. A sua retaliação vem em um nível ainda mais alto, a expulsão da escola devido a sua condição, o que estaria “atrapalhando os demais alunos”, segundo a diretora.

Quando considerada a importância de um ambiente familiar favorável, mencionado por Casarin (1999, *apud* SILVA; DESSEN, 2001), o espírito de cooperação e bom-humor da família Pullman (de Auggie) se destacam como fator de saúde para o grupo, e de desenvolvimento para o filho. Os pais, ainda que discordem no manejo de algumas situações, as conduzem de maneira divertida, tendo o bem estar do filho sempre como finalidade. Além deles, as famílias de Léo e Adam também demonstram ter o apoio mútuo como condição para a evolução dos filhos durante boa parte das tramas. Nestas três famílias, sendo apresentado de maneira mais didática ou menos, os pais demonstram empenho nas formas de demarcar a importância dos filhos, componente fundamental no desenvolvimento da autoestima destes, segundo Sá e Rabinovich (2006). Cláudia (mãe de Fabrício) demonstra o valor do filho por meio de brincadeiras e bastante afeto durante todo o enredo, já Roberto só consegue desempenhar esta função ao final do filme.

Considerando-se a influência de componentes socioculturais apontada por Silva e Dessen (2001) e Sá e Rabinovich (2006) na forma como a deficiência é abordada, as famílias se assemelham em alguns pontos importantes. Todas são brancas, de pais biológicos e gozam de condição financeira razoavelmente boa. Como maiores discrepâncias, surgem os países e períodos de ambientação das películas. Auggie e Léo, apesar das diferentes nacionalidades, estão inseridos em contextos mais recentes (anos 2017 e 2014, respectivamente), com maior acesso a informação, tecnologias e legislações mais inclusivas. Adam, apesar do contexto um pouco mais antigo (2008), compensa esta “desvantagem” com a extrema preparação de sua comunidade mais próxima, que conta com ampla experiência na temática, estando à frente dos demais em muitos aspectos.

A família de Fabrício, que cresce entre os anos 1980 e 1990, em circunstância na qual mesmo especialistas contavam com recursos muito mais escassos sobre

seu quadro, demonstra sentir os impactos da chegada do menino de maneira mais severa. Este grupo merece especial destaque quando tal aspecto é levado em consideração. Devido à grande defasagem, os próprios pais trabalharam em prol de sua reabilitação, aparentemente buscando intervenções especializadas à medida que estas iam se mostrando disponíveis, o que pareceu fundamental para seu desenvolvimento. O menino conseguiu se desenvolver bem na natação, se comunica de maneira clara e se mostra bastante criativo, o que corrobora a recomendação de Moura e Valério (2018) no que diz respeito à importância das famílias começarem as intervenções desde cedo para o melhor desenvolvimento das habilidades da criança.

Levando-se em consideração as ponderações de Silva e Dessen (2001), a respeito do desenvolvimento da autoimagem e sentimento de aptidão, as intervenções das famílias de Auggie e Léo diretamente com os filhos ganham destaque. Léo mostra se sentir perfeitamente capaz de ter uma vida dita normal. Os pais e a avó, apesar de ressalvas aparentemente relacionadas à idade do rapaz, estimulam esse sentimento do protagonista em suas falas. Auggie é orientado quanto a situações nas quais se sente inseguro, e, durante boa parte do filme, a família faz intervenções no intuito de ratificar suas capacidades, às quais o menino demonstra acolher como verdade.

Do ponto de vista analítico-comportamental, as regras e modelos apresentados no âmbito familiar são reproduzidos pelos garotos nos demais ambientes nos quais estes interagem, demonstrando, assim, a sua aprendizagem, os levando a acessar mais contingências reforçadoras (WEBER, 2005; SOUZA, 2000).

Inicialmente, Auggie demonstra não saber como interagir com as demais crianças, e nem como lidar com o *bullying* sofrido. Após intervenção do pai, que o estimula a ser divertido para atrair a atenção dos colegas, da mãe, que o relembra que as agressões não diminuem o seu valor enquanto pessoa, e da irmã, que o informa que todas as pessoas tem que lidar, em maior ou menor nível, com assédios variados, o menino se apresenta mais seguro para interagir com os colegas.

Leonardo não acreditava que alguém fosse se interessar romanticamente por ele devido à deficiência. Após a asserção da mãe de que “tudo teria sua hora”, sinalizando que isto seria, sim, uma possibilidade, o rapaz se engajou em um relacionamento amoroso ao final do filme.

Adam, mesmo contando com uma ampla gama de modelos e regras comportamentais proporcionados no âmbito familiar, que o permitem prosperar em seus demais ambientes, tem a frequência de muitos de seus comportamentos “desejáveis” reduzida aparentemente por acreditar que estes repertórios causariam discórdia na família. Situação ilustrada pela discussão irrompida após o menino utilizar a voz para se comunicar, o que o deixou triste e culminou na diminuição de sua busca por interação, demonstrando uma contingência de punição (SOUZA, 2000).

No contexto de Fabrício, além de poder ser apontado o efeito das intervenções familiares em nível filogenético (por meio da estimulação das habilidades físicas do menino) é pertinente salientar a oportunidade em que a criança, por meio do modelo comportamental, ensina a mãe a como não se importar com a opinião das pessoas sobre ela, situação que inicialmente causava sofrimento psíquico na mesma. Esta circunstância se mostra importante para apresentar a PCD não como um ser passivo em seu meio, mas como alguém que também tem com o que contribuir para o desenvolvimento do grupo.

Quando levado em consideração o efeito da cultura sobre os comportamentos, apontado por Skinner (2003), pode-se citar a circunstância em que o avô de Adam apresenta o movimento do “Orgulho Surdo”, que defende a existência do que chama de cultura surda, composta por itens como língua própria, e uma forma específica de se afirmar no mundo. Esta abordagem interfere de maneira crucial nas relações estabelecidas pelo grupo, e nas práticas de estimulação da criança. No outro extremo, é pertinente citar que os repertórios de rejeição manifestados pelo pai de Fabrício são “amparados” por uma cultura capacitista, que julga os indivíduos com deficiência a partir de padrões estabelecidos por e para pessoas sem deficiência. Este pensamento é bem representado pela fala de um amigo ao afirmar que, apesar dos muitos predicados de Roberto, este não teria conseguido “fazer um filho direito”, demonstrando, assim, o entendimento cultural dominante de que a pessoa com deficiência seria alguém incompleto/ defeituoso.

Quanto ao conceito de superproteção abordado por Augusto e Chacon (2011), apesar dos pais de todas as crianças demonstrarem receio pelos diversos tipos de violência que poderiam acometer os filhos, nenhum deles pareceu exagerar nos cuidados com os meninos de forma a comprometer o desenvolvimento de repertórios comportamentais de independência de maneira categórica. As

demonstrações de preocupação dos pais de Adam, Auggie e Léo não parecem significativamente superiores às culturalmente esperadas de qualquer pai. Mesmo Roberto, pai de Fabrício, apesar de em dado momento considerar o filho incapaz, sempre trabalhou pela estimulação da criança, ou pelo menos auxiliou no processo.

Levando-se em consideração a ausência comportamentos tidos como de superproteção nos enredo dos filmes, ainda que a literatura aponte para a existência deste fenômeno, é preciso considerar que, talvez, o caráter comercial destas produções, tendo como intuito o entretenimento ao público, pode acabar abordando as temáticas de maneira menos aprofundada e complexa, deixando de fora do enredo componentes que estariam mais facilmente presentes na “vida real”.

Segundo a definição que Mogilka (1999) faz de autonomia, Fabrício aparenta ser menos autônomo que os demais meninos. Entretanto, é importante considerar que ele demonstra ser o único com Deficiência Intelectual, e que, quando comparado a pessoas com Síndrome de Down, ou pelo menos com as definições apresentadas pelo filme, o menino se mostra bastante independente.

Em conformidade com as recomendações de Kortmann (2003), que considera a liberdade para explorar o ambiente especialmente importante para o desenvolvimento de crianças com deficiência, os quatro meninos foram apresentados tendo bastante liberdade para fazê-lo, entretanto, a obra que descreve de maneira mais detalhada o arranjo de contingências apontado por Skinner (1968) como forma mais eficiente de se educar foi o filme “Extraordinário”. Este enredo aborda de forma bastante clara, e por vezes até didática, a situação inicialmente encontrada, as respostas estimuladas, e as modificações ocorridas no ambiente em decorrência de tais respostas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As vivências das famílias de Adam, Auggie, Fabrício e Leonardo retratadas nos filmes, quando relacionadas à literatura utilizada, apontam de maneira categórica para a preponderância do papel da comunidade no desenvolvimento de crianças com deficiência. Seja pela influência cultural que suas ideias acerca da deficiência exercem sobre as práticas de atenção que pais e cuidadores têm com estas crianças, ou pelo aporte teórico, legal e tecnológico do grupo social e suas instituições, é impossível dissociar completamente a responsabilidade da participação de pais e cuidadores dos contextos em que estão inseridos, bem como é impossível separar o comportamento dos filhos dos de suas famílias. Logo, a comunidade, tendo acesso a informações de qualidade, e convivendo com aqueles anteriormente marginalizados, pode passar a servir como fator de desenvolvimento tanto para a criança quanto para a sua família.

De maneira ideal, parece razoável que busquemos uma sociedade igualitária, que se apresente teórica, cultural e filosoficamente preparada para lidar com as diferenças como forma de melhor estimular os potenciais de cada indivíduo desde sua concepção. Entretanto, os cenários então existentes parecem culminar na idealização de filhos com uma gama específica de características estéticas e funcionais, bem como na distribuição desigual de papéis por gênero, que se mostram como obstáculo para o desenvolvimento saudável das crianças, visto que a chegada de um filho diferente do idealizado gera um impacto na dinâmica familiar que, culturalmente, tende a sobrecarregar as mães na maioria dos casos.

Desta forma, este trabalho se propõe a servir como um convite a pesquisas mais aprofundadas sobre temáticas por ele abordadas, pelas quais sejam selecionados recortes mais específicos, levando-se em consideração aspectos diversos, como componentes sociais, culturais, regionais e funcionais. Ainda que a diferença, independentemente de qual seja, tenha se mostrado como fator preponderante na dinâmica da exclusão, ter frentes de pesquisa mais diversas e afuniladas pode contribuir para o desenvolvimento de uma base de dados mais rica, fomentando intervenções mais diversificadas no campo.

Mesmo que se considere a importância do componente social mais amplo, a compreensão do papel da família proporcionada por este trabalho aponta para a fundamentalidade do posicionamento desta como principal opositor à exclusão da criança. A família deve, sim, buscar em esferas políticas e governamentais aporte

estrutural para a inclusão de seus filhos, entretanto, na falta deste, cabe a ela o papel de estimular a criança e torná-la socialmente visível.

Esta tarefa demanda esforço e cooperação de todo o núcleo familiar, independentemente de seu formato, para que se crie um ambiente propício ao apoio mútuo necessário no enfrentamento das adversidades encontradas. Para isso, não parece suficiente que somente as crianças sejam amparadas por intervenções terapêuticas, mas também os demais integrantes da família, seja para orientações relativas ao quadro e seu manejo, seja para o acolhimento de suas frustrações e angústias. Tendo isso em vista, a análise dos filmes aqui realizada se mostra útil nestes contextos clínicos.

Considerando-se a preparação acadêmica dos diversos profissionais envolvidos nestes atendimentos, incluindo psicólogas, faz-se importante que estes tenham acesso a discussões mais aprofundadas a respeito de como abordar as deficiências em suas práticas clínicas e sociais. Este trabalho pode servir para a introdução a alguns conceitos da temática, entretanto, devido à diversidade e complexidade do tema, é necessário que se acesse material ainda mais aprofundado sobre ele.

## REFERÊNCIAS

ACIEM, Tânia Medeiros *et al.* **Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após a reabilitação.** 2011.

Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1557>>

Acesso em: 05 de out. 2019

ALVARENGA, Patrícia Alvarenga; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 1, p. 4-21, 2016.

Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/827>>

Acesso em: 12 de out. 2019

AMIRALIAN, Maria LT *et al.* Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, p. 97-103, 2000.

Disponível em: <[https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89102000000100017&script=sci\\_arttext&tIng=es](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89102000000100017&script=sci_arttext&tIng=es)>

Acesso em: 28 de set. 2019

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/11.doc>>

Acesso em: 28 de set. 2019

ARAÚJO, Eduardo Santana de. CIF: uma discussão sobre linearidade no modelo biopsicossocial. **Fisioterapia & Saúde Funcional**, v. 2, n. 1, p. 6-13, 2013.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufc.br/fisioterapiaesaudefuncional/article/view/20552>>

Acesso em: 21 de set. 2019

AUGUSTO, Maria Aparecida Pereira de Castro; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Diferentes enfoques das relações familiares: superproteção e abandono. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, p. 1316-1327, 2011.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/123-2011.pdf>>

Acesso em: 14 de set. 2019

BARBOSA, Maria Angélica Marcheti; CHAUD, Massae Noda; GOMES, Maria Magda Ferreira. Vivências de mães com um filho deficiente: um estudo fenomenológico. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, n. 1, p. 46-52, 2008.

Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3070/307023823007.pdf>>

Acesso em: 13 de set. 2019

BATTISTELLA, Linamara Rizzo; DE BRITO, Christina May Moran. Classificação internacional de funcionalidade (CIF). **Acta Fisiátrica**, v. 9, n. 2, p. 98-101, 2002.

Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102369>>

Acesso em: 14 de set. 2019

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BERG-CROSS, Linda; JENNINGS, Pamela; BARUCH, Rhoda. Cinematherapy: Theory and application. **Psychotherapy in private practice**, v. 8, n. 1, p. 135-156, 1990.

BIJOU, Sidney. O que a psicologia tem a oferecer à educação-agora. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 2, n. 2, p. 287-296, 2006.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/download/818/1152>>

Acesso em: 16 de set. 2019

BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria et al. **Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 1997.

Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275283/1/Blascovi-Assis\\_SilvanaMaria\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275283/1/Blascovi-Assis_SilvanaMaria_D.pdf)>

Acesso em: 12 de out. 2019

BRASIL, Constituição. **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. Diário Oficial da União, 2009.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>

Acesso em: 11 de out. 2019

BRITO, Jessica de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da matemática alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 525-540, 2014.

Disponível em:

<[http://www.uniapaemg.org.br/site/wp-content/uploads/2018/04/Ensino\\_da\\_MatemAtica\\_a\\_Alunos\\_com\\_DeficiEncia\\_Intelectual\\_na\\_EducaCAo\\_de\\_Jovens\\_e\\_Adultos.pdf](http://www.uniapaemg.org.br/site/wp-content/uploads/2018/04/Ensino_da_MatemAtica_a_Alunos_com_DeficiEncia_Intelectual_na_EducaCAo_de_Jovens_e_Adultos.pdf)>

Acesso em: 11 de out. 2019

CONT, Valdeir del. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae studia**, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008.

Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-31662008000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-31662008000200004&script=sci_arttext)>

Acesso em: 23 de jun. de 2020

DE-FARIAS, Ana Karina CR; RIBEIRO, Michela Rodrigues. **Skinner Vai ao Cinema**, v.3, Instituto Walden4, 2016.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. **Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência. São Paulo**, p. 5-14, 2013.

Disponível em:

<[http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana\\_Dias.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf)>

Acesso em: 21 de jun. 2020

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

Disponível em:

<[http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017\\_o\\_que\\_c%C2%A9\\_deficic%C2%AAncia\\_-\\_dc%C2%A9bora\\_diniz.pdf](http://www.museusacessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_deficic%C2%AAncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf)>

Acesso em: 07 de out. 2019

EXTRAORDINÁRIO. Direção: Stephen Chbosky. Produção: Jack Thorne, Stephen Chbosky e Steve Conrad. Estados Unidos: **Lionsgate**, 2017. YouTube Filmes.

FERNANDES, Kellen M. Escaraboto. **Os efeitos da superproteção**. Instituto de Análise do Comportamento em Estudos e Psicologia - IACEP, fev. de 2017.

Disponível em: <http://iacep.com.br/londrina/wp-content/uploads/2017/02/Para-Pais-OS-EFEITOS-DASUPERPROTE%

[C3%87%C3%83O.pdf](http://iacep.com.br/londrina/wp-content/uploads/2017/02/Para-Pais-OS-EFEITOS-DASUPERPROTE%)>

Acesso em: 07 de out. 2019

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: Uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**. São Paulo, NEILS, v. 17, n. 31, p. 59-73.

Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25723>>

Acesso em: 05 de out. 2019

GADELHA-SARMET, Yvanna Aires; JESUS, Patrícia Serejo de ;\_XIMENES, Penélope. “A NOVA ONDA DO IMPERADOR”: aprendizagem de habilidades sociais e o estabelecimento de relações de amizade. **Skinner Vai ao Cinema**, v. 2, p. 157-184, 2014.

GLAT, Rosana. Autodefensoria/autogestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental uma proposta político-educacional. In: **Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, disponível em CDRom. Belo Horizonte/MG**. 2004.

Disponível em: <[http://www.apaesp.org.br/pt-br/defesa-de-direitos/advocacy/autodefensoria/Documents/autodefensoria\\_R.\\_Glat.pdf](http://www.apaesp.org.br/pt-br/defesa-de-direitos/advocacy/autodefensoria/Documents/autodefensoria_R._Glat.pdf)>

Acesso em: 06 de out. 2019

HOJE eu quero voltar sozinho. Direção: Daniel Ribeiro. Produção: Daniel Ribeiro e Diana Almeida. Brasil: **Vitrine Filmes**. 2014. Netflix.

KORTMANN, Gilca Maria Lucena. A inclusão da criança especial começa na família. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 221-236, 2003.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convention on the rights of persons with disabilities, its optional protocol and accessibility**. 229 f. Dissertação, Mestrado em Direito, - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/8653>>

Acesso em: 08 de out. 2019

MARTINS, Bruno Sena *et al.* A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, 2012.

Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/5014>>

Acesso em: 08 de out. 2019

MEDEIROS, Carlos Augusto de. QUE A FORÇA ESTEJA COM VOCÊ”: UMA VISÃO ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL DA SAGA DE “GUERRA NAS ESTRELAS. **Skinner Vai ao Cinema**, v. 1, p. 45-69, 2014.

MOGILKA, Maurício. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 57-68, Universidade Federal do Paraná. 1999.

<Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27819/29591>>

Acesso em: 07 de out. 2019

MOREIRA, Lauriane dos Santos; SILVA, Ana Beatriz Dupré. LILO & STITCH: ENSINANDO O “MAU” COMPORTAMENTO?. **Skinner Vai ao Cinema (Vol. 3)**, v. 3, p. 137-152, 2016.

MOROZ, Melania. Educação e autonomia: relação presente na visão de BF Skinner. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 2, p. 31-40, Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000200005)>

Acesso em: 06 de out. 2019

MOURA, Cynthia Borges de; GABASSI, Silvia Elizabeth. Dependência X Autonomia infantil: o papel da psicoterapia no desenvolvimento sócio-emocional de crianças imaturas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 15, n. 3, p. 71-77, 1998.

MOURA, Leonice; VALÉRIO, Naiana. A família da criança deficiente. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 3, n. 1, 2018.

Disponível em:

<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/download/11119/6862>>

Acesso em: 09 de out. 2019

NADA que eu ouça. Direção: Joseph Sargent. Produção: Anne Hopkins, Cameron Johan e Joseph Sargent. Estados Unidos da América: **CBS**, 2008. YouTube.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EJt9NTNTlwo&t=3316s>>

Acesso em: 04 de mai. 2020

NEMÉZIO, Daniela. **A superproteção dos pais como fator que interfere na aprendizagem das crianças com Síndrome de Down**. 2018.

Disponível em:

<<http://repositorio.anhanguera.edu.br:8080/bitstream/123456789/114/1/TCC%20-%20DANIELA%20NEM%c3%89ZIO.pdf>>

Acesso em: 09 de out. 2019

NETO, Francisco Lotufo; OLIVEIRA, Vitor Hugo Sambati; VIANNA, Andréa. Cinematerapia como intervenção psicoterápica: características, aplicações e identificação de técnicas cognitivo-comportamentais. **Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)**, v. 37, n. 3, p. 138-144, 2010.

NUNES, Michelle Darezzo Rodrigues; DUPAS, Giselle. Independência da criança com síndrome de Down: a experiência da família. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 19, n. 4, p. 1-9, 2011.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n4/pt\\_18](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n4/pt_18)>

Acesso em: 15 de out. 2019

PACHECO, Ana Sofia Matias Branco. **Proteger ou Superproteger?** 98 f. Tese de Doutorado, Curso de Segundo Ciclo de Estudos em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, 2013.

Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8403>>

Acesso em: 13 de out. 2019

PICCOLO, Gustavo Martins. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 29-41, 2012.

RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 164 f. 2008.

Disponível em:

<<http://200.137.65.48/sites/default/files/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20COMENTADA.pdf>>

Acesso em: 08 de out. 2019

RÉZIO, Geovana Sôffa; CUNHA, Jackeline Oliveira do Vale; FORMIGA, C. K. M. R. Estudo da independência funcional, motricidade e inserção escolar de crianças com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 601-614, 2012.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a05v18n4>>

Acesso em: 10 de out. 2019

ROSE, Julio César Coelho de. O que é comportamento. **Sobre comportamento e cognição**, v. 1, p. 79-81, 1997.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2000000200002&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2000000200002&script=sci_abstract&tlng=es)>

Acesso em: 11 de out. 2019

SÁ, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Rev Bras Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006.

Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/jhgd/article/view/19782/21850>>  
Acesso em: 05 de out. 2019

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência. Brasília: ANDI/Fundação Banco do Brasil**, p. 160-165, 2003.

Disponível em:

<[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540)>

Acesso em: 22 de set. 2019

SILVA, Filipa Sofia Gonçalves. **Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária**: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental. Dissertação, Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade De Lisboa, 2008.

Disponível em:

<[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508\\_dissertacao\\_de\\_mestrado.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508_dissertacao_de_mestrado.pdf)>

Acesso em: 22 de set. 2019

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, 2006.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>>

Acesso em: 23 de set. 2019

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v17n2/7873.pdf>>

Acesso em: 20 de set. 2019

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. **A ciência do desenvolvimento humano**: Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Disponível em: <[http://www.academia.edu/download/51822329/Livro\\_-\\_A\\_Ciencia\\_do\\_Desenvolvimento\\_Humano.pdf](http://www.academia.edu/download/51822329/Livro_-_A_Ciencia_do_Desenvolvimento_Humano.pdf)>

Acesso em: 07 de out. 2019

SILVA, Núbia Xavier da *et al.* Superproteção dos pais: Entraves e Influências na Independência de Alunos Deficientes Visuais no Espaço Escolar. In: **VIII SEMPP & I SINTEC**. 2017.

Disponível em:

<[http://www.eventos.unir.br/index.php/viii\\_spgp\\_i\\_sipitt/semppsintec/paper/view/562/0](http://www.eventos.unir.br/index.php/viii_spgp_i_sipitt/semppsintec/paper/view/562/0)>

Acesso em:

SILVA, Paloma Fialho da; SANTOS Venícia de Sousa; CLAUSS, Edlamar Maria de Fátima. Os impactos emocionais e a superproteção familiar ao deficiente auditivo e surdo: barreiras na inclusão escolar. **Anais do 15 Simpósio de TCC e 8 Seminário de IC do Centro Universitário ICESP**. 1777-1801; 2019.

Disponível em:

<[http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais\\_simposio/arquivos\\_up/documentos/artigos/b6c1dca8ee4aae78fe70ebcfd36c2161.pdf](http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/b6c1dca8ee4aae78fe70ebcfd36c2161.pdf)>

Acesso em: 20 de set. 2019

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Disponível em: <[https://www.academia.edu/download/38099166/TEXT0\\_1\\_-\\_Skinner\\_-\\_Ciencia\\_e\\_Comportamento\\_Humano.pdf](https://www.academia.edu/download/38099166/TEXT0_1_-_Skinner_-_Ciencia_e_Comportamento_Humano.pdf)>

Acesso em: 20 de set. 2019

SKINNER, Burrhus Frederic.. O que está errado com a vida cotidiana no mundo ocidental?. **Upon Further Reflections**, p. 15-31, 1987.

Disponível em:

<[http://www.itcrcampinas.com.br/pdf/skinner/oque\\_ha\\_de\\_errado\\_com\\_o\\_mundo\\_ocidental3a.pdf](http://www.itcrcampinas.com.br/pdf/skinner/oque_ha_de_errado_com_o_mundo_ocidental3a.pdf)>

Acesso em: 22 de set. 2019

SKINNER, Burrhus F. *Selection by consequences*. **Science**, v. 213, n. 4507, p. 501-504, 1981.

SOUZA, Deisy das Graças de. O conceito de contingência: um enfoque histórico. **Temas em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 125-136, 2000.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2000000200002&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2000000200002&script=sci_abstract&tlng=es)>

Acesso em: 22 de set. 2019

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 567, p. 331-391, 2004.

Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/7b3c/ac6eb679167b4414d1a608aa741a23093bbe.pdf>>

Acesso em: 22 de jun. 2020

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o Capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 2019.

Disponível em:

<<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>>

Acesso em: 22 de jun. 2020

VIEIRA, Analúcia de Moraes. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, n. 5, p. 2-10, 2009.

Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2964Morais.pdf>>

Acesso em: 22 de set. 2019

VERÍSSIMO, Maria De La Ó. Ramallo. Necessidades essenciais das crianças para o desenvolvimento: referencial para o cuidado em saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 51, 2017.

WEBER, Lídia. Eduque com carinho: para pais e filhos. **Curitiba: Juruá**, 2005.